

Realidades educativas y laborales en personas con diversidad funcional intelectual. Estudio de casos en el Hogar de San Juan de Dios de Granada

Antonio Manuel, Rodríguez Sanjuán, Fanny Tania Añaños Bedreñana. *Granada*

Resumen: Las personas con diversidad funcional constituyen un colectivo sensible y vulnerable, con diferentes limitaciones y barreras sociales. Estas barreras sociales, tal como nos muestra la Unión Europea, en su Estrategia Europea sobre discapacidad 2010-2020: un compromiso renovado para una Europa sin Barreras "Una de cada seis personas de la Unión Europea (UE) tiene una discapacidad entre leve y grave, lo que suma unos 80 millones de personas que, con frecuencia, no pueden participar plenamente en la sociedad y la economía a causa de barreras físicas y de la actitud del resto de la sociedad. Las personas con discapacidad registran un índice de pobreza un 70% superior a la media, en parte por tener un menor acceso al empleo". (MSSI, 2010, p.3).

En este sentido, se planteó una investigación, para conocer y comprender la realidad de 11 participantes en el Hogar de San Juan de Dios de Granada, teniendo en cuenta los procesos educativos en entornos inclusivos o de educación especial y como éstos influyen en la mayor probabilidad de inclusión socio-laboral, especialmente a la hora de una adaptación personal, social, expectativas personales, familiares y de los profesionales.

Palabras claves: diversidad funcional intelectual, procesos académicos, inclusión socio-laboral.

Educational and employment realities in people with intellectual disabilities. Studies in the Home of San Juan de Dios in Granada.

Summary: People with functional diversity are a sensitive and vulnerable group, with different constraints and social barriers. These social barriers, as we show the European Union in its European Disability Strategy 2010-2020: a renewed commitment to a Europe without Barriers "One in six people in the European Union (EU) has a disability from mild to severe, totaling about 80 million people who often cannot participate fully in society and the economy because of physical barriers and the attitude of the rest of society. Disabled people recorded a poverty rate 70% higher than average, partly by having less access to employment ". (MSSI, 2010, p.3).

Given this reality, an investigation was made in the home of San Juan de Dios in Granada, to know and understand the reality of 11 users / as considering the educational processes if they are focused on an inclusive environment or special education as these processes have a consequence when a personal adaptation, social, personal expectations, family and school professionals and a greater likelihood of social inclusion work.

Keywords: functional intellectual diversity, academic processes, sociolabor incorporation.

INTRODUCCIÓN

La realidad de las personas con discapacidad, tal como nos muestra la Unión Europea, en su Estrategia Europea sobre discapacidad 2010-2020 "una de cada seis personas de la Unión Europea (UE) tiene una discapacidad entre leve y grave, lo que suma unos 80 millones de personas que, con frecuencia, no pueden participar plenamente en la sociedad y la economía a causa de barreras físicas y de la actitud del resto de la sociedad. Las personas con discapacidad registran un índice de pobreza un 70% superior a la media, en parte por tener un menor acceso al empleo" (MSSI, 2010, p.3).

Siendo consciente de la importancia de este colectivo se plantea en esta investigación: conocer y comprender los procesos académicos y laborales de los participantes con diversidad funcional del Hogar de San Juan de Dios de Granada.

Para tener precisión, la primera cuestión a abordar es la utilización de un concepto alejado de la realidad conceptual que nos muestra la Discapacidad, tal como nos han mostrado autores como Luckasson y cols. (2002, p.31), quienes nos hablan de “limitaciones” o, se opta por una definición más reciente, la que nos aporta el DSM V¹. (APA, 2013, p.4), nos propone un nomenclatura de “trastorno intelectual del desarrollo” y no discapacidad intelectual y la define como “déficit”.

No obstante, aún perviven conceptos más antiquísimos como el de retraso mental, que tiene connotaciones más peyorativas, tal como refleja el DSM IV TR. (APA, 2002, p.45-46), el cual nos habla de “capacidad intelectual inferior a la media” y “déficit” por una realidad conceptual asentándose.

