
El alumnado con diversidad funcional en la formación profesional

Amparo Albero Valdés y Eugenio Toledo Pastor

CIPFP Canastell de San Vicente del Raspeig, Alicante, España

Introducción

Superemos el pasado para conquistar las ventajas del futuro

Son bien conocidas las muchas dificultades que el alumnado con diversidad funcional afronta mientras permanece en el sistema educativo. Este devenir parece estar unido a su condición funcional, condenando a una minoría a un proceso institucional que suele acabar en la declaración de incapacidad laboral. Se conocen igualmente las trabas que sufren a la hora de encontrar y conservar un empleo. Para atenuar y superar en la medida de lo posible dichas dificultades, en el curso 2014-15 pusimos en marcha un programa de cualificación profesional básica dirigido a alumnado con necesidades educativas permanentes. El programa contenía dos competencias profesionales: Limpieza de superficies y mobiliario en edificios y locales, perteneciente a la familia de Servicios Socioculturales y a la Comunidad; y Actividades auxiliares en viveros jardines y centros de jardinería, perteneciente a la familia Agraria. Sin embargo, antes de explicar los detalles de nuestra propuesta, es imprescindible establecer el contexto socio-económico que la justifica.

Cualquiera que conozca el mundo de la diversidad funcional sabe que, hasta hace bien poco, al alumnado con dificultades se le separaba del resto. Téngase presente que la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), abordó por primera vez la integración del alumnado con necesidades educativas especiales, hasta entonces marginados o ignorados. Se puede afirmar que, a partir de esa ley orgánica, la diversidad fue incorporándose paulatinamente a las aulas. El gran avance que supuso la inclusión no oculta el hecho de que aún quedan muchísimas cosas por hacer en este ámbito. Por ejemplo, a pesar de los avances en estos últimos años, todavía perdura el gran desafío de conseguir que el alumnado con diversidad funcional aumente sus posibilidades de conseguir un empleo.

Al abordar la empleabilidad de este alumnado, nos enfrentamos a varios obstáculos. Por un lado, las empresas se muestran reacias a contratar personas con este perfil por un conjunto de razones de muy diversa naturaleza, entre las que destacan las

Cita sugerida:

Albero Valdés, A., y Toledo Pastor, E. (2019). El alumnado con diversidad funcional en la formación profesional. En A. Cotán Fernández (Coord.), *Nuevos paradigmas en los procesos de enseñanza-aprendizaje*. (pp. 28-38). Eindhoven, NL: Adaya Press.

siguientes: primero, el alumnado con diversidad funcional no suele estar bien formado; segundo, a menudo solicita trabajos que no se ajustan a sus capacidades manifiestas y/o potenciales; tercero, la inclusión como dinámica normalizadora ha llegado tarde a nuestro país y no existe tradición inclusiva en nuestras empresas; cuarto, en nuestro país es objetivamente difícil encontrar un trabajo, independientemente del perfil que tenga el demandante.

Dicho lo anterior, nosotros estamos convencidos de que al empleo se llega por un único camino, que es la formación. Y esta máxima, siendo verdadera para todos, es especialmente relevante en el caso de las personas con diversidad funcional. Existe en la actualidad abundante literatura en torno a los programas de formación profesional para el alumnado con necesidad específica de apoyo educativo o con diversidad funcional (de aquí en adelante NEAE); por ejemplo: Dalferth (2012), De Schipper *et al.* (2016), Fasching (2014), Hedley *et al.* (2016), Nicholas *et al.* (2015), Pallisera (2011), Tomblin y Haring (1999). De igual modo, los datos muestran que sólo una pequeña parte del alumnado NEAE acaba obteniendo un trabajo, aunque las cifras son poco precisas: Dalferth (2012) dice que entre dos tercios y tres cuartos de todos los adultos con autismo parecen estar excluidos por completo de cualquier proceso de empleo; Howling *et al.* (2014) sostiene que sólo en torno al 24% obtiene empleo, la mayoría en entornos tutelados.

