



Preparando Jóvenes en Transición con Discapacidades para el Trabajo: Lo que los líderes escolares necesitan saber sobre el nuevo proceso legal

Escrito por Eve Hill, Regina Kline & Curtis Richards

La intención de este resumen de póliza es informar a los líderes escolares sobre sus responsabilidades según la jurisprudencia reciente para preparar a los jóvenes con discapacidades para el trabajo y las carreras. También es útil para los estudiantes, las familias, el personal de la rehabilitación vocacional y las agencias de discapacidad del desarrollo, y los proveedores de rehabilitación comunitaria.

En los años recientes, el proceso de la ley y la póliza con respecto a la transición de la vida después de la escuela para los estudiantes con discapacidades ha cambiado de manera significativa. Estos cambios no han surgido a través de vías tradicionales como la Ley de Educación para Individuos con Discapacidades (IDEA), sino a través de desarrollos legales importantes en la aplicación de la Ley de Estadounidenses con Discapacidades (ADA), la decisión de la Corte Suprema en *Olmstead v. LC* y la Acta de Innovación y Oportunidad de la Fuerza Laboral.

Programas de transición escolar y modelos de "Preparar y después Colocar"

Muchos estudiantes con discapacidades dejan la escuela secundaria cada año sin haber obtenido empleo ni colocación en la educación postsecundaria. De hecho, a pesar de los avances significativos en los derechos civiles de los estudiantes con discapacidades en las últimas tres décadas, sigue habiendo una gran diferencia entre los resultados en la educación postsecundaria de los estudiantes con y sin discapacidades (Sanford et al., 2011). Además, muchos estudiantes con discapacidades dejan la escuela y entran directamente a instituciones segregadas, incluidos talleres protegidos y programas diurnos. En estas instituciones, interactúan solo con otras personas con discapacidades y empleados, y muchas veces ganan menos del salario mínimo. De tales resultados sale la importante pregunta de si las escuelas son responsables de la eficacia de los programas de transición juvenil que canalizan a los estudiantes desde la escuela directamente a lugares institucionalizados segregados. Progresos legales recientes han aclarado que los gobiernos estatales y locales, incluyendo agencias de educación, pueden

RESUME DE POLÍZA

FEBRERO DE 2018

IEL Institute for
Educational
Leadership
Leading Across Boundaries

ser responsables bajo la ADA y Olmstead si colocan a los estudiantes con discapacidades en serio riesgo de segregación innecesaria en puestos postsecundarios.

A pesar de la promulgación de la Ley de Oportunidad e Innovación de la Fuerza Laboral (WIOA) en 2014, que impuso varias limitaciones nuevas al empleo asalariado submínimo para jóvenes con discapacidades, algunas escuelas continúan teniendo licencias oficiales para emplear a estudiantes con discapacidades por debajo del salario mínimo para participar en labores manuales. El Departamento de Trabajo de EE. UU. actualmente concede licencias a aproximadamente 105 Programas de Experiencia de Trabajo Escolar a nivel nacional. Estos certificados permiten que los programas escolares paguen entre aproximadamente 3,000 y 7,000 estudiantes con discapacidades por debajo del salario mínimo por trabajo según la Sección 14 (c) de la Ley de Normas Laborales Justas (Departamento de Trabajo de los Estados Unidos, División de Salarios y Horas, 2017). Típicamente, los estudiantes hacen trabajos a destajo en los Programas de Experiencia de Trabajo Escolar donde, a diferencia de sus compañeros sin discapacidades, se les pagan en función de sus tasas de producción sin un piso mínimo en sus salarios. Como resultado, los estudiantes pueden ganar solo centavos por el dólar cumpliendo contratos privados durante el día escolar para compañías externas.

Otros estudiantes trabajan en talleres protegidos para adultos segregados durante uno o más períodos de clase por día, haciendo algunas de las mismas tareas que los adultos con discapacidades hacen. Muchos de estos estudiantes al final se colocan como adultos en los mismos talleres protegidos donde trabajaron durante la escuela, sin tener primero la oportunidad de estar informados o intentar un empleo competitivo. Por ejemplo, el Departamento de Educación Primaria y Secundaria de Missouri, y no la agencia para discapacidades del desarrollo para adultos, es la agencia estatal que autoriza y administra el sistema de talleres protegidos para adultos, como una extensión natural de sus programas de educación especial (Departamento de Educación Primaria y Secundaria de Missouri, 2016).