La utilización de un concepto centrado en la diversidad funcional y en concreto en esta investigación nos vamos a centrar en la diversidad funcional intelectual, se puede definir, utilizando la Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (Rae, 2014):

- Diversidad: “Abundancia, gran cantidad de varias cosas distintas”.
- Funcional: “Pertenciente o relativo a las funciones. Competencia, procedimiento funcional. Dependencia o enlace funcional”.

La utilización de una terminología u otra, responde a corrientes paradigmáticas que se traducen en el desarrollo de políticas sociales, económicas y educativas que pueden provocar situaciones de inclusión o exclusión.

La segunda cuestión es la dimensión educativa, tal como concibe el Plan de Acción de la estrategia española sobre discapacidad 2014-2020, “es un componente esencial de la inclusión social, la autonomía de las personas y la participación en la vida económica, cultural, social o laboral. Carecer de ella afecta decisivamente a las oportunidades de progreso individual” (MSSSI, p.17).

Los modelos educativos, que nos encontramos para las personas con diversidad funcional, son los siguientes:

Educación Especial, tomando como referencia las leyes de educativas LOGSE² y Loe³, nos plantea como la escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales asistirán a un centro de Educación Especial, cuando en un centro educativo ordinario no puedan ser atendidas su demanda. La escolarización de este alumnado, se podrá extender hasta los 21 años de edad.

Escuela inclusiva, se puede definir a través de enfoques propuestos por dos fuentes, la primera, por medio de los autores Blecker y Boakes (2010, p.123): “la educación con estudiantes con discapacidad en programas de educación general con compañeros no discapacitados” y, la segunda, mediante Laluevein (2010, p.97) “la inclusión implica un modelo global de escuela enfocada a las relaciones sociales y a la producción de significado buscado a través de las negociación entre padres, profesores y niños”.

Centro ordinario: Nuestro sistema educativo, se organiza, tal como nos muestra la Ley LOMCE⁴: Educación infantil, Educación primaria, ESO, Bachillerato, Formación profesional, Enseñanza de idiomas, Enseñanzas artísticas, Enseñanzas deportivas, Educación de personas adultas, Enseñanza universitaria.

Por último, se aborda la realidad socio-laboral, a pesar de la existencia de una legislación tanto nacional como internacional, Constitución Española: “Los artículos 14, 35, 48 y 49”, Estatuto de los trabajadores: “Artículo 4.2”, La Ley de integración social de los minusválidos⁵, Real Decreto

1 El Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales.

2 Ley 1/1990 de 3 de Octubre (B.O.E. de 4 de Octubre de 1.990).

3 Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

4 Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.

5 Véase, Ley 13/ 1982, de 7 de abril, de Integración Social de los Minusválidos (LISMI). (BOE núm. 103, 30 de abril de 1982)

Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre⁶, Ley de promoción de la Autonomía personal y Atención a las Personas en situación con Dependencia⁷, Declaración Universal de los Derechos Humanos “Artículo 23”.

La realidad legislativa, choca con la realidad práctica, tal como nos muestra el Observatorio sobre Discapacidad y Mercado de Trabajo en España (2014, p.64), nos arroja datos significativos, que según el tipo de diversidad funcional, tienen unas tasas de desempleo u otras, por ejemplo: auditiva: 29,4%, visual: 21,7%, mental 47,2%, intelectual: 48,8% y física y otras, 28,7%.

2. METODOLOGÍA

El objetivo de esta investigación es conocer y comprender los procesos académicos y laborales y sus repercusiones de los participantes con diversidad funcional del Hogar de San Juan de Dios de Granada.

El diseño elegido para la investigación, ha sido un estudio de casos. El diseño del estudio de casos se va a vincular a la propuesta de Merriam (1988) y Pérez Serrano (1994), así como desde un pluralismo metodológico, centrándonos en principios cuantitativos y cualitativos de Cook y Reichardt (1986) y recogidos en Pérez Serrano, (2003).

Los participantes que constituyen la muestra del estudio son 11 usuarios/as con diversidad funcional intelectual, asimismo participaron 3 profesionales del centro y uno de los progenitores.