¿Qué lectura se puede hacer de datos tan parciales e incompletos? Para responder a esta pregunta, hemos de recurrir al informe de empleo de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) para 2015, que nos da una imagen más clara (la OCDE emplea la palabra discapacidad y aquí se cita literalmente el texto de la OCDE): la tasa de empleo para personas con discapacidad es mucho más baja que la de quienes no tienen ninguna discapacidad. En los 16 países de la OCDE que se representan en la figura 3.2, cuadro b, que se muestra a continuación (figura 1), la tasa de empleo de los discapacitados es entre un 12 y 44 por cien inferior a la de los no discapacitados (2015, p.114). Su tasa de empleo varía desde el 54% de Alemania al 27% de Hungría.

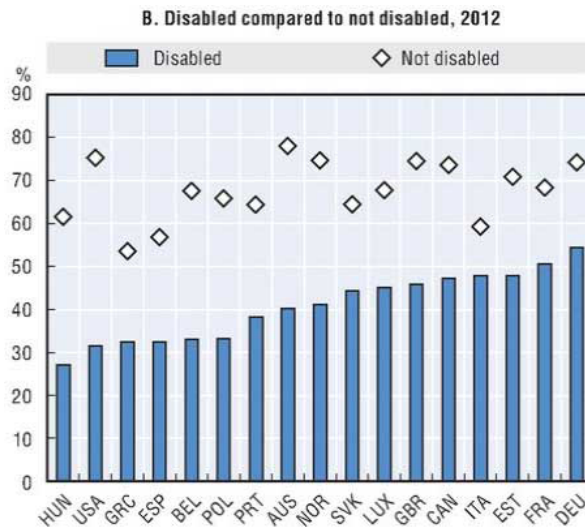


Figura 1. Tasa de empleo de discapacitados y no discapacitados
Fuente: OECD. Employment Outlook 2015.

En cualquier caso, es evidente que las personas con diversidad funcional sufren la lacra del desempleo en mayor medida que otros grupos sociales; por ejemplo, en España un 27,6% más que los hombres cuya edad está comprendida entre los 25 y los 54 años, que se considera el grupo de personas con mayor empleabilidad (OECD, 2017, p. 39). Todos sabemos que la sociedad occidental mira con desconfianza al parado, y sabemos igualmente el tremendo impacto que el desempleo tiene en los individuos, tanto a nivel personal como familiar. Es fácil por tanto concluir que para una persona con diversidad funcional el empleo es, si cabe, más importante y necesario que para una persona con capacidad ordinaria.

Por ese motivo, por estar descontentos con la terrible realidad del desempleo generalizado entre las personas con diversidad funcional, empezamos a planear nuevas formas de acometer este problema y de obtener mejores resultados. Tras muchos años trabajando con este colectivo, el Centro Integrado Público de Formación Profesional Canastell nos contrató con el fin de ofrecer un itinerario formativo para este alumnado dentro del sistema público, lo cual se explica en el punto siguiente.

Principales características del programa formativo

Las sociedades occidentales se han esforzado por dar al alumnado con diversidad funcional una formación profesional hecha a su medida, pero a día de hoy esta meta aún no se ha alcanzado. E incluso se podría decir que ha habido excesos y abusos como los que relata Silberman (2015, p. 290): “entre otros, enviar a las internas de un centro de discapacitados a trabajar de sirvientas en casas acomodadas”. Huyendo de los estereotipos y con el afán de romper las barreras que suelen entorpecer el progreso del alumnado con diversidad funcional, nos propusimos formarlo de la mejor manera posible en una o más competencias profesionales a través de un programa formativo de cualificación básica. En la Comunitat Valenciana, estos programas se regularon mediante la Orden 73/2014, de la Consellería de Educación, Cultura y Deporte, cuyo segundo artículo, que se cita a continuación, contiene toda una declaración de intenciones:

Los programas formativos de cualificación básica constituyen una oferta formativa, adaptada a las necesidades específicas del alumnado que ha abandonado la enseñanza reglada sin haber conseguido los objetivos previstos en la Educación Secundaria Obligatoria o que presente necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de discapacidad o trastornos graves de conducta que hayan impedido la consecución de dichos estudios secundarios. Estos programas se adaptarán a las circunstancias personales de sus destinatarios y posibilitarán la inserción sociolaboral de estos.

