

# CRN

Centros de  
Referencia Nacional

ARTESANÍA

## La Artesanía Inclusiva en el universo de la Formación Profesional

Este estudio ha sido elaborado por la Escuela de Formación en Artesanía, Restauración y Rehabilitación del Patrimonio Histórico, Artístico y Cultural Albayzín, Centro de Referencia Nacional de Artesanía, en el marco de su Plan de Trabajo Anual 2021, Acción 7.3. “Programa de Formación Dual en Artesanía Inclusiva”, financiado por el Ministerio de Educación y Formación Profesional, con la colaboración del Grupo de Entidades Sociales CECAP.

Parte de este estudio se incluyó en la obra colectiva “Aspectos económicos, sociales y culturales” Mesguer Sánchez J. V. y López Martínez, G.I (eds.) Editorial Aranzadi. Pamplona, 2022 bajo el título de “Proyecto de Formación Dual en Artesanía Inclusiva”.



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-No Comercial 4.0 Internacional.

# **LA ARTESANÍA INCLUSIVA**

## **EN EL UNIVERSO DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL**

**Estudio sobre la adaptación de la Formación Profesional  
a las personas con discapacidad intelectual a través de la artesanía**

**Granada, 2022**

## Índice

	Introducción	5
Las personas con discapacidad intelectual en el mercado de trabajo		11
La inclusión social de las personas con discapacidad intelectual a través de la Formación Profesional para el Empleo,		17
Proyecto de Formación Dual en Artesanía Inclusiva		23
Superando las barreras en el acceso a la formación profesional de las personas con discapacidad intelectual: estudio de impacto y evaluación del programa		29
A modo de conclusión, avanzando hacia un modelo de futuro en artesanía inclusiva		45
Referencias bibliográficas		47

## Introducción

La Organización Mundial de la Salud define la discapacidad como “un término general que abarca las deficiencias, las limitaciones de la actividad y las restricciones de la participación. Las deficiencias son problemas que afectan a la estructura o función corporal; las limitaciones de la actividad son dificultades para ejecutar acciones o tareas; y las restricciones de la participación son problemas para participar en situaciones vitales”, cuantificando en el 15% a la población mundial con alguna tipología de discapacidad (OMS, 2011). Adicionalmente, según *World Report on Aging and Health* el número de personas con discapacidad continuará creciendo progresivamente como consecuencia del incremento de la población mundial, el envejecimiento y los avances en la medicina (OMS, 2015).

Un porcentaje elevado de este segmento de la población se encuentra en una situación de vulnerabilidad social como consecuencia de su exclusión en los ámbitos laboral, educativo, económico y financiero, entre otros (Jiménez et al., 2003; Moraña-Díez, 2010; Levitas, 2005; Tezanos, 2004). En este sentido, las barreras menos observables o perceptibles son las que provocan mayor vulnerabilidad en el colectivo: los estigmas suponen la mayor barrera para luchar contra la inclusión social de las personas con discapacidad intelectual (Ditchman et al., 2013). Históricamente, la situación de vulnerabilidad de las personas con discapacidad intelectual ha dado lugar a situaciones de desigualdad frente a sus pares sin discapacidad (Mithen et al., 2015). Esto no sólo tiene consecuencia a nivel social, sino de salud (Hammarström & Janlert, 2005; WHO, 2008), dando lugar a peores resultados de salud física y mental (Dorling, 2009) y tasas de mortalidad elevadas (Kivimäki et al., 2003).

Para la Organización Mundial de la Salud “la discapacidad es un concepto que evoluciona y que resulta de la interacción entre las

personas con deficiencias y las barreras, debidas a la actitud y al entorno, evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás” (OMS, 2011). En consecuencia, la situación de vulnerabilidad a la que se enfrentan podría ser mitigada, al menos parcialmente, a través del diseño de actuaciones que garanticen su inclusión real y efectiva, participando en situaciones de igualdad en el marco de los derechos fundamentales. En este contexto, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, aprobada el 13 de diciembre de 2006, establece como propósito “promover, proteger y asegurar el goce pleno y en condiciones de igualdad de todos los derechos humanos y libertades fundamentales por todas las personas con discapacidad, y promover el respeto de su dignidad inherente” (ONU, 2006). Otras directrices internacionales han reforzado la necesidad de alcanzar la inclusión real de las personas con discapacidad, como Naciones Unidas, que sentencia que los estados deben alcanzar “una inclusión plena y eficaz de las personas con discapacidad y garantizar su participación en todas las etapas de los procesos” (ONU, 2015).

El cumplimiento de las directrices internacionales se hace cada vez más necesario, por lo que debemos luchar enérgicamente contra los factores de segregación social de este segmento de la población, pues de lo contrario se enquistarán las barreras y la situación de exclusión se tornará estructural (Witcher, 2003). De hecho, la inclusión de las personas con discapacidad tiene importantes beneficios. En el colectivo, permite alcanzar mayores cotas de participación comunitaria (Kampert & Goreczny, 2007), mejora su capacidad en la toma de decisiones (Johnson et al., 2009), dando lugar así a su empoderamiento y autodeterminación (Forrester-Jones, 2006, Johnson et al., 2012). Adicionalmente, la inclusión social mejora la calidad de vida de la sociedad en general (Mahar et al., 2013; Mansell et al., 2002), al tiempo que da la oportunidad a las personas con discapacidad de contribuir a la sociedad (Overmars-Marx, 2014), siendo así la mejor herramienta para luchar contra la estigmatización y la vulnerabilidad social (Mahar et al., 2013).

Partiendo de estas premisas, presentamos aquí una iniciativa experimental de cocreación realizada entre el Centro de Referencia Nacional (CRN) de Artesanía, el Grupo de Entidades Sociales CECAP y la entidad social Asprogrades, para mejorar la empleabilidad de personas con discapacidad y especial dificultad<sup>1</sup>, concretamente personas con discapacidad intelectual PCDI con la novedad, respecto a otras iniciativas similares, de ofrecer una formación profesional para el empleo certificada que supone la acreditación oficial de las competencias profesionales adquiridas a través de la formación, abriendo así un nuevo camino en la integración sociolaboral de este colectivo, al reconocer formalmente su capacitación para el desempeño de puestos de ayudante o auxiliar bajo supervisión, así como abrirles la vía a un itinerario educativo.

Los CRN son entidades que surgen de la colaboración entre el Ministerio de Educación y Formación Profesional, el Servicio Público de Empleo Estatal y las Comunidades Autónomas, con la participación de los Agentes Sociales mayoritarios, con el fin de promover acciones de innovación y experimentación en materia de formación profesional, concretamente en las diferentes áreas profesionales de su competencia dentro de las familias profesionales que conforman el Sistema Nacional de las Cualificaciones Profesionales (SNCP). Es por ello su carácter único, un escenario que les confiere exclusividad en sus sectores productivos de referencia, en nuestro caso, aquellos relacionados con las áreas profesionales de Artesanía tradicional, de Fabricación y reparación de instrumentos musicales, de Recuperación, reparación y mantenimiento artístico, y de Vidrio y cerámica artesanal, dentro de la familia profesional de artes y artesanías.

Partiendo del Plan de Actuación Plurianual 2019-2022 de carácter estatal de los CRN, aprobado por la LXXI Comisión Permanente del Consejo General de Formación Profesional, incluimos en nuestro Plan propio<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> Artículo 7.2. Ley 27/2009, de 30 de diciembre, de medidas urgentes para el mantenimiento y el fomento del empleo y la protección de las personas desempleadas. BOE 315 de 31 de diciembre de 2009

<sup>2</sup> Plan de actuación plurianual 2019-2022 del Centro de Referencia Nacional de Artesanía <https://www.boe.es/boe/dias/2020/09/29/pdfs/BOE-A-2020-11404.pdf>

para este periodo objetivos relacionados con el aumento de la capacitación profesional de personas en situación de riesgo de exclusión o de vulnerabilidad social, programando, entre otras, acciones dirigidas a activar y mejorar la empleabilidad de personas con discapacidad. Esto, nos llevó en su momento a buscar entidades sociales de nuestro país que estuviesen trabajando en esta misma línea y descubrimos la labor que venía desarrollando desde Toledo el Grupo de Entidades CECAP<sup>3</sup> con exitosos resultados. A partir de ese momento comenzamos a trabajar de forma conjunta incluyendo la colaboración de Asprogrades, la Asociación a favor de las personas con discapacidad intelectual de Granada, que nos permitía contar con un socio estratégico en el territorio para la implementación de iniciativas de formación y empleo.

«Dentro de los Objetivos para el Desarrollo Sostenible (ODS) —que marcan la Agenda 2030 de las Naciones Unidas para mejorar la vida de todos, sin dejar a nadie atrás—, el objetivo 8, sobre trabajo decente y crecimiento económico, establece como una de sus metas concretas, de aquí a 2030, "lograr el empleo pleno productivo y el trabajo decente para todas las mujeres y los hombres, incluidos los jóvenes y las personas con discapacidad, así como la igualdad de remuneración por trabajo de igual valor" (meta 8.5)» (Segarra et al, 2019:12), por consiguiente, es primordial que las entidades relacionadas con la formación y el empleo, así como las entidades sociales, en sus diversas variaciones y alcance, contribuyamos a romper barreras y trabajemos juntos en pro de alcanzar, en la medida de lo posible, dichos objetivos, pues constituyen el pilar básico para el mantenimiento del estado del bienestar y del futuro de nuestra sociedad.

Así pues, podemos dar por bienvenidas todas las iniciativas que aumentan la empleabilidad, pero no por ello podemos olvidar que en nuestro país tenemos un auténtico problema con la capacitación de sus efectivos. Casi la mitad de la población activa española no puede acreditar el oficio que realiza, motivo por el que se está realizando actualmente un esfuerzo ingente desde la administración educativa para acreditar al mayor número posible de trabajadores a través del

---

<sup>3</sup> Grupo de Entidades Sociales CECAP <https://www.grupocecap.es/>



reconocimiento de su experiencia profesional ante la falta de titulación que demuestre su capacitación.

Evidentemente, si hasta ahora muchos han podido trabajar sin necesidad de un título, o certificado, podríamos preguntarnos qué necesidad tenemos ahora de facilitarles dicho instrumento. Es sencillo, el mercado de trabajo evoluciona y nos encontramos en un momento histórico donde han irrumpido fuertemente las nuevas tecnologías no solo en la comunicación sino también en los procesos productivos, donde la falta de recualificación lleva a muchos profesionales a no poder optar a puestos de trabajo mejores o de mayor cualificación, pese a contar en muchos casos con experiencia suficiente y conocimientos para abordar tareas propias de esos puestos de trabajo de mayor categoría; también por la irrupción de un nuevo orden social donde la sostenibilidad se erige como paradigma vertebrador de cualquier política futura que obliga a conocer y enseñar a la población los beneficios sociales, medioambientales y económicos de una economía más amigable y racional con su entorno, etc., cuestiones todas ellas que implican un proceso de aprendizaje continuo para poder crecer profesionalmente o, sencillamente, para no terminar saliendo del sistema. En definitiva, nos encontramos ante un contexto donde es necesario formarse, pero la falta de titulación de base impide, en muchos casos, acceder a los programas que lo posibilitan.

Imaginemos ahora, por un instante, que ciertos rasgos personales nos impiden tener las mismas oportunidades que otros ciudadanos, que determinadas circunstancias nos imposibilitan para acceder a una instrucción laboral adecuada para desempeñar un puesto de trabajo. Nos encontraríamos entonces ante una situación de discriminación que poniendo los medios adecuados, incluso acudiendo a la discriminación positiva se debería evitar. La discapacidad tiene muchos grados y hay que tratarla de forma individualizada porque son muchas las personas que mejorarían su empleabilidad dentro de este colectivo si también les facilitamos una titulación. Eso es, exactamente, lo que diferencia este proyecto experimental de otros, la posibilidad de certificar la adquisición de las competencias profesionales.