Los métodos e instrumentos empleados para obtener la información han sido: un biograma que abordó los acontecimientos académicos y laborales; un cuestionario, para mostrar el bienestar emocional, las relaciones interpersonales, inclusión y presencia en la comunidad así como las proyecciones laborales y actitudes y; por último se contó con la opinión de uno de los progenitores y los profesionales, mediante una pregunta, para saber las expectativas y actitudes respecto a la inclusión socio-laboral de sus hijos/as o usuarios/as.

La obtención de la información, se realizó de una forma ética, mediante los principios de participación voluntaria, el principio de no maleficencia y la aplicación del consentimiento informado y la Ley Orgánica 15/1999, de 13 de diciembre, de Protección de Datos de Carácter Personal y fue analizada por medio, SPSS 22 y Microsoft Office Excel 2013 para los datos cuantitativos y la interpretación de datos cualitativos, por medio del Nvivo10.

3. RESULTADOS

Los resultados, que hemos encontramos muestran 6 hombres y 5 mujeres con edades comprendidas entre 21-37 años de edad. En cuanto a su nivel de formación educativa y experiencia laboral observamos:

Tabla 1: Nivel de estudios y experiencia laboral

		LABORALES		Total
		EXPERIENCIA LABORAL	SIN EXPERIENCIA LABORAL	
ACADÉMICOS	GRADUADO EN ESO	3	0	3
	CICLO FORMATIVO	1	1	2
	TRANSICIÓN A LA VIDA ADULTA	0	3	3
	ADAPTACIÓN CURRICULAR	0	1	1
	ESTUDIOS SIN ACABAR	1	1	2
Total		5	6	11

Fuente: Elaboración propia

⁶ Véase, Decreto, 1/2013, 29 de noviembre, Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social. (BOE núm. 289, de 3 de diciembre de 2013).

⁷ Véase, Ley 39/2006, 14 de diciembre, de Promoción de la Autonomía Personal y Atención a las personas en situación de dependencia (BOE núm. 299 de 15 de Diciembre de 2006).



La tabla nº 1, nos muestra que el 80% de los participantes con titulación oficial, tienen experiencia laboral, es decir de los 5 usuarios/as, con titulación oficial, 4 de ellos/as poseen experiencia laboral. El 16,6% de los usuarios/as sin titulación oficial tienen experiencia laboral, ello significa que de los 6 usuarios/as, sin titulación oficial, 1 de ellos/as poseen experiencia laboral.

3.1. Lugar de procedencia académica y experiencia laboral

En esta realidad, se distinguen tres modelos educativos: Colegio de Educación Especial, Entorno inclusivo y Formación mixta. Se denominó la formación mixta, aquellos que empezaron la Educación Obligatoria en un entorno ordinario y acabaron en un centro de Educación Especial.

Tabla nº 2: Frecuencia de la comparación lugar de procedencia académica y experiencia laboral

		PROCEDENCIA			Total
		COLEGIO ESPECIAL	ENTORNO INCLUSIVO	FORMACIÓN MIXTA	
LABORALES	EXPERIENCIA LABORAL	1	3	1	5
	SIN EXPERIENCIA LABORAL	3	2	1	6
Total		4	5	2	11

Fuente de elaboración propia.

Tal como nos muestran la tabla nº 2, nos encontramos que conforme el entorno sea más inclusivo existe una mayor probabilidad de experiencia laboral en detrimento de un entorno centrado en un modelo de Educación Especial.

Tras mostrar los aspectos educativos y laborales, se van analizar algunos ítems del cuestionario. La primera dimensión que se aborda es el Bienestar emocional, analizando los siguientes ítems:

3.2. Optimismo

En esta dimensión pretende abordar el nivel de optimismo de los participantes, teniendo en cuenta las variables de la experiencia laboral y la no experiencia laboral.

La escala utilizada fue 1 optimista hasta llegar al 5 que eran personas nada optimistas.