La estructura del programa contempla una parte con módulos de carácter general y otra dedicada a los módulos profesionales específicos, siendo esta segunda mayor que la primera. Si bien es verdad que toda formación necesita una parte teórica (en este caso, un mínimo del 30%), nosotros ponemos el acento en la formación práctica. A tal fin, introducimos a nuestro alumnado en situaciones laborales reales donde pueden aplicar lo aprendido durante su instrucción y, así, demostrar su valía. Este camino, que aquí parece llano y seguido, está lleno de peligros y dificultades. Por ejemplo, nos hemos

esforzado por evitar que nuestro programa se viera reducido a una nueva modalidad de respiro familiar. A tal fin, para evitar que nuestro programa se convierta en otro taller más donde las familias de este alumnado, estresadas y sobrecargadas, dejan a sus hijos mientras atienden sus obligaciones cotidianas, hemos subrayado la importancia del compromiso, tanto de las familias como del alumnado. De igual modo, hemos apostado por la autonomía del alumnado, pidiéndoles que llegaran al centro y se marcharan de él a través del transporte público o a pie, en lugar de permitir que las familias se ocuparan del traslado. También hemos insistido en que las tareas encomendadas debían ser siempre completadas, aunque eso implicara que algunos alumnos y alumnas invirtieran en ello mucho más tiempo que otros. Con esto se persigue que adquieran varias capacidades muy demandadas por las empresas: autonomía, actitud positiva y sentido crítico frente a las tareas que realizan.

Tal y como establece el artículo 4 de la Orden 73/2014 antes mencionada, a estos programas acceden jóvenes que han cumplido 16 años y no han obtenido el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria. En nuestro caso, se trata de “jóvenes con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de discapacidad intelectual o trastornos graves de conducta que hayan cursado la escolarización básica en centros ordinarios o en centros específicos de educación especial.” Como es fácil imaginar, se trata de muchachos y muchachas con baja autoestima y, en consecuencia, nuestra actuación se centra en hacerles conscientes de sus propias capacidades. Se aspira a que el alumnado con diversidad funcional consiga, a través de una formación profesional básica, estar preparado para alcanzar la autonomía psicofísica, emocional y social que facilite su emancipación y la auto-realización personal.

Como se ha mencionado antes, la parte fundamental del proceso formativo reside en la práctica continua y significativa de las rutinas profesionales programadas, pues ésta aúna la dimensión social y la laboral. Precisamente por eso, hemos establecido acuerdos tanto con la corporación municipal local como con varias empresas, para que nuestro alumnado realice el módulo de Formación en Centro de Trabajo, en las instalaciones de dichas empresas e instituciones durante varios meses con el compromiso de que contratarán a aquellos que destaquen. De esta forma, se ha conseguido facilitar la incorporación laboral de calidad a seis de nuestros veinticuatro estudiantes. Nuestro objetivo es alcanzar empleo para la mitad del alumnado en cada una de las futuras promociones.

Por último, cabría señalar que nuestro proyecto está en perfecta consonancia con las conclusiones alcanzadas en el Congreso sobre Formación Profesional y educación para el alumnado con necesidades educativas especiales (VET Conference), celebrado en Chipre en noviembre de 2012. Los países participantes acordaron entonces que, entre otras cosas: el alumnado NEAE debería obtener la mejor formación posible; los estados deberían reducir los trabajos subvencionados y los entornos tutelados en favor de la igualdad; se debería disminuir el porcentaje de abandonos tempranos; el alumnado NEAE debería ocupar una posición central; y deberían promoverse amplias colaboraciones en el campo de la formación del alumnado NEAE. Los apartados siguientes desarrollan algunos de estos aspectos.