En resumen, a lo largo de este estudio, vamos a efectuar una aproximación a la situación de inserción sociolaboral de este colectivo y su incidencia con respecto a la población general en el mercado de trabajo de nuestro país, dibujando un mapa imaginario sobre la realidad laboral que se cierne sobre estas personas por su diversidad funcional. También mostraremos como se viene trabajando desde las entidades sociales y la administración, mediante programas tipo establecidos por la normativa de referencia, con el fin de facilitar un espacio propio donde desarrollar sus capacidades profesionales y prepararse para el desempeño de una actividad laboral, o sencillamente, donde desempeñar de forma digna una actividad profesional remunerada, como es el caso de los trabajadores de los centros especiales de empleo CEE. A continuación describiremos el programa de formación dual en artesanía inclusiva y los elementos que lo conforman, para terminar reflexionando a modo de conclusión sobre el resultado del mismo y lo que nos depara el futuro en este campo de la formación y el empleo inclusivo.

Por último, utilizando la metodología de historias de vida, y a través de entrevistas semiestructuradas y grupos de discusión con todos los agentes que intervienen y son relevantes en el desarrollo del programa experimental, se identifican las barreras en la etapa formativa, así como el papel de las herramientas innovadoras incorporadas que contribuyeron a mitigar y eliminar el impacto de la adaptación del alumno a la exigencia del medio, incrementando el rendimiento académico y consiguiendo finalmente el éxito en la consecución de los objetivos propuestos. Finalmente, se exponen las conclusiones y algunas recomendaciones para el desarrollo de programas de Formación Profesional para el Empleo que sean inclusivos y garanticen el desarrollo personal y profesional de las personas con discapacidad intelectual.

## **Las personas con discapacidad intelectual en el mercado de trabajo**

Existen claras evidencias que demuestran como las personas con discapacidad intelectual pueden desempeñar con éxito un empleo y contribuir a la comunidad (Mank et al., 1997; Petrovski & Gleeson, 1997; Winer, 2000), aunque ello no evita que existan barreras que dificultan su inclusión laboral. Erickson et al., (2014) encontró que, desde el lado de la oferta de empleo, las barreras se deben a cuestiones relacionadas con el empleador, la cultura organizacional, la creencia en los costes adicionales y las actitudes negativas del personal de recursos humanos y el resto del equipo profesional. Flores (2008) y Jenaro et al., (2002) identifican el ambiente experimentado en el lugar de trabajo, la flexibilidad de éste y el equilibrio entre las características de la tarea y las habilidades del trabajador, así como Kocman et al., (2018) argumentan que las barreras se deben a la falta habilidades de las personas con discapacidad intelectual en el empleo.

Por su parte, desde el lado de la oferta de empleo, Erickson et al., (2014) sostiene que las barreras están relacionadas con las habilidades laborales, la capacitación y escasa demanda de empleo de personas con discapacidad intelectual, mientras que para Farris & Stancliffe (2001) y Jenaro et al. (2002) el hecho de tener un empleo no garantiza la satisfacción del propio empleado con discapacidad intelectual, sino que ésta está más relacionada con un clima organizacional favorable.

Las barreras en la etapa formativa, el bajo rendimiento académico y, en definitiva, el bajo grado de especialización profesional, interfieren negativamente en la participación social de las personas con discapacidad intelectual, así como su incorporación al mercado de trabajo (Howard, 1999), que está caracterizada por la desconfianza sobre el rendimiento (Villa, 2007). En consecuencia, presentan tasas de desempleo más altas comparativamente con sus pares sin discapacidad (Lindsay et al., 2017; Wolgemuth et al. 2016), dando lugar a que, por

ejemplo en Escocia, las personas con discapacidad, en comparación con las personas sin discapacidad, tengan el doble de probabilidades de tener ingresos por debajo del umbral de la pobreza, así como el doble de probabilidades de tener ingresos muy bajos; por lo tanto, son doblemente vulnerables. (Palmer et al., 2006).

No obstante, la inclusión laboral de las personas con discapacidad intelectual mejora su calidad de vida (Eggleton et al., 1999; Jenaro & Bagnato, 2006), contribuye a ampliar sus redes sociales y favorece el desarrollo de habilidades funcionales (Lamichhane, 2012), así como les permite mejorar su autoestima y valoración social (Jenaro, 2004; Lamichhane, 2012). Es por ello por lo que, según Szivos (1990), para este segmento de la población es una prioridad frente, por ejemplo, a tener hijos o una pareja. En este sentido, ya se han desarrollado estrategias para la consolidación del empleo de las personas con discapacidad intelectual, favoreciendo así su inclusión laboral: el apoyo natural (Gustafsson et al., 2018), la mentorización intergeneracional (Wilson et al., 2018), la adaptación del puesto de trabajo (Buhariwala et al., 2015) o el empleo con apoyo (Hardonk & Halldórsdóttir, 2021).

Si nos centramos en nuestro país, según las fuentes estadísticas disponibles (INE 2021) (SEPE 2021) señalan que en el año 2020 había en España un total de 1.933.400 personas con discapacidad en edad de trabajar (de 16 a 64 años), el 6,3% de la población total en edad laboral, de los que reconocidos como personas con discapacidad intelectual solo se encuentran unos doscientos mil, dato que seguramente dista de la realidad porque casi un tercio del total de las personas contabilizadas no especifican tipo de discapacidad. A esto hay que sumarle que la tasa de empleo fue del 26,7%, más de 37 puntos inferior a la de las personas sin discapacidad, que en el colectivo que nos ocupa seguramente sea mayor por sus dificultades para obtener estudios en los diferentes niveles educativos, cuestión que los expulsa del mercado laboral para muchos puestos de trabajo donde se requiere cierta titulación.

Siguiendo las mismas fuentes consultadas, la participación laboral está muy determinada por el tipo e intensidad de la discapacidad, mientras

que la tasa de actividad para el grado de menor intensidad fue del 53,1% en 2020 , en personas con un grado superior disminuye progresivamente hasta el 12 %, siendo los grupos de discapacidad asociados al sistema osteoarticular y al intelectual los que menor tasa de actividad presenta (INE, 2021). Como se puede deducir de toda esta información estadística las dificultades de este grupo de población son mayores que las de personas con otras discapacidades, cuestión que aumenta su vulnerabilidad social e impide que salgan de una economía de subsistencia y asistencial alejada de unos parámetros razonables de inclusión social.

Asimismo, hablar de inclusión, es hablar de sostenibilidad. Cuando usamos este término solemos hacer referencia a cuestiones medioambientales y económicas pero se nos olvida que debe acompañarse de un desarrollo social aparejado para que sea un verdadero sistema, proceso o modelo sostenible. El desarrollo de carácter social debe atender, por tanto, «a la formación para la autonomía y la vida independiente, que incorpora habilidades sociales, la autonomía personal, el desarrollo de conductas autorreguladas, la participación social y laboral y el desarrollo de la autodeterminación de las personas con discapacidad intelectual» (Delgado-Pastor y Comte, 2017:96), competencias fundamentales para su desarrollo personal y sociolaboral, que facilitarán su posterior integración en el mercado de trabajo, y con ello, la plena participación en la sociedad y el desarrollo de una vida independiente (Delgado-Pastor y Comte, 2017), solo de esta manera se estará conformando un modelo verdaderamente sostenible desde el punto de vista social.

No olvidemos, como señala Alessandro Pucci, que «la sociedad debe de ser inclusiva en su interpretación social» (Pucci, 2021:70) y como exégesis de una forma de entender el mundo más amigable para revertir actuaciones antagónicas al proceder de una sociedad más justa. Si a esa concepción de una sociedad avanzada le sumásemos iniciativas profesionales que atiendan a otro tipo de parámetros como los de economía circular, estaremos dando de lleno en el centro de la

diana y se podrá generar riqueza sin producir externalidades negativas de una manera más inclusiva y sostenible.

Las sociedades modernas, en definitiva, deben ser inclusivas. No obstante, como adelantábamos con anterioridad, la empleabilidad de las personas con discapacidad es menor que la de personas sin discapacidad, un 26,7% con respecto al 64,3%, siendo aún mayor el porcentaje diferenciador cuando se trata de DI, por ello es necesario avanzar hacia modelos de formación y empleo que rompan ciertas barreras que los modelos actuales no consiguen superar. No significa que el sistema no funcione sino que necesita dar un paso más allá, donde sea posible, para evitar que muchas personas terminen saliendo del sistema.

Las personas con discapacidad han sido históricamente, y lo continúan siendo hoy día, un colectivo con altas tasas de desempleo como consecuencia de las escasas oportunidades que les brinda el mercado de trabajo, los diferentes sectores productivos que no llegan a integrarlos, así como la propia legislación que es poco proactiva, ingredientes todos ellos que impiden su incorporación como elementos activos (Martínez, Gálvez y Silva, 2021). Todo ello indica que hay que trabajar en un doble sentido, eliminar las barreras que dificultan el acceso al mercado laboral de estas personas y también crear entornos de trabajo en los que puedan desarrollar su potencial.

Es verdad que, actualmente, se ha avanzado mucho permitiendo la creación de estructuras laborales que promueven la incorporación al mercado de trabajo de personas que difícilmente podrían hacerlo de otra forma, mediante la fórmula especial de trabajo protegido. Ejemplos de ello son los programas de empleo con apoyo, como es el caso de los centros ocupacionales, o entornos especiales de empleo protegido, como los Centros Especiales de Empleo, iniciativas que constituyen una opción adecuada en determinados casos, pero que no llegan a responder del todo al objetivo de normalización, con la integración de este colectivo en puestos de trabajo en empresas

ordinarias. (Egido, Cerrillo y Camina, 2014). Sería como hablar de diferentes estadios encaminados a facilitar la empleabilidad.

Así pues, en un primer nivel se encontrarían los centros ocupacionales, aquellos que facilitan a las personas con DI una ocupación donde desarrollar sus habilidades cognitivas, personales y laborales, incluso facilitando el acceso a un puesto de trabajo normalizado en algunos casos más avanzados, pero que en otros se convierte en un recurso de carácter permanente para quienes no puedan acceder a otro tipo de empleo. En un segundo nivel estarían los Centros Especiales de Empleo (CEE), empresas de economía social donde al menos un 70% de la plantilla tiene una discapacidad igual o superior al 33%. Asimismo, y relacionados con los CEE, se encontrarían los “Enclaves laborales”, que se configuran como una extensión de dichos CEE en empresas, para ofrecer un determinado servicio o trabajo. Y por último, en el estadio más alto se encontraría la inserción laboral directa, o después de un periodo en los CEE, de estas personas en las empresas ordinarias.

En todos estos modelos por cuenta ajena es fundamental el apoyo individualizado para el empleo que facilita la adaptación al puesto de trabajo y que las entidades sociales procuran a sus asociados. El modelo de los CEE es el que más se acerca a la realidad productiva, aquí son trabajadores contratados y remunerados, y sus puestos de trabajo se adaptan a sus características personales, facilitando su integración laboral en el mercado de trabajo y promoviendo un posible tránsito hacia la empresa ordinaria (Hernández, 2021). En cambio, los centros ocupacionales realizan una labor más cercana al pseudoempleo, su carácter es más de carácter asistencial. De hecho, el propio Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre, por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley General de Derechos de las Personas con Discapacidad y de su Inclusión Social (LGDPD) en su artículo 37 sólo establece como alternativas de trabajo para las personas con discapacidad el empleo ordinario, en empresas y administraciones públicas, el empleo protegido, en CEE y en enclaves laborales, y el empleo autónomo.

Respecto a este último, el empleo por cuenta propia, ya existen diferentes iniciativas muy interesantes en nuestro país como la “Social Business Factory”<sup>4</sup>, incubadora de empresas puesta en marcha por el grupo de entidades sociales CECAP destinada en exclusividad para personas con un grado de discapacidad igual o superior al 33%, que se encuentren desempleadas y tengan especiales dificultades de acceso al mercado laboral. Mediante una formación especializada y un proceso de mentorización se facilita a los participantes del proyecto el desarrollo de negocios sostenibles e inclusivos. Para el sector de la artesanía es una propuesta muy interesante como ya veremos, pues la contratación por cuenta ajena es muy baja en los talleres artesanos.