I. ¿POR QUÉ MUCHOS PROGRAMAS DE TRANSICIÓN ESCOLAR NO CONDUCEN A UN EMPLEO INTEGRADO COMPETITIVO?

a. *A menudo son modelados en y preparan a los estudiantes para talleres protegidos.*

Históricamente, los programas de transición escolar que atienden a estudiantes de 14 a 21 años con discapacidades intelectuales y de desarrollo, autismo y otras discapacidades se han basado en modelos de capacitación en habilidades de “preparación para el trabajo” y “pre-vocacional” para ayudar a los estudiantes a planificar sus objetivos en el empleo postsecundario. Estos modelos de transición no tienen una relación causal o incluso un historial sustancial de ayudar a los estudiantes a obtener un empleo integrado competitivo. Los modelos de capacitación pre-vocacional se adhieren al principio de que los estudiantes con discapacidades deben ser entrenados primero y demostrar competencia en varias tareas antes de entrar en el empleo integrado competitivo. Por lo tanto, muchos estudiantes con discapacidades hacen labores manuales, junto con otros estudiantes con discapacidades, para cumplir con las demandas contractuales de un negocio externo o de la misma escuela como parte del plan de estudios de transición. Generalmente, los estudiantes hacen este trabajo sin compensación o por salarios mínimos. Estos programas modelan y preparan a los estudiantes para los talleres protegidos de adultos a los que muchos de ellos trabajarán ahí después de salir de la escuela. En estos talleres, los trabajadores con discapacidades siguen siendo segregados de sus compañeros sin discapacidad y continúan recibiendo menos del salario mínimo por décadas. Habiendo sido diseñado siguiendo el mismo modelo que los talleres protegidos, ¿debería sorprender que estos programas lleven a los estudiantes con discapacidades a trabajar en estos talleres después de que dejen la escuela?

b. *Típicamente, no preparan a los estudiantes con discapacidades para un empleo integrado competitivo.*

Generalmente, estudiantes con discapacidades participan en entrenamientos pre-vocacionales en la fase precisa en sus carreras académicas cuando sus compañeros sin discapacidades

participan en experiencias laborales remuneradas, internados y programas de tutoría en la comunidad con empleadores del mundo real. Las diferentes experiencias de transición de los estudiantes sin discapacidades con las que son dadas a los estudiantes con discapacidades demuestra las faltas del enfoque de transición pre-vocacional.

c. Muchas veces no les dan a los estudiantes con discapacidades habilidades comercializables.

Nacionalmente, muchos estudiantes en la edad de transición con discapacidades intelectuales, de desarrollo hacen labores rutinarias de "entrenamiento" durante el día escolar en aulas, en campus escolares o en talleres protegidos para adultos. Estas tareas incluyen clasificando, partiendo, doblando, reciclando, sirviendo alimentos, limpiando, manteniendo lechos de flores, lavando la ropa y manejando la basura, con otros estudiantes con discapacidades. Los estudiantes que hacen tareas pre-vocacionales como parte de la transición muchas veces no tienen acceso a maquinaria, equipos o tecnología para hacer estos laborales. Típicamente, estas tareas no corresponden al aprendizaje de una habilidad comerciable. Además, los estudiantes no progresan a nuevas habilidades o responsabilidades, sino que continúan "practicando" estas tareas después de que hayan dominado estas habilidades.

d. A veces, segregan, estigmatizan y establecen bajas expectativas.

La participación en tales programas muchas veces puede ser estigmatizante y contraproducente para los estudiantes con discapacidades. Los estudiantes en estos programas son segregados de sus compañeros, sacados de programas educativos y currículos de educación general, y colocados en una pista completamente separada, que a veces ni siquiera resulta en una opción para un diploma de escuela secundaria o un certificado "especial". Además, en muchos distritos escolares por el país, los estudiantes con discapacidades hacen labores pre-vocacionales para el beneficio directo de los estudiantes sin discapacidades, como limpiar las mesas de

la cafetería después del almuerzo de los estudiantes sin discapacitados o sacar la basura de la escuela. Esto crea una relación inadecuado o servil que formará las actitudes y expectativas en la vida adulta tanto para los estudiantes con y sin discapacidades.

e. A menudo no comienzan lo suficientemente temprano y no son individualizados.