Tabla nº 3: Frecuencia de optimismo y experiencia laboral y sin experiencia

		OPTIMISMO					Total
		1	2	3	4	NO CONTESTA	
LABORALES	EXPERIENCIA LABORAL	0	0	3	1	1	5
	SIN EXPERIENCIA LABORAL	2	2	2	0	0	6
Total		2	2	5	1	1	11

Fuente de elaboración propia.

Los resultados en este apartado nos muestra que de los 5 usuarios/as con experiencia laboral muestran menos nivel de optimismo que aquellos/as usuarios/as que sin experiencia laboral.

3.3. Apego

En esta dimensión se comparó la experiencia laboral con el nivel de apego a la familia. La escala utilizada fue 1 apegados/as hasta llegar al 5 que eran personas nada apegadas.

Tabla nº 4: Experiencia laboral y nivel de apego

		APEGO			Total
		1	2	3	
LABORALES	EXPERIENCIA LABORAL	1	2	2	5
	SIN EXPERIENCIA LABORAL	4	2	0	6
Total		5	4	2	11

Fuente de elaboración propia.

Los resultados nos muestran como las personas con experiencia laboral, muestra niveles de apego a la familia menores que aquellos usuarios/as sine experiencia laboral.

Por otro lado, observamos que las personas con experiencia laboral, eran los únicos casos que tienen pareja.

Otros de los apartados que se han abordado en el cuestionario, son las proyecciones y actitudes laborales y académicas de la muestra participante.

3.4. Proyecciones y actitudes laborales y académicas

Las proyecciones y las actitudes laborales nos muestran en 10 de los casos, interés en trabajar y uno de los casos no saben si trabajar o no.

Las proyecciones académicas se pueden visualizar en la siguiente tabla:

Tabla nº 5: Proyecciones y actitudes académicas

		ESTUDIOS			Total
		SI	NO	NO SABE	
LABORALES	EXPERIENCIA LABORAL	3	1	1	5
	SIN EXPERIENCIA LABORAL	4	1	1	6
Total		7	2	2	11

Fuente de elaboración propia.

El análisis de la tabla nº 5, no se muestra diferenciación entre los/as usuarios/as con experiencia laboral y sin experiencia, la población interesada académicamente fueron 7 usuarios/as, el resto se reparte entre los que no saben si seguir formándose los que no quieren

3.5 Expectativas profesionales -familiares

Las expectativas de los profesionales para los 11 usuarios/as fue positiva, teniendo en cuenta las características individuales de los/as usuarios/as.

Tabla nº 6: Expectativas y actitudes familiares

		Familiar			Total
		Afirmativa	Negativa	No responde	
Expectativas familia	Experiencia laboral	0	3	2	5
	Sin experiencia laboral	1	0	5	6
total		1	3	7	11

Fuente de elaboración propia.

748

La forma de contacto con las familias fue mediante una carta. Las respuestas de dicha carta han sido cuatro, donde distinguimos que hubo una familia que respondió positivamente para la persona sin experiencia laboral y los tres casos con experiencia laboral la respuesta fue negativa.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La utilización de un sistema académico u otro tal como nos muestra el Plan de Acción de la estrategia española sobre discapacidad 2014-2020: “La educación es un componente esencial de la inclusión social, la autonomía de las personas y la participación en la vida económica, cultural, social o laboral. Carecer de ella afecta decisivamente a las oportunidades de progreso individual” (MSSSI, p.17).

Tomando la idea del Plan de acción, los resultados obtenidos de los 11 participantes del hogar de San Juan de Dios, nos muestra tres procesos educativos diferentes: 4 proceden de Educación Especial, en este caso del Colegio de Educación Especial San Rafael de Granada; 5 proceden de Educación Inclusiva y; 2 proceden de formación mixta, es decir, que empezaron en una formación inclusiva y acabaron su educación obligatoria, en un Centro de Educación Especial.