---

<sup>4</sup> <https://socialbiz.es/>



## **La inclusión social de las personas con discapacidad intelectual a través de la Formación Profesional para el Empleo**

Las políticas educativas son un eje transcendental en la configuración de un individuo, no sólo para el acceso a la educación primaria, sino para garantizar una educación inclusiva, equitativa, de calidad y de promoción de oportunidades en base a gestión de la diversidad (UNESCO, 2015). Sin embargo, existen una serie de barreras que dificultan la correcta promoción de las personas con discapacidad en los itinerarios formativos. Critten (2016) y Darcy et al. (2016) señalan para alcanzar mejores resultados académicos de las personas con discapacidad intelectual destinarse mayores recursos económicos, realizar adaptaciones curriculares basadas en el diseño universal y dotar de formación de los profesionales de los centros educativos. Moriña et al., (2017) y Rodríguez et al. (2020) encontraron que las personas con discapacidad intelectual reclaman capacitación para los docentes, mayor accesibilidad de las instalaciones y mejores programas superiores inclusivos.

Destaca también la falta de oferta formativa adaptada a las personas con discapacidad intelectual (Palacios & Bariffi, 2007), la claridad y la interpretación de las políticas educativas (Donohue & Bornman, 2014), e incluso existen estudios que vinculan la participación de los padres en la educación de alumnos con discapacidad intelectual con mejores resultados académicos (Bjorgvinsdottir & Halldorsdottir, 2014). Estas barreras, entre otras, provocan que cuarenta millones de niños con discapacidad no reciben educación en el mundo (Sen, 2004), mientras que para los que acceden, la etapa educativa suele estar marcada por la discriminación y la estigmatización (Miller et al., 2009; Siperstein et al. 2007).

Así pues, uno de los problemas que hemos detectado tanto en el sistema educativo, como en el asistencial, incluso en el laboral, es la

falta de una formación certificada para estos colectivos. En el sistema educativo las personas con discapacidad intelectual no llegan a adquirir en muchos casos una titulación que las acredite por no superar ciertas materias de carácter cognitivo. Lo mismo ocurre con la formación que pudiesen recibir durante su actividad laboral en los CEE. Evidentemente, no todas las personas presentan las mismas dificultades ni capacidades, pero un buen modelo integral, que trabaje la formación, la orientación y la ocupación a través de itinerarios de inserción sociolaboral individuales contribuiría a seleccionar a quienes pudiesen responder a unas expectativas profesionales determinadas que se pudiesen cubrir a través de programas de formación para el empleo, facilitándoles así su participación en certificados de profesionalidad de nivel I en prácticamente todas las familias profesionales del SNCP. A través de estos itinerarios de inserción-sociolaboral, además del grado de discapacidad se debe atender a otra serie de factores como el entorno social, o las necesidades excepcionales de conducta y/o salud por la incidencia que pudieran tener sobre la empleabilidad (Segarra et al, 2019).

Actualmente no partimos de cero. En el fichero de especialidades formativas del Servicio Público de Empleo Estatal (SEPE) existen ya una serie de especialidades adaptadas en diferentes áreas profesionales, concretamente trece, como la de comercio, jardinería, agricultura ecológica, etc., (Segarra et al, 2019) que contribuyen a que en los CEE se sigan programas formativos que atienden a las necesidades profesionales concretas de ciertas actividades productivas, aunque al encontrarse en el fichero de especialidades formativas y fuera del SNCP no permiten la acreditación de las competencias profesionales en ellas adquiridas. La formación del SEPE está considerada formación pública no formal pero no una formación oficial reglada. No significa esto que no tengan validez profesional cuando el objetivo es aprender determinadas realizaciones profesionales, todo lo contrario, nosotros en el Centro Albayzín impartimos varias especialidades del fichero, y por eso consideramos que son una magnífica herramienta para que en los centros donde se forman las personas con DI se sigan unos criterios comunes y estandarizados en la formación que se imparte.

En el CRN de Artesanía consideramos, no obstante, por nuestra capacidad para desarrollar proyectos de investigación y de experimentación, que debemos ir más allá, intentando romper la barrera de la acreditación. Esto solo es posible a través de Certificados de Profesionalidad (CP). La experimentación nos permitiría saber si personas de este colectivo con características personales e intelectuales diversas podrían superarlos. Esto es lo que nos ha llevado a impartir un certificado de nivel I, concretamente, el de Reproducciones de moldes y piezas cerámicas artesanales. Un CP que les permitirá a los participantes que han superado la acción formativa trabajar en los siguientes oficios: modelista-moldeador de cerámica (porcelana, loza, barro y gres), montador de productos cerámicos, operador de fabricación de vajillas, artículos de hogar y adornos, operario de moldes para cerámica artesanal, y operario de reproducción por moldeo de piezas cerámicas artesanales. Pero lo más importante, aquellos alumnos que han superado el curso y obtengan el certificado podrán optar por seguir su aprendizaje formándose en un nivel II, concretamente en el CP de Alfarería Artesanal, que de superarlo les permitiría ejercer de alfareros ceramistas, de esmaltadores de cerámica, o incluso, de encargados de taller.

Actualmente las personas con discapacidad sólo pueden optar a formación informal relacionada con la alfarería, pero estamos consiguiendo con este proyecto que un grupo de personas de este colectivo puedan optar por primera vez a este tipo de enseñanzas oficiales. Independientemente de superar o no de forma completa este nivel II, todas aquellas unidades de competencia superadas podrán ser certificadas. Hasta ahora el sistema educativo no ha conseguido dar respuesta a este colectivo. Por su especificidad son personas que en su mayoría no consiguen finalizar la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y se les dirige a ciclos formativos de FP básica que en general tampoco superan. Tras la primaria es la opción que les queda tras pasar por la ESO sin éxito una vez cumplidos los quince años. Al llegar a una edad determinada deben salir del sistema pero sin alcanzar la titulación y enfrentarse al mundo laboral a través de la oferta de plazas en centros ocupaciones, CEE u otras iniciativas conducentes a la

empleabilidad pero sin una formación adecuada, lo que pone en tela de juicio la sostenibilidad y competitividad de estas entidades sociales.

A diferencia de la formación profesional básica, la formación profesional para el empleo (FPE) se centra en competencias profesionales exclusivamente. Es lo más parecido al aprendizaje en el entorno laboral. Muchas PCDI con los apoyos y adaptaciones necesarias podrían realizar perfectamente un puesto de trabajo, así la FPE al centrarse en realizaciones profesionales permite, en consecuencia, la flexibilidad necesaria para el desarrollo de las competencias necesarias. Por otro lado, unido a la FP nos encontramos la FP dual (FPD), de hecho, la nueva Ley Orgánica 3/2022, de 31 de marzo, de ordenación e integración de la Formación Profesional<sup>5</sup>, prácticamente convierte toda la FP española en dual. En términos generales, los proyectos de FPD combinan los procesos de enseñanza aprendizaje del centro de formación y de la empresa, en un modelo híbrido que puede ser en alternancia o correlativo.

En nuestro proyecto de artesanía inclusiva, pese a las dificultades para encontrar empresas artesanas con capacidad de acogida en periodo de prácticas, hemos detectado que es necesario un modelo dual para la formación porque permite afianzar las competencias adquiridas en el periodo de formación del CP, pues les resulta más fácil aprender en contextos profesionales (Segarra et al, 2019). De hecho, hemos duplicado las horas del certificado para que se refuercen todos los contenidos con prácticas profesionales reales en empresa o, cuando no ha sido posible, en nuestro propio centro o en la entidad social colaboradora simulando un entorno real de trabajo, principalmente, porque uno de los problemas que nos hemos encontrado a la hora de implantar nuestro proyecto ha sido la atomización del sector artesanal, ver gráfico 1, que impide encontrar suficientes empresas para la FPD en el territorio, cuestión que en otras familias profesionales no ocurriría. Para resolver esta dificultad, como ya adelantábamos, se ha previsto la implementación de proyectos de carácter profesional tanto en el CEE de la entidad social colaboradora como en el propio centro de

---

<sup>5</sup> <https://www.boe.es/buscar/pdf/2022/BOE-A-2022-5139-consolidado.pdf>

formación, que cubriría a todos aquellos participantes que no puedan acceder a una empresa para realizar sus prácticas profesionales.

#### EMPRESAS ARTESANAS EN ESPAÑA POR NÚMERO DE TRABAJADORES

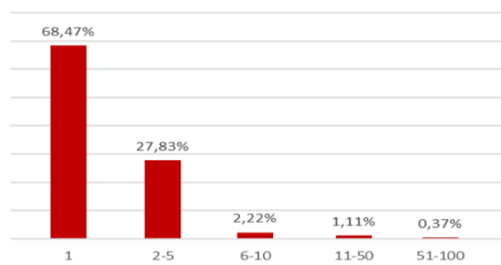


Gráfico 1: Centro de Referencia Nacional de Artesanía. (2021).

Esta problemática no solo afecta a la formación de PCDI, en general, tenemos muchas dificultades para encontrar empresas donde realizar prácticas el alumnado de nuestros cursos. Según el estudio de necesidades formativas en el sector artesano realizado por el propio CRN (2021), solo el 31,53% de las empresas tienen más de un trabajador, y solo el 3,7% del total tienen más de cinco. Asimismo, un 35,5% de los integrantes de las empresas son trabajadores autónomos. (EOI-Fundesarte, 2015).

No obstante, se debe mantener el carácter dual del proyecto porque afianza el proceso de enseñanza aprendizaje a través de la práctica profesional, sea en empresas ordinarias o en otro tipo de iniciativas profesionales experimentales. La FPD permite que los participantes de la misma adquieran las competencias apoyados por formadores o profesionales, durante todo el proceso están acompañados, lo que refuerza su aprendizaje. «Una de las estrategias que ha demostrado alcanzar un mayor éxito en la inserción laboral de las personas con discapacidad intelectual en entornos ordinarios de trabajo es el empleo con apoyo (...) El empleo con apoyo puede definirse como la modalidad de empleo de personas con discapacidad encaminado a que éstas puedan acceder, mantenerse y promocionarse en una empresa ordinaria en el mercado de trabajo abierto, con los apoyos profesionales y materiales que sean necesarios, ya sean éstos requeridos de forma puntual o permanente». (Egido, Cerrillo y Camina, 2014:137)

Actualmente, tanto en centros ocupacionales como en muchos CEE, la actividad que realizan las personas con DI es de carácter manual, incluso se podría considerar artesanal si la producción tiene carácter empresarial y responde a la actividad inherente de ciertos oficios artesanales. Las barreras entre el desarrollo de manualidades y la actividad artesanal muchas veces son difusas en las entidades sociales, y solo, entendiendo la actividad artesanal como el ejercicio de una actividad económica podemos diferenciarlas. Por ello, para la empleabilidad, la artesanía es un magnífico sector profesional al permitir que los participantes se sitúen en un entorno productivo que les resulta familiar. Además, como hemos visto con anterioridad, las dificultades educativas de este colectivo no se encuentran en cuestiones procedimentales. La práctica artesana aporta bastantes beneficios como actividad artística y manual, y su mayor efecto «es el denominado concepto de flujo: una intensa participación en una actividad dentro de la cual la persona experimenta sentido .../... y se favorecen aspectos cognitivos». (Cano, 2021:124) Es decir, no solo mejora su estado personal y psicológico sino que además contribuye a mejorar su inserción laboral. «Se produce un retorno con la propia actividad hacia el bienestar de la persona, y ese bienestar condiciona un mejor desarrollo práctico de las actividades asignadas». (Cano, 2021:125)

En definitiva, la artesanía inclusiva se constituye como una oportunidad profesional para romper barreras y facilitar la inclusión sociolaboral. Al final de esta aventura, aquellos participantes que han superado la acción formativa se van a encontrar con tres opciones, la primera, seguir con su formación en un certificado de profesionalidad de nivel 2, la segunda, integrarse laboralmente en las empresas artesanas ordinarias, aquellas donde realicen sus prácticas, y la tercera, formar parte de iniciativas emprendedoras. Nuestro programa adquiere una relevancia importante para proporcionar una metodología de formación disruptiva asumiendo la singularidad de las PCDI ofreciendo diferentes alternativas a la vez que satisface sus necesidades personales y formativas.

## **Proyecto de formación dual en artesanía inclusiva**

El proyecto se ha compuesto de diferentes fases que se complementan entre sí y que ha permitido dar soporte a todo el proyecto. En primer lugar, la adaptación de la formación a personas con DI, tanto en la configuración del entorno formativo como en la adaptación de materiales para facilitar a los participantes su comprensión. En segundo lugar, se ha implementado un proceso de orientación y capacitación profesional de los participantes que incluye un itinerario personalizado de inserción (IPI) y la planificación y seguimiento de las prácticas no laborales ampliadas (Formación Dual). Y en tercer lugar, la impartición del Certificado de Profesionalidad ARTN0110 “Reproducción de moldes y piezas cerámicas artesanales” en el taller formativo. Por último, la evaluación, tanto del curso como del proyecto como el análisis de los resultados obtenidos a través de un estudio de campo donde se ha procurado identificar las barreras encontradas y evaluar el impacto que ha tenido la incorporación de una serie de herramientas innovadoras en el programa experimental.