¿Qué detectamos cuando el alumnado NEAE se incorpora a nuestro programa?

Como se acaba de señalar, matriculamos a alumnado con diversidad funcional mayor de 16 años porque la educación obligatoria básica en España se extiende a lo largo de 10 cursos, 6 de primaria y 4 de secundaria. Cuando se incorporan, la mayoría de ellos se muestran muy tímidos e inseguros por efecto de las muchas dificultades que han padecido en la educación ordinaria, donde predomina un enfoque academicista que no es nada inclusivo. El sistema educativo tiende a transformar al alumnado con diversidad funcional en “niños permanentes”, puesto que no logran avanzar en su progreso curricular, de modo que se estancan en las etapas educativas de infantil y/o primaria mientras su evolución física sigue progresando. Frente a este modelo reductor, la formación profesional es la base del bienestar psico-social y cultural del individuo que presenta diversidad funcional porque le permite progresar hacia la autonomía y la independencia.

La timidez y la baja autoestima son rasgos comunes en el alumnado NEAE. Se sabe también (Howlin, 2004) que son muy dependientes de sus familias, no suelen tener buenos amigos y muestran conductas estereotipadas. En cuanto a la distribución por sexos, Fasching (2014) indica que hay más alumnos (60%) que alumnas (40%). Nuestros grupos acogen a entre 8 y 10 estudiantes con edades entre 16 y 21 años, e incluyen todo tipo de diversidad funcional, desde el síndrome de Asperger al síndrome Down, y desde la inteligencia borderline al autismo. Por tanto, nuestros grupos son al final tan diversos que hay que hacer un gran esfuerzo para que funcionen como una unidad.

Para empezar, tenemos la obligación de que nuestros estudiantes se sientan cómodos y relajados. Antes de que empiece el curso académico, celebramos una reunión con sus familias para exponer nuestro proyecto, explicar nuestro plan de actuación y solicitar cooperación. Por encima de cualquier otra cosa, necesitamos que las familias apoyen la independencia y autonomía de sus hijos e hijas, y que crean de verdad que, en un futuro próximo, sus hijos pueden emanciparse a través de la inserción laboral.

Una cosa tan sencilla como coger un autobús o ir a pie al centro encuentra en ocasiones la oposición de los padres, temerosos de que sus hijos puedan perderse o tener un accidente porque muchos progenitores, sin admitirlo, ven a sus propios hijos como si aún fueran alumnado de infantil y primaria, razón por la que utilizan las mismas estrategias de protección y defensa. Por eso, entre otras muchas cosas, promovemos enérgicamente la autonomía y exigimos a las familias que compartan nuestra posición a este respecto. Así que, desde el primer día, el alumnado NEAE viene al centro por su cuenta, sin tutela ninguna, de modo que se expone a las mismas vivencias cotidianas que el alumnado ordinario.

En segundo lugar, con muchísima frecuencia, descubrimos que muchos de ellos no saben atarse las cordonerías, abrocharse un botón, doblar una toalla, o cuidar sus pertenencias, sencillamente porque nadie les ha enseñado o porque sus padres pensa-

ron que era más fácil hacerlo ellos mismos que enseñarlo, con lo que regresamos a la infantilización del alumnado NEAE. Es evidente que, incluso cuando se hace por amor o por amabilidad, la sobreprotección emocional, afectiva y psicosocial socava y debilita la autonomía de este alumnado. Así que nada más empezar el curso nos ocupamos de detectar las destrezas básicas de las que carecen y, después, diseñamos estrategias individualizadas para ayudarles. Es una gran satisfacción para nosotros ver lo felices que se muestran cuando logran hacer por sí solos algo que sus padres siempre les habían hecho.