El plan de transición para estudiantes con discapacidades a veces comienza en los últimos años de la escuela secundaria, a través del proceso del Programa de Educación Individualizada (IEP), si es que lo hacen. Por contraste, sus compañeros sin discapacidades se preparan desde la escuela primaria para visualizar, experimentar una amplia serie de opciones laborales y profesionales en la comunidad antes de dejar la escuela. Las experiencias de transición, como los internados y el trabajo remunerado, y los programas de educación, como las clases vocacionales o clases avanzadas, se individualizan o adaptan a los intereses y preferencias de los estudiantes. Por contraste, los planes de transición relacionados con el empleo para estudiantes con discapacidades en programas de entrenamiento pre-vocacional a veces no son individualizados.

f. Frecuentemente no dirigen las discapacidades de los estudiantes.

Los programas de transición pre-vocacional para estudiantes con discapacidades no usan las herramientas disponibles que son para los estudiantes sin discapacidades para apoyar la transición de la escuela al trabajo. Sin embargo, tampoco usan las herramientas disponibles para apoyar a los estudiantes con discapacidades. Por ejemplo, los estudiantes con discapacidades en programas pre-vocacionales por veces no reciben acomodaciones razonables o tecnología asistencial para ellos tengan éxito. De hecho, en muchos estados, los estudiantes con discapacidades no tienen acceso a consejeros de rehabilitación vocacional subsidiados por el gobierno federal ni tampoco tienen trabajadores sociales del sistema general de servicios para discapacitados. Por lo tanto, dichos estudiantes nunca son evaluados para recibir servicios integrales de apoyo laboral antes de la salida de escuela.

Opción informada, empleo integrado competitivo y modelos “Colocar y despues Preparar”

Estudiantes con discapacidades por todo el país enfrentan la difícil tarea de identificar sus preferencias de empleo en colocaciones donde están aislados de personas sin discapacidades como sus compañeros de trabajo, clientes y compañeros, falta de apoyo y acomodaciones adecuadas y trabajan a cambio de poca o ninguna compensación. Sin ninguna participación previa en el empleo integrado, muchos estudiantes dejan los programas de transición escolar con expectativas bajas de sí mismos y de sus habilidades laborales y sin una evaluación realista de que si se puede lograr un empleo competitivo integrado.

Sin embargo, treinta años de investigación en la área de los servicios de empleo con apoyo ha establecido firmemente que incluso las personas con las discapacidades más graves pueden trabajar en un empleo integrado competitivo (Oficina de Política de Empleo para Discapacitados [ODEP], n.d.). Es reconocido en la área del empleo asistido que el método más efectivo para impulsar resultados exitosos de empleo integrado es que los individuos con discapacidades se ubiquen primero en empleos integrados competitivos y se les proporcione la capacitación individualizada, servicios, apoyos y acomodaciones necesarias para tener éxito en ese ambiente La investigación también apoya firmemente que el trabajo remunerado en la escuela secundaria es una clave de la probabilidad del estudiante de obtener un empleo integrado competitivo después de salir de la escuela (Carter, Austin y Trainor, 2012). Por contraste, la participación en el entrenamiento pre-profesional no es (Carter et al., 2012). Los estudiantes que han trabajado en lugares integrados mientras están en la escuela tienen un punto de referencia y una comprensión de qué es el trabajo en un lugar de trabajo típico. También han tenido una mayor oportunidad de identificar sus propias preferencias, intereses, habilidades y necesidades, y tienen la información que necesitan para tomar decisiones importantes

e informadas sobre el trabajo en el empleo postsecundario.

En las últimas décadas, han aparecido varios modelos de transición y han demostrado mejores resultados de empleo postsecundario como resultado de su dependencia del trabajo remunerado en lugares integrados mientras los estudiantes están en la escuela secundaria. Ejemplos de estos modelos incluyen Seamless Transition, The Guideposts for Success, Project SEARCH y internados pagados que son intensivos. Además del predominio del trabajo pagado, estos programas demuestran adherencia a los estándares profesionales actuales en la área de la transición, incluyendo, entre otras cosas, enfoques de evaluación de transición y carreras centrados en la persona en lugares integrados, participación en servicios de empleo apoyados y personalizados. También demuestran adherencia a los estándares profesionales en estrategias de desarrollo profesional, como la conciencia profesional, la exploración y el desarrollo y, lo que es más importante, la colaboración interinstitucional entre las agencias de servicios de rehabilitación vocacional y de servicios para personas con discapacidades del desarrollo.