### **Herramientas formativas adaptadas**

Entre las adaptaciones que se ha realizando para este colectivo, se encuentran las denominadas adaptaciones de accesibilidad cognitiva «la característica que tienen las cosas, los espacios o los textos que hace que los entiendan todas las personas»<sup>6</sup>. Concretamente hemos adaptado los materiales didácticos del certificado de profesionalidad ARTN0110 “Reproducción de moldes y piezas cerámicas artesanales” a lo que se llama lectura fácil, es decir, los contenidos han sido resumidos y realizados con lenguaje sencillo y claro, de forma que pudiesen ser

---

<sup>6</sup> Definición que ofrece el “Diccionario Fácil” de Plena Inclusión Madrid.

entendidos por personas con discapacidad cognitiva o discapacidad intelectual.

La lectura fácil regulada por la Norma UNE 153101:2018 EX sobre Lectura Fácil recoge un conjunto de pautas y recomendaciones relativas a la redacción de textos, al diseño/maquetación de documentos y a la validación de la comprensibilidad de los mismos y busca facilitar la comprensión de la información escrita para garantizar la igualdad de oportunidades y el ejercicio de derechos recogidos en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad que fue ratificada por España en 2008.

### **Orientación en proyecto vital y capacitación en competencias transversales**

Con todas las personas participantes del programa se han diseñado itinerarios personalizados de inserción (IPI). Se trata de procesos de orientación, selección y seguimiento.

En primer lugar, se analiza la información recogida en el proceso de inscripción de los candidatos y se realizan entrevistas individualizadas para comprobar la idoneidad de los candidatos. Entre los aspectos valorados se encuentran una serie de indicadores relacionados con su desarrollo personal como son habilidades y destrezas cognitivas, sociales, comunicativas y motivacionales. Durante el IPI también se recoge información relacionada con su experiencia previa formativa y profesional, sus expectativas laborales, e incluso la situación socioeconómica de su entorno, tanto personal como familiar.

Una vez analizada y valorada toda la información se decide si puede o no participar en el programa y las necesidades de adaptación que se deberán tener en cuenta. En este punto, ya se dispone de información suficiente para determinar la adaptación del proceso de enseñanza aprendizaje al grupo y las posibilidades de inserción laboral de sus miembros, además de conocer las necesidades particulares a tener en cuenta para su participación en el Proyecto.



Los IPI se mantienen abiertos durante todo el tiempo y se retroalimentan con la evaluación del docente, las valoraciones del personal de apoyo y los resultados obtenidos en la ejecución de las realizaciones profesionales que se van realizando a lo largo del curso y del periodo de prácticas no laborales. Con los IPI se pretende ayudar a las personas que participan a determinar el camino por el que pueden optar al finalizar.

### **Impartición del Certificado Profesional Reproducción de moldes y piezas cerámicas artesanales**

El Certificado Profesional (CP) responde a la cualificación profesional del mismo nombre y se compone de dos unidades de competencia, la UC1684\_1: Reproducir moldes a partir de matrices para la reproducción de piezas cerámicas artesanales y la UC1685\_1: Reproducir piezas cerámicas artesanales mediante moldes.

Con un total de 260 horas lectivas de formación (de las 300 obligatorias), se compone de los siguientes módulos formativos y unidades formativas:

- MF1684\_1: Reproducción de moldes para la reproducción de piezas cerámicas artesanales. (140 horas)
  - UF1297: Reproducción de moldes de escayola para piezas cerámicas artesanales (90 horas)
  - UF1298: Reproducción de moldes de resina para piezas cerámicas artesanales (50 horas)
- MF1685\_1: Reproducción de piezas cerámicas artesanales mediante moldes. (120 horas)
  - UF1299: Reproducción de piezas cerámicas artesanales mediante moldeo de masa plástica (40 horas)
  - UF1300: Reproducción de piezas cerámicas artesanales mediante colage (40 horas)
  - UF1301: Procesos de repasado, montaje y secado de piezas cerámicas artesanales (40 horas)

Al final de todo este periodo el alumnado debe ser capaz de «reproducir moldes y piezas cerámicas artesanales mediante moldeo por masa plástica o colada de barbotina, siguiendo las instrucciones técnicas

dadas y la normativa sobre riesgos laborales y gestión ambiental» (RD 1521/2011, de 31 de octubre). Es importante destacar que la propia normativa establece que se deben realizar las adaptaciones necesarias en el centro de formación para facilitar la participación de personas con discapacidad en condiciones de igualdad al resto de alumnado.

Además del personal formador, que debe cumplir con los requisitos establecidos en el RD1521/2011, en el curso se cuenta con personal de apoyo en el aula. Mientras que en las funciones del personal docente se encuentran las de programar los contenidos y actividades, la planificación de la actividad docente, seleccionar los recursos didácticos, proponer actividades de aprendizaje, etc., el personal de apoyo en el aula debe ayudar a la adaptación del proceso de enseñanza aprendizaje al perfil de los destinatarios, apoyar técnicamente al personal formador y reforzar al mismo en el control del aula/taller.

### **Prácticas no laborales ampliadas**

Una vez superado el periodo formativo del CP de Reproducción de moldes y piezas cerámicas artesanales en nuestras instalaciones, el alumnado realizará un periodo de prácticas no laborales en un entorno real. Hay que tener en cuenta que este certificado incluye en su programación 260 horas de formación teórico práctica en el aula/taller y un módulo de prácticas profesionales no laborales de 40 horas de carácter obligatorio. En nuestro proyecto, incrementamos este módulo de 40 horas hasta las 260 horas, las mismas que de formación.

Las prácticas se realizan una vez finalizado todo el periodo de formación. Para ello es necesario que se firmen convenios de colaboración con empresas. Tanto en dichas empresas como en el CRN, los participantes cuentan con tutores que realizan el seguimiento y la evaluación. El equipo de capacitación sociolaboral de la entidad social colaboradora, el equipo de formación y la unidad orientación del CRN trabajan de forma conjunta durante la realización del curso para captar dichas empresas y decidirán, en colaboración con el equipo formador, y de forma individualizada, qué alumno optará a cada una de ellas según sus capacidades personales y profesionales. No olvidemos que,

la falta de un tejido empresarial en el sector, y por tanto, en el territorio, impide que todos puedan realizar dichas prácticas en empresas ordinarias, lo que obliga a crear espacios de prácticas profesionales tutorizadas también en la entidad social colaboradora como en el CRN.

Además de captar empresas colaboradoras, es importante por parte de estos equipos, analizar los diferentes puestos de trabajo disponibles, las posibles tareas que tendrán que realizar, las herramientas a utilizar, identificar los riesgos y EPIS necesarios, el horario de trabajo, la accesibilidad, etc. También se debe realizar una actividad pedagógica de sensibilización a las empresas sobre la contratación de PCDI.

El periodo de prácticas no laborales se aprovecha también para detectar otras posibilidades de inserción no previstas, o incluso la posibilidad de utilizar algún recurso externo para facilitar un mayor periodo de adaptación profesional, como por ejemplo el Programa de Experiencias Profesionales para el Empleo (EPES) de la Junta de Andalucía, que tiene como finalidad facilitar la inserción laboral de las personas demandantes de empleo de ciertos colectivos en situación de vulnerabilidad, mediante la realización de prácticas profesionales remuneradas. Una forma de ampliar el periodo de prácticas y facilitar así la inserción profesional.

## **Evaluación**

A través de la evaluación del CP se mide el progreso del alumnado por medio de una serie de actividades específicas relacionadas con las realizaciones profesionales que debe aprender el alumnado para obtener el certificado. El propio CP establece en la normativa los criterios de realización por unidades de competencia para que se puedan evaluar. (RD 1521/2011, de 31 de octubre)

No obstante, es importante que se evalúe también el alcance del proyecto, tanto sobre los resultados obtenidos como del proceso para que se pueda mejorar en futuras ediciones. Con tal fin se han medido una serie de indicadores de calidad entre los que se encuentran:

- Grado de consecución del Proyecto, resultados obtenidos sobre los objetivos previstos
- Dotación de aulas, talleres, equipamiento y materiales, Se adecuan al alumnado con DI, adaptación de materiales y espacios realizados, etc.
- Documentación entregada
- Metodología y recursos didácticos adaptados
- Capacitación del personal formador para la realización de la actividad docente para personas con DI
- Nº de alumnado participante / % alumnado acreditado
- Porcentaje de absentismo
- Porcentaje de abandono
- Indicador de desarrollo personal, que nos permite conocer la evolución de los aprendizajes en competencias, habilidades y destrezas que favorecen el empoderamiento individual del alumno/a.
- Grado de satisfacción de los participantes.

## **Superando las barreras en el acceso a la formación profesional de las personas con discapacidad intelectual: estudio de impacto y evaluación del programa**

El artículo 27 de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de la ONU promueve «el derecho a tener la oportunidad de ganarse la vida en un trabajo libremente escogido o aceptado en un mercado y entornos laborales que sean abiertos, inclusivos y accesibles a las personas con discapacidad» (ONU, 2008). Para alcanzar las características de estos entornos laborales había que desarrollar un trabajo de investigación que nos ayudara a identificar en el caso concreto que nos ocupa, las fortalezas y debilidades de un modelo de formación–ocupación–ajuste–integración durante su pilotaje, con objeto de poder definirlo y transferirlo a otros sectores y territorios.

Como hemos visto a lo largo de este estudio, las personas con discapacidad intelectual tienen una serie de dificultades de aprendizaje y adaptación, de adquisición de hábitos y competencias personales y sociales y un nivel de desarrollo madurativo diferente. A esto se unen las barreras familiares, de sensibilización de la ciudadanía, de las empresas e incluso de la administración y un modelo de entidades sociales y de CEE, sobre todo los de iniciativa social, débiles, poco competitivos y muy dependientes de las subvenciones públicas. Por este motivo es importante analizar todos los parámetros que inciden detenidamente con objeto de identificar los apoyos (personal, social, laboral y familiar) y las palancas necesarias para que el modelo funcione y permita su inserción sociolaboral.

El estudio ha previsto por ello el diseño de cuestionarios para la realización de “entrevistas en profundidad” a todos los agentes que intervienen en este modelo integrado de inserción sociolaboral. Para ello hemos identificado los siguientes agentes implicados: las propias personas participantes, las entidades sociales que intervienen en el proyecto, los agentes de la administración pública, las familias, docentes y personal de apoyo en el aula, los orientadores laborales y las empresas ordinarias que acogieron alumnado en prácticas.

En consecuencia, una vez establecido el marco teórico de partida y definidas las barreras experimentadas en la etapa formativa, así como su alto grado de relación con la incorporación al mercado laboral y el desarrollo profesional de las personas con discapacidad intelectual, el principal objetivo de la investigación ha sido identificar las barreras en el ámbito formativo y evaluar el impacto de las herramientas innovadoras introducidas en el programa experimental del Certificado de Profesionalidad “ARTN0110\_Reproducción de moldes y piezas cerámicas artesanales”, identificando el grado de influencia sobre el alineamiento entre las características individuales del propio individuo y las variables externas en la adaptación al medio, y, con ello, su influencia en el éxito en la consecución del objetivo, estableciendo así una hoja de ruta que garantizara la inclusión real y plena en el acceso a la Formación Profesional y, por ende, sea facilitadora de la inclusión laboral de las personas con discapacidad intelectual.

## **Materiales y métodos**

La investigación se ha basado en la metodología de investigación cualitativa exploratoria de historias de vida, que no sólo tiene por objeto identificar problemas, sino buscar soluciones y proponer los recursos y acciones necesarios para que puedan solucionarlos los propios implicados (Sandín, 2003; De Miguel, 1989), a través de su propio empoderamiento y capacitación en el proceso de construcción y utilización de su propio conocimiento (Rodríguez et al., 1996). Las historias de vida combinan los relatos de las personas protagonistas sobre su vida o momentos concretos de ella (Martín, 1995), con relatos y documentos extraídos de terceras personas que tienen una

vinculación directa con éstos (Perelló, 2009). En consecuencia, las historias de vida deben poner el foco de atención en la persona y el contexto que las rodea (Goodson, 2004).