En tercer lugar, existe un periodo de acomodación durante el que nuestro alumnado NEAE y todo el profesorado han de conocerse mutuamente y aprender a trabajar juntos. No es una convergencia fácil, pero lo logramos trayendo más personal docente al principio de curso, porque de esta forma podemos dividir los grupos en dos mitades más pequeñas. De esta forma, el proceso de familiarización es más rápido y nuestro alumnado NEAE puede disfrutar de mayor apoyo mientras interiorizan y automatizan todos los protocolos y rutinas que necesitarán. Sobre las muchas dificultades del profesorado que trabaja la formación profesional con este tipo de alumnado, véase por ejemplo, el artículo de Hirvonen (2011).

En último lugar, puesto que el umbral de atención del alumnado NEAE es más reducido, cambiamos de actividad con frecuencia y nunca menos de tres veces cada mañana. Un día típico suele empezar con una breve instrucción práctica centrada en la descripción de la tarea que vamos a realizar, durante la que se comprueba que la indumentaria es adecuada y se revisa la prevención de riesgos laborales. Seguidamente, comienzan a hacer trabajo por parejas y, tras ello, se organizan en grupos para trabajar por proyectos. Finalmente, hacen algunas actividades que refuerzan la psicomotricidad y mejoran la postura ergonómica a la hora de realizar el trabajo encomendado.

¿Qué hacemos para mejorar sus destrezas sociales y laborales?

En el congreso “VET Conference”, celebrado en Chipre en Noviembre de 2012, se subrayó la enorme importancia de las habilidades sociales en la formación de este alumnado. De manera más específica, las pautas europeas para la práctica exitosa en la formación profesional y educativa ((European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2014) incluyen un factor que se ha integrado en el modelo sistemático de formación. Este factor defiende que se otorgue “la atención apropiada al desarrollo de las habilidades sociales y al bienestar, por ejemplo: habilidades comunicativas, personales y sociales, derechos, obligaciones de la ciudadanía, actividades de la vida cotidiana” (AVC, 2014, p.52).

Por tanto, nos interesamos por abordar el lado social y cultural del alumnado antes incluso de enseñarle otras destrezas. Para cumplir con las indicaciones del Congreso antes mencionado, hemos diseñado un proceso de “intercambio multigrupal” que permite al alumnado con diversidad funcional acudir, de cuando en cuando, a otros grupos discen-

tes. De igual modo, el alumnado de esos otros grupos se integra ocasionalmente en el nuestro. A través de este proceso se busca la inserción, la integración y la normalización del alumnado NEAE en el resto de grupos que forman nuestra comunidad educativa.

Tal vez la mejor forma de ilustrar lo que acabamos de decir sea relatar una jornada ordinaria, que siempre empieza con una reunión: el profesorado da los buenos días a todo el alumnado NEAE y éstos disponen de diez minutos para uniformarse y volver al aula. Cuando ya estamos nuevamente reunidos, solemos realizar alguna actividad de estimulación sensomotriz para mejorar la psicomotricidad y la ergonomía propia del trabajo que van a desempeñar. A modo de ejemplo, podríamos citar actividades tan diversas como hacer y deshacer nudos doblar y desdoblar bayetas, saltar a la comba o, incluso, bailar. Se hace mucho hincapié en que estas tareas se realicen según las normas básicas de higiene postural previamente establecidas.

Aunque parezca una actividad artificiosa y con poco aporte didáctico, lo cierto es que hemos comprobado que escuchar música y bailar juntos cohesiona el grupo mucho más que las tareas cotidianas. De hecho, en el curso 2015-2016 preparamos un baile final de curso que fue muy aplaudido por el resto de alumnado. Y en relación con este aspecto, queremos agradecer la inestimable ayuda de Lucía Blasco, una alumna de FPB de Cocina y Restauración, que es monitora de baile por las tardes, y coordinó nuestros ensayos.