A partir de la realidad de los usuarios/as del hogar nos encontramos dos modelos educativos, por un lado, el modelo de escuela inclusiva, el cual se puede definir según Blecker y Boakes (2010, p.123) “la educación con estudiantes con discapacidad en programas de educación general con compañeros no discapacitados” o la obra de Laluein (2010, p.97) “la inclusión implica un modelo global de escuela enfocada a las relaciones sociales y a la producción de significado buscado a través de las negociación entre padres, profesores y niños” y, por otro lado, el modelo de educación especial, tomando como referencia las Leyes Educativas LOGSE y LOE, nos propone un modelo centrado en un Centro de Educación especial, cuando el entorno ordinario no pueda atender sus demandas.

Esta idea, se puede visualizar, en los siguientes resultados de esta investigación:

- El 80% de los usuarios/as con titulación oficial, tienen experiencia laboral, es decir de los 5 usuarios/as, con titulación oficial, 4 de ellos/as poseen experiencia laboral.
- El 16,6% de los usuarios/as sin titulación oficial, tienen experiencia laboral, es decir, de los 6 usuarios/as, sin titulación oficial, 1 de ellos/as poseen experiencia laboral.

Datos que demuestran que las personas en un entorno inclusivo tienen una titulación oficial, lo cual posibilita una mayor probabilidad de una inclusión socio-laboral, por el contrario aquellos que proceden de un entorno de Educación Especial tienen mayor dificultad para obtención de una titulación oficial y por ello menos posibilidad de conseguir una inclusión socio-laboral.

Teniendo en cuenta esta resultados, podemos observar como un entorno centrado en la Educación Especial puede existir el problema de una doble marginación: por un lado, la segregación y por ello abordar la diversidad funcional, sea del índole que sea, como algo diferente, dando lugar a una etiquetación y las connotaciones peyorativas. Por otro, la respuesta inadecuadas por parte de las instituciones educativas que han tendido más a la exclusión que a la inclusión.



Esta idea viene muy relacionada con la obra de Loxley (2007), el cual nos muestra la necesidad de decostruir la educación especial para la construcción de una Educación Inclusiva.

A pesar de las virtudes que nos muestran los entornos inclusivos, existen autores que muestran discrepancias sobre un modelo educación inclusiva. Así las obras de Casanova Rodríguez y Cabra de Luna (2009) nos vienen a mostrar que existe una falta de apoyo de todo tipo y de formación del profesorado. Torres y Fernández Batanero (2015, p.180) centran el discurso en la importancia de la formación del profesorado o profesionales, quienes refieren que: “La eficacia de cualquier política inclusiva (...) depende de dos factores con mayor influjo, por un lado, de formación del profesorado (...) y por otro lado, la actitud del profesorado”.

Esta falta de apoyo y formación de los profesionales, tal como indica Calero y Fernández Gutiérrez (2009), puede provocar que se trabaje en una línea más centrada a la Educación Especial que a una Educación Inclusiva.

Estos autores han planteado la posibilidad de que si existe una falta de recursos y apoyos en los centros de carácter ordinario, se deberían optar por la vía de la Educación Especial siempre de manera puntual.

Otros de los problemas que se pueden analizar, es que las leyes educativas, empezando por la LOGSE pasando por la LOE y en la actualidad la LOMCE, no implica un verdadero tránsito entre la vida académica y la vida laboral de las personas con diversidad funcional.

La hipótesis se puede visualizar con las obras de Carnaby y Lewis (2005); Pallisera (2010); Schalock (2013), donde no se han obtenido una verdadera transición a la vida adulta mediante la adquisición de competencias claves una inclusión socio- laboral. Esta realidad se puede analizar con los datos obtenidos en esta investigación, donde los 5 casos aquellos con experiencia laboral, reflejaban que en el desempeño laboral, no se habían adaptado al puesto de trabajo.

Esta falta de adaptación, puede tener repercusiones en el bienestar emocional donde las personas con experiencia laboral, se mostraban menos optimistas que aquellos usuarios/as que no han tenido experiencia laboral.