Es por ello por lo que, para conocer las historias de vida de las personas con discapacidad intelectual participantes en este estudio también incorporamos las opiniones de múltiples agentes que participan de sus redes de apoyo, y, con ello, de sus objetivos personales y profesionales, resultando todos ellos fundamentales para la construcción del relato definitivo (figura 1).

**Figura 1.** Participantes.

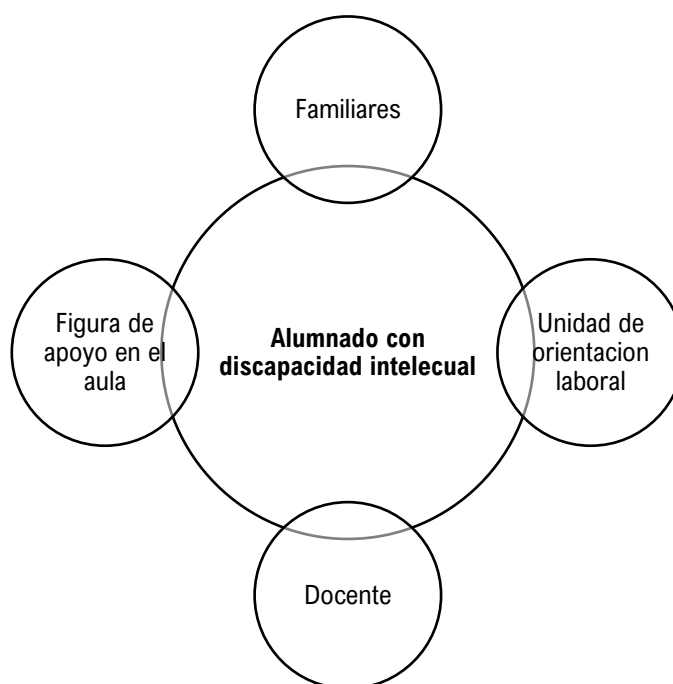


Gráfico 2: Elaboración propia.

Así pues, este trabajo de investigación se basa en el estudio de caso del programa experimental del CP "ARTN0110 Reproducción de moldes y piezas cerámicas artesanales" (N1), diseñado e impartido por el Centro de Referencia Nacional de Artesanía. La técnica del estudio de caso descriptivo ha sido seleccionada porque resulta apropiada para estudiar un caso que tiene lugar en un determinado espacio geográfico, con cierta intensidad y en un periodo de tiempo corto (Yin, 1989; Merriam, 1988). Adicionalmente, se trata de una metodología

ampliamente utilizada en el campo de las ciencias sociales, especialmente en el ámbito educativo (Latorre et al., 2003). En consecuencia, esta metodología de estudio de caso nos ha permitido centrarnos en los aspectos diferenciales de este CP N1, identificando los procesos interactivos que lo conforman y favoreciendo así la toma de decisiones futuras.

El CP N1 fue impartido entre el 17 de enero de 2022 y el 15 de junio de 2022. Su alumnado estuvo compuesto por 14 personas con discapacidad intelectual. Desde su diseño hasta su implementación se han incorporado una serie de herramientas innovadoras y diferenciadoras, con el objetivo de favorecer el desarrollo de habilidades conceptuales y funcionales, el proceso de aprendizaje del alumnado y mejorar sus resultados de promoción académica, favoreciendo con ello su especialización profesional e incrementando sus posibilidades de éxito en la búsqueda y mantenimiento del empleo.

Las herramientas innovadoras incorporadas se describen a continuación. En primer lugar, los materiales didácticos fueron adaptados a lectura fácil, así como se realizaron adaptaciones curriculares, puesto que para Fossett & Mirenda (2006), esta técnica mejora las habilidades de comprensión lectora de un amplio espectro de discapacidades del desarrollo, contribuyendo a mejorar el éxito en el proceso de aprendizaje.

Al mismo tiempo, sobre el alumnado se diseñó un itinerario personalizado de inserción, basado en un módulo específico de orientación laboral, estableciendo, por tanto, un enfoque de orientación centrado en la persona para construir un proceso pedagógico encaminado a la consecución de un objetivo (Ceniceros & Oteo, 2003), en este caso, de formación y empleo. Este itinerario ha estado basado en las recomendaciones de Guerrero (2005): individualidad y personalización, acompañamiento y apoyo, formación, entrenamiento y seguimiento.



Las prácticas formativas profesionales también fueron extendidas. Como vimos con anterioridad, el diseño normalizado de este CP N1 se basa en una duración de 300 horas, de las que 260 horas eran de formación teórica y las restantes 40 horas de formación práctica en empresas. En este caso, se realizó una ampliación de 220 horas de formación práctica, proponiendo así un formato dual en el que la empresa se acerca al alumno como un agente formativo, respondiendo de una forma más alienada a las necesidades del mercado laboral (Samanes, 2016).

Finalmente, se incorporó una figura profesional que realizó apoyos individuales, tanto durante la fase formativa como en las prácticas. Las funciones de este profesional estuvieron orientadas a realizar una adaptación de las características individuales de la persona a la exigencia del medio, proporcionando herramientas y estrategias individualizadas para garantizar el éxito en el afrontamiento de la tarea. En este sentido, intervino sobre la docente, proporcionando estrategias para la adaptación de los contenidos y la programación conjunta de las sesiones formativas; sobre las empresas de prácticas, realizando planes de acogida y transmitiendo a los referentes naturales dentro de la empresa información valiosa para conocer las competencias, habilidades y destrezas del alumnado en prácticas; así como sobre el propio alumnado, exponiendo de forma más detenida y específica determinados contenidos del plan formativo y realizando apoyos puntuales en el desarrollo de sus tareas durante la fase práctica.

En consecuencia, se trata de un programa experimental basado en un diseño pedagógico accesible, innovador e inclusivo, siendo el primero de estas características impartido en España, de ahí la importancia de estudiar su caso para favorecer la toma de decisiones de Administraciones Públicas, generando conocimiento empírico para la incorporación de este tipo de herramientas innovadoras en los itinerarios formativos, favoreciendo la construcción de una educación inclusiva que favorezca el desarrollo personal y profesional de las personas con discapacidad intelectual.

## Recopilación de datos

Los dos métodos principales de recopilación de datos han sido la entrevista semiestructurada y los grupos de discusión, que son muy recomendados en el proceso de indagación de las historias de vida (Martín, 1995).

Las entrevistas semiestructuradas constituyen una herramienta poderosa para comprender a los seres humanos (Glover & Reay, 2015), así como nos ha permitido conocer el posicionamiento de los entrevistados en relación con el tema de investigación abordado (Pedraz et al., 2014). Éstas se aplicaron sobre la docente, la figura de apoyo en el aula y las empresas de las prácticas formativas. Previo a cada entrevista, obtuvimos información preliminar cada una de las personas entrevistadas para la triangulación y la categorización de la muestra (Miles & Huberman, 1994).

Por su parte, los grupos de discusión han sido una técnica ampliamente utilizada en materia educativa, tanto para la evaluación de programas (Miller, 1987), la valoración de necesidades (Buttram, 1990; Lee, 1982), la exploración de valores (McMillan, 1989) o para la valoración de la eficacia educativa (Lederman, 1990). El tamaño de éstos se configuró siguiendo las recomendaciones de Wells (1974), así como la composición se realizó considerando los criterios de homogeneidad de Greenbaum (1988), Krueger (1991) y Morgan (1988). La técnica de grupo de discusión se aplicó para el alumnado, sus familiares y la unidad de orientación laboral del Centro Albayzín, de los que de todos ellos se obtuvo información categórica previa.

Las entrevistas y los grupos de discusión tuvieron una duración de entre una y dos horas. Se les solicitó consentimiento expreso a los participantes, así como se les informó por anticipado de los objetivos planteados en la investigación, así como los temas de discusión que se iban a tratar (Ibáñez, 1986). Posteriormente, a la finalización de éstas, se elaboró un diario de campo en el que se recogieron notas de las observaciones del contexto, así como observaciones relacionadas con los sujetos relacionados.

La aplicación metodológica sobre la muestra se realizó como se observa en la tabla 3.

**Tabla 3.** Aplicación de la metodología de investigación

Metodología	Muestra	Tamaño de la muestra
Grupo de discusión	Alumnado	7+7
	Familiares	7+7
	Unidad orientación laboral	3
Entrevistas	Docente	1
	Figura de apoyo en el aula	1

Gráfico 3: Elaboración propia

## Hallazgos y discusión

### Barreras a la formación y el empleo

Esta sección presenta los temas que fueron identificados y definidos como barreras en la etapa formativa y en las experiencias de empleo de las personas con discapacidad intelectual participantes en el CP N1 “ARTN0110\_Reproducción de moldes y piezas cerámicas artesanales”. A continuación, se exponen los hallazgos principales argumentados a partir de las expresiones de las personas entrevistadas.

Una de las grandes debilidades detectadas es el bajo nivel formativo del colectivo, cuya titulación es fundamentalmente la Educación Primaria: sólo el 20% de los entrevistados alcanzaron la Educación Secundaria Obligatoria; ninguno de ellos obtuvo una titulación superior. Esto, adicionalmente, supone una barrera en el acceso a la Formación Profesional para el Empleo, que además encontramos que presenta una oferta escasa y poco variada. Esto se traduce de las siguientes expresiones:

*“he querido apuntarme a cursos, pero al no tener la ESO no podía”;*  
*“hubo un curso que me gustó mucho, pero me dijeron que necesitaba la ESO”,* comentó el alumnado.

*“he intentado apuntar a mi hija a un curso de FP, pero en esa rama los que había eran de nivel II, y como no tiene la ESO no podía”;* *“es difícil que pueda acceder a cursos de FP: a los que puede acceder, no le gustan; y los que le gustan, no puede acceder”,* comentaron los familiares.

*“la oferta de FP es reducida”;* *“no existen algunos certificados de nivel I en algunas ramas”;* *“el cupo para personas con discapacidad en los certificados de profesionalidad es reducido”,* comentó la unidad de orientación laboral.

Por su parte, la etapa escolar para algunos de los entrevistados estuvo marcada por la estigmatización y cierto rechazo por parte de algunos de sus compañeros y compañeras de clase, unida a la experimentación de dificultades en el proceso de aprendizaje, en algunas ocasiones debido a la escasa adaptación curricular. La experiencia fue ligeramente diferente entre aquellos que estuvieron en un colegio ordinario y los que asistieron a un colegio de educación especial: los últimos experimentaron menos estigmatización y dificultades de aprendizaje que los primeros. Las expresiones mostradas a este particular son las siguientes:

*“me costaba mucho entender lo que explicaba la profesora y lo que venía en los libros”;* *“mis compañeros iban muy rápido y yo iba más lento”;*  
*“me costaba mucho trabajo poder estudiar y poder hacer los exámenes”;*  
*“a mí me costaba mucho leer, escribir y las matemáticas”;* *“en mi clase no había otros compañeros con discapacidad: algunas cosas me costaron más trabajo que a ellos”;* *“en mi centro si había otros compañeros con discapacidad, yo no tuve ningún problema”;* *“yo tenía algunas clases con compañeros con y sin discapacidad; en las que estaba con compañeras con discapacidad nos podían explicar mejor y me enteraba mejor”;* *“yo tuve problemas en clase y fui cambiando de centro en*

*centro”; “a mí me hicieron bullying”; “a mí me tiraban papeles en el cuello”, comentó el alumnado.*

Fuera de la etapa escolar, la búsqueda experiencias y oportunidades en el ámbito de la formación y el empleo también ha estado marcada por la estigmatización y la falta de conocimiento relativa a las capacidades y el talento del colectivo, lo que en ocasiones suele limitar sus oportunidades. No obstante, a medida que la relación avanza la situación suele normalizarse y cumplir las expectativas de todos los participantes. Esto se refleja de las siguientes expresiones:

*“al principio tenía un poco de miedo: no sabía si estaba preparada para transmitir los conocimientos a los alumnos”; “los primeros días fueron extraños: era la primera vez que daba clase a este grupo de alumnos y no estaba demasiado segura”; “a medida que avanzaron los días todos encontramos el clima necesario para seguir la clase”, “a medida que avanzaron los días encontré las herramientas para transmitirle los conocimientos”, comentó la docente.*