Nuestra relación con las familias, constante y fluida, merece un comentario detallado. Muchas de estas familias forman parte de la Asociación para la Educación y la Formación Integrales (AEFI), la cual está luchando por los derechos de estos jóvenes desde que nacieron. Por tanto, no hace falta decir que es un grupo muy concienciado y comprometido con la formación y la búsqueda de empleo para el alumnado NEAE. En colaboración con ellas y con nuestro propio centro, CIPFP Canastell, nos lanzamos a explorar el mercado de trabajo y a elaborar una propuesta que fuera, por un lado, realista, y por otro, aceptable tanto para las familias como para el tejido industrial y empresarial de la zona. Este plan de empleo se explica en el siguiente punto.

¿Cómo se pone en práctica nuestro plan de empleo?

A lo largo del presente artículo, hemos resaltado la importancia de que nuestros estudiantes sean independientes y se desenvuelvan con la suficiente autonomía. Estas habilidades son el único camino para convertirse en verdaderos ciudadanos, protagonistas de la cultura y la sociedad en la que viven. Pero para alcanzar este fin tan ambicioso, hemos de ir más allá de los talleres tutelados, que es el modelo de atención más extendido en nuestra zona.

En torno a este tipo de talleres, ha habido un debate muy controvertido. Algunos expertos creen que los alumnos con diversidad funcional llegan mejor al mercado laboral a través de los entornos tutelados, donde están hasta cierto punto protegidos, aún a costa de que su autonomía y su independencia se vea mermada. Sin embargo, nosotros apostamos por que nuestros estudiantes sean capaces de trabajar en condiciones

ordinarias, aunque eso implique alguna adaptación por razón de sus condiciones singulares (empleo supervisado o con apoyo). Esta posición concuerda con la defendida por Cimera *et al.* (2012), quienes han comparado dos grandes grupos de trabajadores con diversidad funcional en empleos supervisados: un grupo procedía de talleres tutelados y el otro de entornos no tutelados. Su estudio ha establecido que “los individuos de los talleres tutelados trabajan muchísimas menos horas y ganaban muchísimo menos que los individuos que no procedían de talleres tutelados” (2012, p.88). Esta posición también encuentra apoyo en, entre otros, García-Villamizar *et al.* (2000, 2002) y Nicholas *et al.* (2015, p. 240).

Por tanto, después de completar su formación, nuestros estudiantes pasan varios meses en entornos reales de trabajo haciendo las tareas que se les encomiendan. Casi siempre trabajan bajo la supervisión de un trabajador ordinario, quien le ayuda a completar su formación mostrándole el conocimiento aplicado que posee. La idea es que el alumnado NEAE en prácticas adquiera durante este periodo los automatismos necesarios que faciliten la realización de las rutinas laborales necesarias. Al mismo tiempo, hay también aquí un proceso selectivo, porque el alumnado se ordena de acuerdo con su habilidad para desempeñar el trabajo encomendado. Quienes mejor ejecutan su trabajo consiguen un contrato gracias al plan de empleo que explicaremos más adelante. No obstante, antes de explicar dicho plan, queremos señalar otro gran beneficio de la independencia que promovemos, beneficio que ha quedado establecido en un estudio de Taylor *et al.* (2014). Este estudio ha demostrado que “a mayor independencia laboral corresponde mayores mejoras en los comportamientos inadaptados, en las actividades cotidianas, e incluso en los rasgos básicos del autismo en la madurez” (2014, p.1456).

La conexión entre el empleo regular y la mejora de las condiciones generales en la vida del alumnado NEAE no puede elogiarse lo suficiente. Es el gran salto adelante en las vidas de personas que empezaron con tan gran desventaja y que ahora pueden, hasta cierto punto, recuperar terreno con programas similares al nuestro. El principal atractivo de nuestra oferta formativa es el plan de empleo que hemos desarrollado en colaboración con el ayuntamiento y empresas locales. Puesto que hoy en día la sensibilidad hacia la responsabilidad social es mucho mayor que antaño, tanto las empresas como el ayuntamiento fueron receptivas cuando les sugerimos que contrataran a parte de nuestro alumnado NEAE una vez hubieran completado su formación.