Esta idea se puede refutar con el artículo, Paredes (2010), quien aporta la idea, en el mundo laboral, sobre las personas con discapacidad intelectual que “la experiencia emocional negativa y sus manifestaciones conductuales son un importante indicador de desórdenes, que anuncian, en el caso de la discapacidad intelectual, más trabajo, menos posibilidad de control o más carga en las personas prestadoras de apoyo (Szymanski, 2000). O también a que las emociones positivas, por el contrario, reflejan una buena adaptación al entorno y no precisan de especial vigilia o alarma (Seligman y Csikszentmihalyi, 2000, p.52).

Puede repercutir en la actitud y expectativa de la familia, considerando en palabras de Schalock y Verdugo (2007), como la familia “es el principal recurso de seguridad, permitir la espiritualidad, proporcionar feedback positivo, mantener el nivel de medicación lo más bajo posible, reducir el estrés, promocionar el éxito y promocionar estabilidad, seguridad y ambientes predecibles” (p.22) o en las aportaciones de Ibáñez López y Mudarra Sánchez (2007). “la familia ejerce una gran influencia sobre estos hijos (...) puede ser beneficiosa su colaboración y participación en decisiones que se vayan a tomar (...)” (p.392).

La presente visión positiva, puede chocar con los datos obtenidos en esta investigación acerca de las expectativas académicas y laborales en donde los 4 casos, que han contestado, una de ellas apoya, a esta persona para realizar las prácticas, la cual no tiene experiencia laboral y aquellas personas con experiencia laboral, no apoyan una decisión de su hijo/a. Esta realidad igualmente choca con las expectativas laborales, que plantearon los usuarios/as, donde los 11 casos analizados, 10 con interés de trabajar y sólo un caso no sabía si trabajar o no, por lo cual, podemos utilizar las palabras de Perea (2000), “discriminación por Cariño”.

El modelo educativo que impera en la actualidad tal como nos muestra Rodríguez Cabrero (2012, p.248), según el cual son predominantes el régimen de integración (44%), seguido por la asistencia a un centro ordinario sin apoyo (30%) y la fórmula de la educación especial (18%).

Este modelo de integración que será sustituido por un modelo de escuela inclusiva, no se debe quedar en el nombre solamente, sino que debe estar dotada de recursos suficientes para desarrollar un entorno educativo que consiga el desarrollo integral con el alumnado con diversidad funcional.

Un desarrollo integral del alumnado con diversidad funcional se conseguirá tal como nos plantea Laluevein (2010, p.97) “ la inclusión implica un modelo global de escuela enfocada a las relaciones sociales y (...) a través de las negociación entre padres, profesores y niños”.

Si se extrapola niños por usuarios/as, profesores por profesionales y padres por familia, no se vislumbra en esta investigación una negociación para la realidad del Hogar de San Juan de Dios, puesto que nos muestran respuestas diferentes a la hora de analizar las expectativas lo que es peor las consecuencias que pueden tener en un futuro tanto para las familias, profesionales y usuarios/as.