*“al principio fue extraño, no tenía muy claro como enseñarle”; “los primeros días nos costaron un poco a todos: ellos estaban tímidos y nosotros también”; “al principio hubo ciertas incidencias que no sabía cómo gestionar”; “poco a poco ellos fueron encontrando su sitio y todos sabíamos cómo teníamos que comunicarnos y trabajar correctamente”, comentaron las empresas de prácticas.*

Por otro lado, las situaciones de vulnerabilidad experimentadas en todos los contextos (además del laboral y el formativo) están provocando, entre otras cuestiones, una baja motivación por parte del grupo de alumnos para continuar formándose y mejorando sus competencias técnicas para el desarrollo de un empleo. Las expresiones que lo corroboran son las siguientes:

*“he hecho los cursos porque tenía que aprender”; “yo no sé porque he hecho los cursos”; “yo he hecho los cursos porque he hecho una promesa”; “yo hago muchos cursos esperando encontrar un empleo, aunque luego nunca trabajo”, comentó el alumnado.*

Otra de las debilidades detectadas es el desplazamiento hasta el centro educativo o de trabajo. En este sentido, la ubicación, la escasez de recursos de transporte o las debilidades en lo relativo a las habilidades funcionales supone una barrera que, en algunos casos, llevó a tomar la decisión final de no participar en las oportunidades de formación y empleo que les surgen. Esto se extrae de las siguientes expresiones:

*“yo tenía que coger primero el metro y luego el bus para ir al curso en la Universidad”; “mis padres me tenían que llevar a trabajar porque no había autobús”; “yo no sabía los autobuses que tenía que coger”, comentó el alumnado.*

*“la falta de transporte ha hecho que yo tenga que llevarlo”; “los días que me cambiaban los turnos no podía llevarlo y se tenía que quedar sin poder ir”; “necesitamos apoyo para que pueda transportarse”, comentaron los familiares.*

Unido a la falta de motivación se detectan debilidades en la definición de un perfil profesional claro y, por ende, la falta de un plan de acceso al empleo definido, lo que en muchas ocasiones está dando lugar a la participación en acciones formativas de baja cualificación profesional y en sectores productivos muy variados, traduciéndose en una falta de especialización profesional y una baja capacidad para encontrar un empleo. Esto se traduce de las siguientes expresiones:

*“yo he hecho cursos de camarera de pisos, de informática, de jardinería ... y otros que no recuerdo”; “yo he hecho cursos de lavado de coches, serigrafía, diseños de páginas web y diseño gráfico”; “yo he hecho cursos de lavandería, de jardinería, de camarero ... y otros más”; “yo he estudiado poco, sobre todo he hecho prácticas”; “yo sólo me he sacado la ESO” comentó el alumnado.*

*“a veces no saben muy bien porque acceden al curso”; “nos comentan que es importante, y los apuntamos al curso”; “creemos que es importante para que encuentren un empleo, pero después es complicado”, comentaron los familiares.*

En lo relativo a la experiencia laboral, hasta el momento ha sido escasa. La baja especialización profesional, unido a la escasez de oportunidades, ha provocado que la experiencia sea mínima, más allá de talleres ocupacionales y/o centros especiales de empleo, aunque las escasas experiencias en el empleo, ya sea en el empleo protegido o en el ordinario, sí que han sido positivas. Las expresiones que reflejan esto son las siguientes:

*“los CV que he echado, las empresas no me han llamado”; “yo no he trabajado por miedo a perder la plaza en el centro o la pensión”; “yo nunca he trabajado ni tampoco voy a trabajar”; “las experiencias que he tenido han sido muy cortas”, comentó el alumnado.*

*“normalmente el trabajo le dura muy poco: empieza y a los pocos días está de vuelta en casa”, comentaron los familiares.*

### **Experiencia en el programa experimental**

Esta sección presenta los hallazgos obtenidos en evaluación de las herramientas innovadoras introducidas en el CP “ARTN0110 Reproducción de moldes y piezas cerámicas artesanales”.

En primer lugar, la adaptación curricular y el texto en lectura fácil fueron de gran utilidad, no sólo para el alumnado, que mostró una mayor comprensión lectora y alcanzó unos mejores resultados en las pruebas académicas, sino también para la docente, que vio facilitada su función en la transmisión de los conocimientos y la adaptación de sus estrategias de aprendizaje. Estos hallazgos se desprenden de las siguientes expresiones:

*“el libro me ha resultado fácil de entender”; “he podido estudiar bien para los exámenes”; “me ha costado menos estudiar que en otros cursos”; “ojalá en otros cursos el temario fuese así de fácil”, comentó el alumnado.*

*“al principio me ayudó especialmente a adaptar mi vocabulario y mis expresiones”; “les he pedido que utilicen con frecuencia el material en*

*casa y al día siguiente preguntaba dudas: demostraban haberlo entendido”; “el material ha ayudado mucho en su rendimiento y sus resultados académicos”, comentó la docente.*

Por su parte, las prácticas formativas extendidas proporcionaron resultados muy positivos, tanto para el propio alumnado, que dispuso de más tiempo para consolidar la aplicación de los conocimientos teóricos a la aplicación práctica, así como adquirir una gama más amplia de destrezas, como por parte de las empresas de prácticas, las cuales tuvieron más tiempo para evaluar el desempeño del alumnado. Esto se concluye de las siguientes expresiones:

*“las prácticas me están gustando mucho porque estamos haciendo muchas cosas diferentes”; “me han ayudado para aprenden mucho y encontrar un empleo”; “con las prácticas aprendo más que con el libro”; “las prácticas en la empresa fueron muy bien; los compañeros me ayudaron al principio, pero después poco a poco fui aprendiendo y se me daba mejor”, comentó el alumnado.*

*“al principio les costó un poco más, se notaba su falta de experiencia”; “poco a poco fueron mejorando y lo cierto es que ya saben hacer varias cosas dentro del taller”; “gracias a que hemos tenido más tiempo, hemos podido enseñarle más tareas”; “al finalizar demostraron ser bastante autónomos, aunque aún requieren de revisar algunos trabajos”, comentaron las empresas de prácticas.*

La figura de apoyo en el aula y de empleo con apoyo resultó ser de gran utilidad para mejorar el rendimiento tanto en lo relativo a la formación teórica como a la formación práctica. Adicionalmente, contribuyó a mejorar algunas de las barreras detectadas en el epígrafe anterior, como el desplazamiento, contribuyendo al desarrollo de habilidades funcionales en algunos de los alumnos, que ahora son más autónomos en sus transportes. Las expresiones que avalan esto son las siguientes:

*“me ha ayudado mucho”; “me ayudaba a hacer los moldes”; “en algunas clases me puse nerviosa y él me ayudó a concentrarme”; “me ayudó a solucionar algunos problemas del trabajo”; “nos ha ayudado*



*con el desplazamiento, ya que al principio no sabíamos el autobús que teníamos que coger”, comentó el alumnado.*

*“en algunas clases fue clave”; “en ocasiones me vi desbordada dividíamos la clase en grupos para trabajar de forma más individual”; “me corregía algunas expresiones y me ayudó a identificar cuando los alumnos no me estaban entendiendo correctamente”, comentó la docente.*

*“los primeros días nos ayudó mucho a conocer a los chicos: sin duda esto fue importante después porque ya sabía cómo tenía que reaccionar ante determinadas incidencias”; “en ocasiones me ayudó a explicar con detenimiento cómo tenían que hacer las tareas los alumnos en prácticas. Esto es importante, ya que a veces no tengo demasiado tiempo”; “realmente ha sido una persona importante, tanto para los propios alumnos, como para la empresa”, comentaron las empresas de prácticas.*

Las sesiones de orientación laboral resultaron ser de gran interés y contribuyeron a la autoevaluación, autodescubrimiento y a la definición de un itinerario personalizado para el acceso a nuevas acciones formativas o al empleo mucho más claro y definido. Estas expresiones así lo demuestran:

*“me pareció muy interesante”; “hemos aprendido mucho”; “ahora sabemos más sobre lo que nos gusta y en lo que queremos trabajar”; “ahora sé que quiero seguir aprendiendo más”; “ahora tengo un poco más claro que tengo que hacer para conseguir un empleo”; “ahora sé qué tengo que decir en una entrevista de trabajo” comentó el alumnado.*

*“durante las primeras sesiones descubrí que no tenían nada claro que querían hacer”; “durante las sesiones de autoevaluación todos han conseguido identificar el siguiente paso que tienen que dar”; “desde el centro vamos a trabajar para incorporarlos a nuevos itinerarios de formación práctica”; “ya estamos realizando algunas intermediaciones*

*para seguir ayudándoles en su futuro más cercano”, comentó la unidad de orientación laboral.*

En consecuencia, encontramos que la experiencia del CP N1 “ARTN0110\_Reproducción de moldes y piezas cerámicas artesanales” ha sido muy positiva para todos los agentes participantes. Así, algunas expresiones que lo demuestran son las siguientes:

*“la experiencia ha sido muy buena”; “todo ha ido muy bien”; “ha sido una experiencia muy bonita, he aprendido y disfrutado mucho”; “me ha gustado mucho el curso, me gustaría trabajar de esto en el futuro”; “he aprendido a hacer escayola y moldes, la experiencia con los compañeros y los profesores ha sido muy buena”; “al principio estaba un poco nervioso, pero después quería seguir aprendiendo más”, comentó el alumnado.*

*“realmente no había intervenido nunca con personas con discapacidad intelectual: ha supuesto un reto que me ha motivado bastante”, compartieron la docente y algunos miembros de la unidad de orientación laboral.*

*“creo que esto es importante para su futuro: ahora lo veo más preparado y maduro para encontrar un empleo”; “normalmente ha venido motivado a casa, quería que llegara el día siguiente para volver a clase”, comentaron los familiares.*

*“era la primera vez que alumnos con discapacidad hacían prácticas en mi taller: la experiencia me ha parecido muy enriquecedora”; “si se diese otra vez la ocasión, me gustaría continuar acogiendo a estos chicos en prácticas”, comentaron las empresas en prácticas.*

### **Conclusiones y recomendaciones del estudio de caso**

Esta investigación tuvo como objetivo identificar las barreras experimentadas en la etapa educativa por 14 personas con discapacidad intelectual y evaluar el impacto que ha tenido la incorporación de una serie de herramientas innovadoras en el programa experimental del Certificado de Profesionalidad N1

“ARTN0110\_Reproducción de moldes y piezas cerámicas artesanales”, desarrollado por el Centro Albayzín como Centro de Referencia Nacional de Artesanía, sobre el alineamiento entre las características individuales del propio individuo y las variables externas en la adaptación al medio, y, con ello, su influencia en el éxito en la consecución de los objetivos propuestos.

Nuestros hallazgos definen las siguientes barreras en la etapa educativa, y que tienen influencia en el acceso al mercado laboral: (a) bajo nivel educativo, (b) estigmatización y rechazo en la etapa escolar, (c) estigmatización de los centros formativos y/o docentes, (d) baja motivación para el acceso a nuevas acciones formativas, (e) dificultades en el desplazamiento a los centros educativos, ya sea por debilidades en las habilidades funcionales o por la escasez de transportes, y (f) oferta poco variada y escasa de Formación Profesional para el Empleo.

Estas y otras barreras que ya han sido ampliamente analizadas por la literatura previa en el campo, fueron consideradas para el diseño del programa experimental del CP incorporando una serie de elementos innovadores esperando reducir o mitigar estas barreras: (a) adaptación de contenidos a lectura fácil y adaptación curricular; (b) diseño de un itinerario personalizado de inserción a través de un módulo específico de orientación laboral; (c) prácticas formativas extendidas por un total de 220 horas, y (d) incorporación de un profesional para la realización de funciones de apoyo a la docencia, a las empresas en prácticas y al alumnado.