Tuvimos reuniones con diversas empresas que aplican las competencias profesionales impartidas en nuestro centro. Les invitamos a ver lo que hacemos y les explicamos que nuestro alumnado NEAE, aunque en principio pueda ser algo más lento o menos diestro que los trabajadores normalizados, tiene a su favor otros aspectos: por ejemplo, son muy fiables e irradian una felicidad que es poco frecuente en la gente sin discapacidad. Hicimos lo mismo con el ayuntamiento, que nos dio si cabe una respuesta más cálida. Por tanto, hemos tenido a 24 alumnos y alumnas NEAE realizando su última etapa formativa tanto en las empresas antes mencionadas como en el ayuntamiento. Muchos de ellos han de continuar formándose con nosotros un segundo año, pero los cuatro que mejor lo hicieron ya han sido contratados y tienen muy buenas perspectivas para disfrutar de una carrera larga y satisfactoria.

Es muy importante destacar que hemos obtenido valoraciones muy positivas de su trabajo. Por un lado, los empleadores están contentos con el rendimiento de nuestro alumnado, así como con su buen carácter y su compañerismo. Por otro lado, los otros trabajadores afirman que es muy fácil trabajar con ellos, pues aceptan las sugerencias y siempre están dispuestos a ayudar.

Conclusiones

Hasta este punto, hemos intentado explicar nuestro proyecto formativo de manera circunstanciada. Somos perfectamente conscientes de que acabamos de empezar a caminar y que nos queda por recorrer un largo trecho repleto de obstáculos. De hecho, alguno de los estudios que hemos citado antes advierten de la complejidad de este empeño. Por ejemplo, Hedley *et al.* (2016) escriben que, cuando se trata de alumnado NEAE, hay todavía mucho que explorar en relación con el efecto que el empleo tiene sobre los individuos, el sistema familiar, los compañeros de trabajo y el empleador. Tampoco se conoce el impacto de las diferencias individuales sobre el empleo. De igual modo, la implicación de los entes estatales en este asunto no está por el momento bien definida. Y, aun así, a pesar de las dificultades relacionadas anteriormente, seguimos siendo entusiastas y estamos convencidos de que superaremos las expectativas gracias al apoyo constante que encontramos en el CIPFP Canastell, a la motivación excepcional de todos los instructores de nuestro programa, y a la cooperación constante de las familias de nuestros estudiantes.

Basándonos en estos cimientos sólidos, queremos seguir avanzando sin cesar. Entre otras cosas, pretendemos involucrar a más empresas en nuestro plan de empleo, así como alcanzar un acuerdo más ambicioso con el ayuntamiento para que acepten contratar a más estudiantes nuestros en el futuro próximo. Con la perspectiva de los cuatro cursos transcurridos, se podría decir que nuestros alumnos están viviendo una doble transición: la que va del instituto al trabajo y la que se desarrolla desde su casa a la vida independiente. Para que ambas sean exitosas, debemos creer firmemente que pueden conseguir culminarlas.

Entretanto, con una actitud crítica y exigente, siempre estamos buscando nuevos modos de mejorar la formación que damos. Y por supuesto, nosotros somos de hecho una gran familia, con lazos de profundo afecto entre estudiantes e instructores. Aspiramos a expandir nuestro campo de acción para que, cuando nuestros estudiantes se marchan para incorporarse al mercado de trabajo, podamos seguir su progreso y evaluar sus logros. De esta forma, podemos aplicar el fruto de la experiencia colectiva a generaciones más jóvenes de alumnado NEAE.