Por último, es interesante mostrar las limitaciones del estudio, por un lado, los cuales fueron en el acceso a las opiniones de las familias, debido a la ley de protección de datos, se tuvo que realizar por medio cartas que se le entregaba a los usuarios/as seleccionados en detrimento de otra forma de contactar con ellas por medio de una visita a sus domicilios o mediante llamada telefónica y por el otro lado, la población participante se reduce a 11 usuarios/as de una población de 33 usuarios/as, debido a que se consideró que eran los que más información nos podían aportar, quedando abierta la posibilidad de ampliar los participantes en otras investigaciones del mismo corte.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bisquerra Alzina, R. (2004). *Metodología de la Investigación Educativa*. Madrid: La Muralla.
- Fernández Batanero, J.M. (2008). Educación especial: una aproximación a la investigación en el contexto español. *RMIE*, v. 13, (38), 945-968.
- Ibañez López., P y Mudara Sánchez, M.J. (2007). *Integración socio laboral. Trabajadores con discapacidad intelectual en centros especiales de empleo*. Madrid: Dykison.
- Instituto Nacional de Estadística (2014). El Empleo de las personas con discapacidad 2013 Recuperado el 28 de Octubre de 2015, desde http://www.ine.es/metodologia/t22/informe_epd_2013.pdf.
- Loxley, G. T. (2007). *Desconstrucción de la educación especial y la construcción de la inclusiva*. Madrid: La Muralla.
- Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. (2010). Estrategia Europea sobre discapacidad 2010-2020: un compromiso renovado para una Europa sin Barreras. Recuperado el 24 de Marzo de 2015 desde <http://sid.usal.es/leyes/discapacidad>.
- Ministerio de Sanidad. Servicios sociales e Igualdad. (2014). Plan de acción 2014-2016 de la estrategia española de discapacidad. Recuperado el 21 de Enero de 2016 desde http://www.lamoncloa.gob.es/consejodeministros/referencias/documents/2014/refc20140912e_7.pdf.
- Miyar, J. L. (2002). Trastornos de inicio en la infancia, la niñez o la adolescencia. En J. L. Miyar, DSM IV TR Breviario, criterios de diagnóstico (págs. 45-46). Barcelona: Elsevier Masson.
- Molina, S. (2015). La inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales en comunidades de aprendizaje. *Intangible capital*, v. 11, (3), 372-392. Recuperado el 21 de Octubre de 2015, de: <http://hdl.handle.net/2117/80321>.
- Observatorio de las Ocupaciones. (2014). Informe del Mercado de Trabajo de las Personas con Discapacidad Estatal. Recuperado el de Noviembre de 2015 desde http://www.sepe.es/contenidos/observatorio/mercado_trabajo/2318-2.pdf.
- Paredes, D. (2010). Bienestar emocional y expresión conductual en las personas con discapacidad intelectual. *Educación y Diversidad*, 4 (2) ,51-60.
- Paredes, D. (2010). Bienestar emocional y expresión conductual en las personas con discapacidad intelectual. *Educación y Diversidad*, 4 (2) ,51-60.



- Perea, R. J. y Galván, E. (2000). Discriminación por cariño. En M.A. Verdugo, *familias y discapacidad intelectual* (capítulo 10). Madrid: FEAPS
- Pérez Serrano, G. (2010). La Pedagogía Social desde los diferentes paradigmas. En G. Pérez Serrano, *Pedagogía Social. Construcción científica e intervención práctica* (págs. 223-253). Madrid: Narcea.
- Riaño-Galán, A et al. (2014). La transición a la vida activa de las personas con discapacidad: expectativas familiares y grado de ajuste en el trabajo. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v.20. (2), 282-302.
- Rio, E.D. (2001). Los desafíos de la inserción laboral. En N. M. Molina, *La inserción socio laboral: reflexiones sobre la práctica* (págs. 23-53). Madrid: Editorial Popular (colección Educación y Empleo).
- Rivero, J. M. (2011). Discapacidad y contexto laboral. En J. M. Rivero, *Discapacidad y contextos de intervención* (págs. 167-197). Madrid: Sanz y Torres.
- Rodríguez Cabrero, G. (2012). *El sector de la discapacidad: realidad, necesidades y retos futuros Análisis de la situación de la población con discapacidad y de las entidades del movimiento asociativo y aproximación a sus retos y necesidades en el horizonte de 2020*. Madrid: Cermi.
- Sánchez, M. J. (2010). El diagnóstico socioeducativo aplicado al contexto laboral. En M.J. Sánchez, *Diagnóstico en Educación Social* (págs. 359-391). Madrid: Sanz y Torres.
- Schalock, I. R y Verdugo, M. A. (2007). El concepto de calidad de vida en los servicios y apoyos para personas con discapacidad intelectual. *Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*. V.38, (4), 224,21-36.
- Torres, J.A y Fernández, J. M. (2015). Promoviendo las escuelas inclusivas: Análisis de las percepciones y necesidades del profesorado desde una perspectiva organizativa, curricular y de desarrollo profesional. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 18(1), 177-200.
- Vilá Suñé, M, et al. (2012). La inclusión laboral de los jóvenes con discapacidad intelectual: un reto para la orientación psicopedagógica. *REOP*, V. 23, (1), 85-93.