A través de la metodología de historias de vida, y realizando entrevistas semiestructuras y grupos de discusión con todos los agentes considerados como parte de las redes de apoyo de los 14 alumnos con discapacidad intelectual, esto es, que han participado en la consecución de sus objetivos personales y profesionales durante el periodo que duró la acción formativa, encontramos que todas las herramientas innovadoras incorporadas contribuyeron a maximizar el rendimiento del alumnado, y, con ello, a favorecer que alcanzaran sus

objetivos propuestos. Así, algunas de las herramientas influyeron sobre las variables internas, es decir, del propio individuo, reduciendo su vulnerabilidad frente a la exigencia del estudio de las materias, frente a los bajos niveles de motivación y frente a las escasas estrategias para la búsqueda de acciones formativas y oportunidades laborales, mientras que otras herramientas, por su parte, ejercieron influencia sobre variables ambientales: los desplazamientos, la estigmatización inicial de la docente y de las empresas en prácticas, entre otras.

En consecuencia, nuestros hallazgos son relevantes y nos permiten identificar una serie de recomendaciones para el diseño de futuros Certificados de Profesionalidad que sean accesibles para las personas con discapacidad. Una de estas recomendaciones está dirigida hacia las Administraciones Públicas, quienes deben incrementar los recursos para la implementación de nuevos programas formativos que incorporen herramientas para mitigar o eliminar las barreras de las personas con discapacidad intelectual, así como promocionar las buenas prácticas en esta materia para actuar como prescriptora.

También nos gustaría recomendar a los centros de formación articular eficaz y eficientemente estas herramientas, así como trabajar juntamente con las entidades sociales en las que pudieran estar participando los potenciales alumnos con discapacidad intelectual: sin duda esto ayudaría mucho a conocer sus dificultades y debilidades y establecer estrategias personalizadas para el éxito formativo.

Adicionalmente, debemos recomendar la necesidad de difundir y poner en valor el éxito de actuaciones como este programa experimental, que no debe quedar como una experiencia aislada, sino ser un referente para el diseño de nuevas acciones formativas que favorezcan el desarrollo personal y profesional de las personas con discapacidad intelectual. La sensibilización, las buenas prácticas y, en definitiva, el conocimiento y la replicabilidad de las actuaciones con un alto impacto, tanto en resultados como en valor social, deben servir para crear una sociedad inclusiva y comprometida con el crecimiento y desarrollo de los más vulnerables.

## **A modo de conclusión, avanzando hacia un modelo de futuro en artesanía inclusiva**

Como hemos visto en diferentes apartados de este estudio, el sector artesano ofrece ciertas dificultades para la formación dual por la falta de tejido empresarial pero, a su vez, es una actividad profesional perfecta para personas con discapacidad intelectual por su competencia para las realizaciones profesionales manuales. Esto nos lleva a considerar que debemos optar en ediciones futuras por ampliar el alcance del proyecto a iniciativas de emprendimiento. Sabemos que funcionan, véase por ejemplo la empresa “Abono Café” o el “Social Business Factory” (Martínez, Gálvez y Silva, 2021).

Según el INE sólo un 11,6 % de las personas con discapacidad que trabajan lo hacen por cuenta propia, frente a un 17,7% de trabajadores sin discapacidad (Ramos, 2016). El empleo autónomo o las empresas de economía social constituidas por trabajadores por cuenta propia son una alternativa plausible para este colectivo en cualquiera de los subsectores de la artesanía. Se deberían fomentar políticas de apoyo al emprendimiento para que los proyectos empresariales y/o profesionales que surjan cuenten con el apoyo técnico necesario de entidades externas que controlan aquellas cuestiones que entrañan una dificultad añadida como la gestión económica, fiscal o laboral, igual que ocurre con las empresas normalizadas.

Por tanto, se trata de una asignatura pendiente el fomento del emprendimiento para personas con discapacidad, «la baja inclusión en el empleo por cuenta ajena ha privado de experiencias que permitan emprender por cuenta propia, la falsa vinculación de los conceptos de dependencia-capacidad-discapacidad, o la falta de apoyos para abandonar una situación económicamente vulnerable para muchos y afrontar el paso de comenzar un proyecto de emprendimiento, entre

otras» (Rodríguez; 2019:318) requieren de un esfuerzo extraordinario en este sentido.

Sin duda, desde las administraciones públicas debemos no sólo apoyar económica y normativamente a las entidades sociales de atención a personas con discapacidad y con especiales dificultades sino cocrear en alianza con ellas nuevas actuaciones destinadas a mejorar su calidad de vida, contribuyendo a alejarlos de la exclusión que generan las barreras personales, sociales, laborales o económicas. No obstante, no podemos olvidar, que los modelos de emprendimiento dirigidos a este colectivo deben alejarse, en la medida de lo posible, del mal endémico que han venido sufriendo algunos CEE. Nos referimos concretamente a la falta de subvenciones, financiación y baja capacidad de endeudamiento que ha provocado una merma de inversiones en tecnología e innovación generando así círculos viciosos de baja productividad.

En este estudio hemos comenzado analizando la situación en el mercado de trabajo de las personas en situación de vulnerabilidad social por razones de discapacidad intelectual, también nos hemos aproximado a la problemática sobre la falta de acreditación de estas personas. Esto nos llevó en su día, a poner en marcha el Programa de Formación Dual en Artesanía Inclusiva con el objetivo de experimentar a través de la formación profesional para el empleo la posibilidad de acreditación de este colectivo en un certificado profesional de nivel 1, y dar respuesta así a la falta de titulación, contribuyendo en paralelo a facilitar su participación en niveles formativos superiores que aumenten su capacitación profesional.

De forma colaborativa entre el sector público y el privado de carácter social podemos romper barreras que empoderen personal y profesionalmente al alumnado participante. Queda demostrado que modelos de Formación Profesional Dual contribuyen en gran medida a este fin.

## Referencias bibliográficas

- Bjorgvinsdottir, K., & Halldorsdottir, S. (2014). Silent, invisible and unacknowledged: experiences of young caregivers of single parents diagnosed with multiple sclerosis. *Scandinavian Journal of Caring Sciences*, 28(1), 38-48.
- Buhariwala, P., Wilton, R., & Evans, J. (2015). Social enterprises as enabling workplaces for people with psychiatric disabilities. *Disability & Society*, 30(6), 865-879.
- Buttram, J.L. (1990). *Focus group: a starting point for needs assessment*. Comunicación presentada en el Annual Meeting of the American Educational Research Association. Boston.
- Cano Martínez, M.J. «Hacia una conjunción de la doble acción de la artesanía en colectivos vulnerables: terapéutica e inclusiva» en García López, A. y Suárez Martín, A. (Eds.) *Repensar la artesanía. Estrategias para impulsar la artesanía contemporánea* (pp. 121-133). Editorial Comares, Granada, (2021).
- Ceniceros, J.C. & Oteo, E. (2003). *Orientación sociolaboral basada en itinerarios. Una Propuesta Metodológica para la intervención con personas en riesgo de exclusión*. Fundación Tomillo.
- Centro de Referencia Nacional de Artesanía. Encuesta de necesidades formativas del sector artesano en España 2021. Zenodo, (2021). <https://doi.org/10.5281/zenodo.5646902>
- Critten, V. (2016). Expectations and realisations: the employment story of a young man with cerebral palsy. *Disability & Society*, 31(4), 573-576.
- Darcy, S., Taylor, T., & Green, J. (2016). 'But I can do the job': examining disability employment practice through human rights complaint cases. *Disability & Society*, 31(9), 1242-1274.
- De Miguel Díaz, M. (1989). Modelos de investigación sobre organizaciones educativas. *Revista de Investigación Educativa*, 13(7), 21-57.
- Delgado-Pastor, L. C., y Comte, E. V. Aprendizaje y servicio en un programa de apoyos para la formación socio-laboral en discapacidad intelectual. In *Investigando la mejora de la enseñanza universitaria a través del aprendizaje-servicio* (pp. 95-101). Universidad de Granada, (2017).
- Ditchman, N., Werner, S., Kosyluk, K., Jones, N., Elg, B., & Corrigan, P. W. (2013). Stigma and intellectual disability: potential application of mental illness research. *Rehabilitation Psychology*, 58(2), 206.
- Donohue, D., & Bornman, J. (2014). The challenges of realising inclusive education in South Africa. *South African Journal of Education*, 34(2).

- Dorling D. (2009). Unemployment and health. *BMJ*, 338, b829.
- Eggleton, I., Robertson, S., Ryan, J. y Kober, R. (1999). The Impact of Employment on the Quality of Life of People with Intellectual Disabilities. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 13, 95-107.
- Egido Gálvez I., Cerrillo Martín, R. y Camina Durantes, A., La inclusión social y laboral de las personas con discapacidad intelectual mediante los programas de empleo con apoyo. Un reto para la Orientación. REOP - Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, 20(2), (2014), pp. 135-146. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.20.num.2.2009.11446>
- EOI - Fundesarte, Situación de la artesanía en España. Informe de competitividad y principales variables económicas, Fundación EOI, (2015). <https://www.eoi.es/es/savia/publicaciones/21105/situacion-de-la-artesania-en-espana>
- Erickson, W. A., von Schrader, S., Bruyère, S. M., & VanLooy, S. A. (2014). The employment environment: Employer perspectives, policies, and practices regarding the employment of persons with disabilities. *Rehabilitation Counseling Bulletin*, 57(4), 195-208.
- Farris, B., y Stancliffe, R. J. (2001). The co-worker training model: Outcomes of an open employment pilot project. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 26, 145-161.
- Flores, N. (2008). *Calidad de vida laboral en empleo protegido: evaluación de la salud y de los riesgos psicosociales*. Consejo Económico y Social.
- Forrester-Jones, R., Carpenter, J., Coolen-Schrijner, P., Cambridge, P., Tate, A., Beecham, J., ... & Wooff, D. (2006). The social networks of people with intellectual disability living in the community 12 years after resettlement from long-stay hospitals. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 19(4), 285-295.
- Fossett, B., & Mirenda, P. (2006). Sight word reading in children with developmental disabilities: A comparison of paired associate and picture-to-text matching instruction. *Research in Developmental Disabilities*, 27(4), 411-429.
- Glover, J. L., & Reay, T. (2015). Sustaining the family business with minimal financial rewards: How do family farms continue? *Family Business Review*, 28(2), 163-177.
- Goodson, I.F. (2004). *Historias de vida del profesorado*. Octaedro-Eub.
- Greenbaum, T. L. (1998). *The handbook for focus group research*. Sage.
- Guerrero, C. (2005). Itinerarios de inserción sociolaboral: una propuesta metodológica para personas en riesgo de exclusión social. *Revista REDSI-Red Social Interactiva*, 6.
- Gustafsson, J., Peralta, J., & Danermark, B. (2018). Supported employment and social inclusion: experiences of workers with disabilities in wage subsidized employment in Sweden. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 20(1), 26-36.



- Hammarström, A., & Janlert, U. (2005). An agenda for unemployment research: a challenge for public health. *International Journal of Health Services*, 35(4), 765-777.
- Hardonk, S., & Halldórsdóttir, S. (2021). Work Inclusion through Supported Employment? Perspectives of Job Counsellors in Iceland. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 23 (1).
- Hernández Fernández, Ana María. Centros especiales de empleo, ¿Son una herramienta de integración de las personas con discapacidad? *Revista Inclusiones Vol: 8 num Especial*, (2021), pp.161-172
- Howard, M. (1999). *Enabling government: joined up policies for a national disability strategy*. Fabian Society.
- Ibáñez, J. (1989): Cómo se realiza una investigación mediante grupos de discusión. En García Ferrando, M.; Ibáñez, J. & Alvira, F. (Eds.), *El análisis de la realidad social* (pp. 489-501). Alianza Editorial.
- INE, El Empleo de las Personas con Discapacidad Año 2020. (2021) Disponible en [https://www.ine.es/prensa/epd\\_2020.pdf](https://www.ine.es/prensa/epd_2020.pdf)
- INE, Informe de Empleo de personas con discapacidad 2017. (2018). Recuperado de <https://www.ine.es/dynt3/metadatos/es/RespuestaDatos.html?oe=30320>
- Jenaro, C. & Bagnato, M. J. (2006). Aplicación de la escala de calidad de vida de Schalock y Keith (1993) a usuarios de centros ocupacionales de Uruguay, sus familias y supervisores. En M.A. Verdugo (Dir.), *Cómo mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad. Instrumentos y estrategias de evaluación* (pp. 177-198). Amarú.
- Jenaro, C. (2004). Trabajo y Discapacidad. En J. De Elena (Ed.). *Desigualdad Social y Relaciones de Trabajo*, (pp. 129-142). Ediciones Universidad de Salamanca.
- Jenaro, C., Mank, D., Bottomley, J., Doose, S. & Tuckerman, P. (2002). Supported employment in the international context: An analysis of processes and outcomes. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 17, 5-21.
- Jiménez, A. & A. Huete. (2003). *La discriminación por motivos de discapacidad*. Comité español de representantes de personas con discapacidad (CERMI).
- Johnson, H., Douglas, J., Bigby, C., & Iacono, T. (2009). Maximizing community inclusion through mainstream communication services for adults with severe disabilities. *International Journal of Speech-Language Pathology*, 11(3), 180-190.
- Johnson, H., Douglas, J., Bigby, C., & Iacono, T. (2012). Social interaction with adults with severe intellectual disability: Having fun and hanging out. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 25(4), 329-341.
- Kampert, A. L., & Goreczny, A. J. (2007). Community involvement and socialization among individuals with mental retardation. *Research in Developmental Disabilities*, 28(3), 278-286.