Referencias

- Cimera, R.E., Wehman, P., West, M., y Burgess, S. (2012). Do sheltered workshops enhance employment outcomes for adults with autism spectrum disorder? *Autism*, 16(1) 87-94.
- Dalferth, M. (2012). *Vocational training and inclusion for people with autism*. Aachen: Shaker Verlag.
- De Schipper, E., et al. (2016). Functioning and Disability in Autism Spectrum Disorder: A Worldwide Survey of Experts. *Autism Research*, 9, 959–969.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2014). *European Patterns of Successful Practice in Vocational Education and Training. Methodology Paper*, Odense, Denmark: European Agency for Special Needs and Inclusive Education.
- Fasching, H. (2014). Vocational education and training and transitions into the labour market of persons with intellectual disabilities. *European Journal of Special Needs Education*, 29(4), 505-520.
- García-Villamizar, D., Ross, D., y Wehman, P. (2000). Clinical differential analysis of persons with autism in a work setting: A follow-up study. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 14, 183–185.
- García-Villamizar, D., Wehman, P., y Navarro, M. D. (2002). Changes in the quality of autistic people's life that work in supported and sheltered employment: A 5-year follow-up study. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 17, 309–312.
- Hedley, D., Uljarevic, M., Cameron, L., Halder, S., Richdale, A., y Dissanayake, C. (2016). Employment programmes and interventions targeting adults with autism spectrum disorder: A systematic review of the literature. *Autism*, 1-13
- Hirvonen, M. (2011). From vocational training to open learning environments: vocational special needs education during change. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 11(2), 141–148.
- Howlin, P., Goode, S., Hutton, J., y Rutter, M. (2004). Adult outcome for children with autism. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45, 212–229.
- Nicholas, D.B., Attridge, M., Zwaigenbaum, L., y Clarke, M. (2015). Vocational support approaches in autism spectrum disorder: A synthesis review of the literature. *Autism*, 19, 235-245
- OECD (2015). *OECD Employment Outlook 2015*. Paris: OECD Publishing. DOI: http://dx.doi.org/10.1787/empl_outlook-2015-en
- OECD (2017). *OECD Employment Outlook 2017*. Paris: OECD Publishing. DOI: http://dx.doi.org/10.1787/empl_outlook-2017-en
- Pallisera, M. (2011). Transition scenarios for young people with learning disabilities in Spain. Relationships and discrepancies. *European Journal of Special Needs Education*, 26(4), 495-507.
- Silberman, S. (2015). *Neurotribes: the legacy of autism and the future of neurodiversity*. New York: Avery.
- Taylor, J.L., Smith L.E., y Mailick, M.R. (2014). Engagement in Vocational Activities Promotes Behavioral Development for Adults with Autism Spectrum Disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 44, 1447–1460.
- Tomblin, M.J. and Haring, K.A. (1999). Vocational training for students with learning disabilities: a qualitative investigation. *Journal of Vocational Education & Training*, 51(3), 357-370.

Amparo Albero Valdés, diplomada en Ciencias Empresariales y Técnico Superior en Prevención de Riesgos Laborales, cuenta con más de 25 años de experiencia en la gestión ejecutiva de empresas de diversos sectores, pero también se ha ocupado del estudio y mejora de diversas áreas (tales como las ventas, las compras, la producción, etc.) Su gran bagaje profesional en el sector privado le permite funcionar muy eficazmente en el mundo de la educación, al que se ha incorporado hace cinco cursos. Ha sido voluntaria en diversas ONGs, y este perfil la hace idónea para el alumnado con diversidad funcional.

Eugenio Toledo Pastor, Maestro y Especialista Universitario en Educación Física, Experto en Mediación en Conflictos Educativos, Director del Gabinete IDEM que presta servicios educativos a menores con necesidades educativas especiales que presentan diversidad funcional, cuenta con más de 20 años de experiencia en la intervención educativa con menores que presentan diversidad funcional por discapacidad intelectual y/o disfunciones adaptativas en situación de riesgo, habiendo sido deportista de élite y teniendo experiencia en el ámbito de dirección de empresas relacionadas con la industria motociclista.