- Kivimäki, M., Vahtera, J., Virtanen, M., Elovainio, M., Pentti, J., & Ferrie, J. E. (2003). Temporary employment and risk of overall and cause-specific mortality. *American Journal of Epidemiology*, 158(7), 663-668.
- Kocman, A., Fischer, L., & Weber, G. (2018). The employers' perspective on barriers and facilitators to employment of people with intellectual disability: A differential mixed-method approach. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 31(1), 120-131.
- Krueger, R. A. (1991). *El grupo de discusión: guía práctica para la investigación aplicada*. Pirámide.
- Lamichhane, K. (2012). Employment situation and life changes for people with disabilities: Evidence from Nepal. *Disability & Society*, 27(4), 471-485.
- Latorre, A., Rincón, D., & Arnal, J. (2003). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Ediciones Experiencias.
- Lederman, L. C. (1990). Assessing educational effectiveness: The focus group interview as a technique for data collection. *Communication Education*, 39(2), 117-127.
- Lee, J. (1982). Using New Methods to Determine Continuing Education Needs of Rural Women.
- Levitas, R. (2005). *The inclusive society?: social exclusion and New Labour*. Palgrave Macmillan.
- Ley 27/2009, de 30 de diciembre, de medidas urgentes para el mantenimiento y el fomento del empleo y la protección de las personas desempleadas. BOE 315 de 31 de diciembre de 2009.
- Lindsay, S., McPherson, A. C., & Maxwell, J. (2017). Perspectives of school-work transitions among youth with spina bifida, their parents and health care providers. *Disability and Rehabilitation*, 39(7), 641-652.
- Mahar, A. L., Cobigo, V., & Stuart, H. (2013). Conceptualizing belonging. *Disability and Rehabilitation*, 35(12), 1026-1032.
- Mank, D., Cioffi, A., & Yovanoff, P. (1997). Analysis of the typicalness of supported employment jobs, natural supports, and wage and integration outcomes. *Mental Retardation*, 35(3), 185-197.
- Mansell, J., Elliott, T., Beadle-Brown, J., Ashman, B., & Macdonald, S. (2002). Engagement in meaningful activity and "active support" of people with intellectual disabilities in residential care. *Research in Developmental Disabilities*, 23(5), 342-352.
- Martín García, A.V. (1995). Fundamentación Teórica y Uso de las Historias y Relatos de Vida como técnicas de Investigación en Pedagogía Social. *Aula*, 7, 41-60.
- Martínez Medina, A., Gálvez Sánchez, F.J., Silva Santos, B. "Economía circular inclusiva: Abono Café" en López Martínez, G. y Fernández Izquierdo, M. E. "Economía Circular: fundamentos y aplicaciones" Aranzadi/Civitas, (2021). (pp.309-323)
- Mcmillan, J. H. (1989). *Conceptualizing and assessing college student values*. Comunicación presentada al Annual Meeting of the American Educational Research Association. San Francisco.

- Merriam, S. (1988). *Case study research in education. A qualitative approach*. Jossey-Bass.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. Sage.
- Miller, E., Chen, R., Glover-Graf, N. M., & Kranz, P. (2009). Willingness to engage in personal relationships with persons with disabilities: Examining category and severity of disability. *Rehabilitation Counseling Bulletin*, 52(4), 211-224.
- Miller, W. J. (1987). Focus Group Study of Teachers' Perceptions of the Instructional Program for Reading Language Arts and Instruction in Mathematics Curricula.
- Mithen, J., Aitken, Z., Ziersch, A., & Kavanagh, A. M. (2015). Inequalities in social capital and health between people with and without disabilities. *Social Science & Medicine*, 126, 26-35.
- Morgan, D. L. (1996). *Focus groups as qualitative research* (Vol. 16). Sage publications.
- Moriña, A., Lopez-Gavira, R., & Molina, V. M. (2017). What if we could imagine an Ideal University? Narratives by Students with Disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 64(4), 353-367.
- Moriña-Díez, A. (2010). Vulnerables al silencio. Historias escolares de jóvenes con discapacidad. *Revista de Educación*, 353, 667-690.
- Organización de Naciones Unidas (ONU), *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad* (2008) Disponible en <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- Organización de Naciones Unidas (OMS). (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Nueva York: Organización de Naciones Unidas.
- Organización de Naciones Unidas (ONU). (2015). *Objetivos de Desarrollo del Milenio*. Nueva York: Organización de Naciones Unidas.
- Organización Mundial de la Salud (OMS). (2011). *Informe mundial sobre discapacidad*. Ginebra: Organización Mundial de la Salud.
- Organización Mundial de la Salud (OMS). (2015). *Informe mundial sobre el envejecimiento y la salud*. Ginebra: Organización Mundial de la Salud.
- Overmars-Marx, T., Thomése, F., Verdonshot, M., & Meininger, H. (2014). Advancing social inclusion in the neighbourhood for people with an intellectual disability: An exploration of the literature. *Disability & Society*, 29(2), 255-274.
- Palacios, A. R., & Bariffi, F. J. (2007). *La discapacidad como una cuestión de derechos humanos. Una aproximación a la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Cinca.
- Palmer, G., MacInnes, T., & Kenway, P. (2006). *Monitoring poverty and social exclusion in Scotland*. Joseph Rowntree Foundation.
- Pedraz Marcos A, Zarco Colón M, Ramasco Gutiérrez M, Palmar Santos AM (2014). *Investigación Cualitativa*. Elsevier D.L.
- Perelló, S. (2009). *Metodología de la Investigación Social*. Dykinson.

- Pérez-Macías Martín, N., & Fernández Fernández, J. L., Factores que influyen en la Intención Emprendedora de las Personas con Discapacidad. (2021) Disponible en: <https://cutt.ly/CA0NwBW>
- Petrovski, P. y Gleeson, G. (1997). The relationship between job satisfaction and psychological health in people with an intellectual disability in competitive employment. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 22, 199-211.
- Pucci, Alessandro “El diseño en la transición hacia una Economía Circular” en López Martínez, G. y Fernández Izquierdo, M. E. “Economía Circular: fundamentos y aplicaciones” Aranzadi/Civitas, (2021). (pp.67-80)
- Ramos, D. Emprender, una buena opción para los discapacitados, (2016). Disponible en: <http://www.emprendedores.es/gestion/la-integracion-laboral-para-las-personas-con-discapacidad>.
- Real Decreto 1521/2011, de 31 de octubre, por el que se establecen seis certificados de profesionalidad de la familia profesional Artes y artesanías que se incluyen en el Repertorio Nacional de certificados de profesionalidad. BOE núm. 300, de 14 de diciembre de 2011, pp. 134699 a 134984
- Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre, por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social. BOE núm. 289, de 03/12/2013
- Rodríguez Gómez, G.; Gil Flores, J., & García Jiménez, e. (1996). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Aljibe.
- Rodríguez Herrero, P., Izuzquiza Gasset, D., & Cabrera García, A. (2020). Inclusive education at a Spanish University: the voice of students with intellectual disability. *Disability & Society*, 36(3), 376-398.
- Rodríguez, R. M., El emprendimiento como alternativa al empleo ordinario en las personas con discapacidad. *Revista de la Facultad de Derecho de México*. Tomo LXIX, Número 273, Enero - Abril (2019), pp.297-322. <http://dx.doi.org/10.22201/fder.24488933e.2019.273-1.68615>
- Samanes, B. E. (2016). Transferencia del sistema de FP dual a España. *Revista de Investigación Educativa*, 34(2), 295-314.
- Sandín Esteban, M. P. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones*. McGraw Hill.
- Segarra, J. A., Carrillo, J., Fontrodona, J., Palencia, L., & Poblete, M. J., Libro blanco para la formación, ocupación y empleo de las personas con discapacidad y especiales dificultades en los centros especiales de trabajo de Cataluña. (2019). Disponible en <https://media.iese.edu/research/pdfs/ST-0498.pdf>
- Sen, A. (2004). Capabilities, lists, and public reason: continuing the conversation. *Feminist Economics*, 10(3), 77-80.

- Servicio Público de Empleo Estatal (SEPE), Informe Estatal del Mercado de Trabajo de las personas con discapacidad. Datos 2020. (2021) Disponible en:  
[https://www.sepe.es/SiteSepe/contenidos/que\\_es\\_el\\_sepe/publicaciones/pdf/pdf\\_mercado\\_trabajo/2021/Informe-Mercado-Trabajo-Discapacidad-2021-Datos2020.pdf](https://www.sepe.es/SiteSepe/contenidos/que_es_el_sepe/publicaciones/pdf/pdf_mercado_trabajo/2021/Informe-Mercado-Trabajo-Discapacidad-2021-Datos2020.pdf)
- Siperstein, G. N., Parker, R. C., Bardon, J. N., & Widaman, K. F. (2007). A national study of youth attitudes toward the inclusion of students with intellectual disabilities. *Exceptional Children*, 73(4), 435-455.
- Suárez, A y Calvo, M.J. (2022). *Programa de Formación Dual en Artesanía Inclusiva*. En Meseguer Sánchez J. V. y López Martínez, G. L. (eds.) “Aspectos económicos, sociales y culturales” Editorial Aranzadi. Pamplona, 2022
- Szivos, S. E. (1990). Attitudes to work and their relationship to self esteem and aspirations among young adults with a mild mental handicap. *The British Journal of Mental Subnormality*, 36(71), 108-117.
- Tezanos, J. F. (2004). Tendencias de dualización y exclusión social en las sociedades tecnológicas avanzadas. Un marco para el análisis. En J. F. Tezanos (Ed.), *Tendencias en desigualdad y exclusión social*. Editorial Sistema.
- The university teaching through service-learning, (pp. 95-101) Editorial Universidad de Granada, (2017).
- UNESCO (2015). *Incheon Declaration. Education 2030: towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all*. UNESCO.
- Villa, N. (2007). *La inclusión progresiva de las personas con discapacidad intelectual en el mundo laboral*. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Wells, W. D. (1974). Group interviewing. En Ferber, R. (Ed.), *Handbook of marketing research*. McGraw Hill.
- Wilson, N. J., Cordier, R., Ciccarelli, M., MacCallum, J., Milbourn, B., Vaz, S., ... & Stancliffe, R. J. (2018). Intergenerational mentoring at Men's Sheds: A feasibility study. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 31(1), e105-e117.
- Winer, J.J. (2000). *Quality of life and the work environment: the relationship between integration in the work environment and quality of life as perceived by individuals with mental retardation*. Dissertation Abstract International Section A: Humanities and Social Science, 61(5-A), 2043.
- Witcher, S. (2003). *Reviewing the terms of inclusion: transactional processes, currencies and context*. The London School of Economics and Political Science.
- Wolgemuth, J. R., Agosto, V., Lam, G. Y. H., Riley, M. W., Jones, R., & Hicks, T. (2016). Storying transition-to-work for/and youth on the autism spectrum in the United States: A critical construct synthesis of academic literature. *Disability & Society*, 31(6), 777-797.

World Health Organization Commission on Social Determinants of Health (WHO). (2008). *Closing the gap in a generation: health equity through action on the social determinants of health*. Commission on Social Determinants of Health final report. Geneva: World Health Organization.

Yin, R. K. (1989). *Case Study Research. Design and Methods, Applied Social Research Methods Series*. Sage Publications.