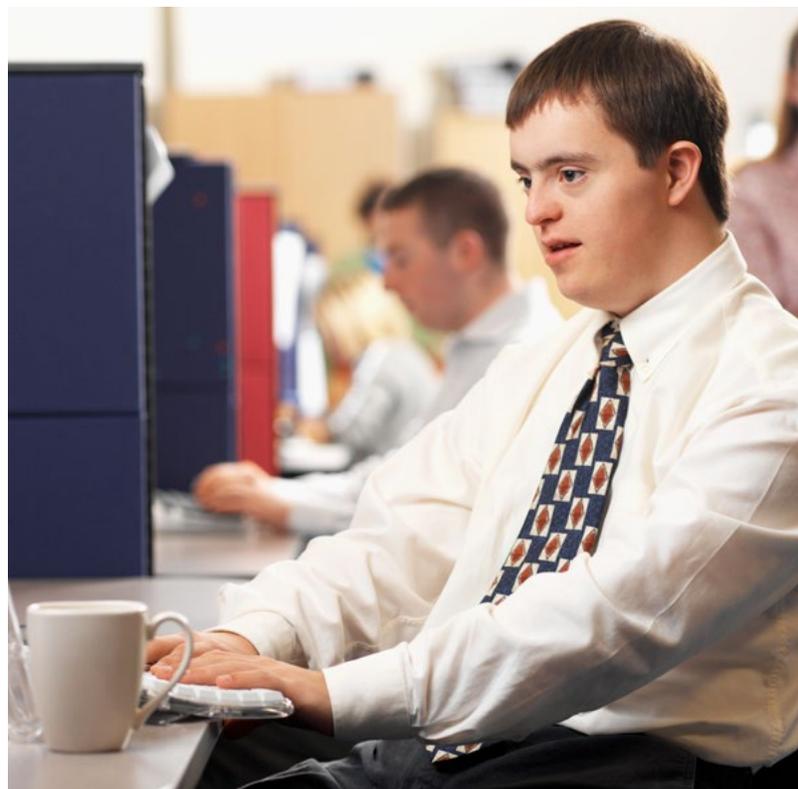
La ADA y *Olmstead v. L.C.*

La ADA requiere que las entidades públicas administren servicios, programas y actividades en el lugar más integrado adecuado a las necesidades de las personas calificadas con discapacidades. Las regulaciones de la ADA explican que “la configuración más integrada” es aquella que “permite que las personas con discapacidades interactúen con personas sin discapacidades en la mayor medida posible ...” (Americans With Disabilities Act, 1990). En el año 1999, a través de *Olmstead v. L.C.*, la Corte Suprema de los Estados Unidos sostuvo que el Título II de la ADA prohíbe la segregación injustificada de personas con discapacidad en los siguientes casos: cuando los servicios basados en la comunidad son apropiados; cuando las personas afectadas no se oponen a los servicios basados en la comunidad; y donde se pueden acomodar razonablemente, teniendo en cuenta los

recursos disponibles para la entidad y las necesidades de otros que reciben servicios de discapacidad de la entidad (*Olmstead v. L.C.*, 1999). Por lo tanto, las escuelas y agencias educativas que segregan innecesariamente a estudiantes con discapacidades en sus programas de transición pre-vocacional pueden ser responsables bajo la ADA por discriminación.

La decisión de *Olmstead* también explicó que las personas no necesitan esperar hasta que ocurra el daño de la segregación injustificada para recibir las protecciones de la ADA y violar el estatuto para colocar a las personas con discapacidades en serio riesgo de segregación innecesaria, incluso en lugares laborales (*Olmstead v. LC*, 1999). En los últimos años, el Departamento de Justicia (DOJ), la agencia designada por el Congreso que impone la ADA, ha aclarado que la ADA y *Olmstead* se aplican a los servicios de transición juvenil. Por ejemplo, una agencia educativa estatal o local puede ser responsable por la falta de disponibilidad de los servicios y apoyos de transición, incluidos los asistentes sociales y los especialistas en transición escolar. Además, las agencias de educación estatales o locales pueden ser responsables por la falta de colaboración y coordinación con las agencias de rehabilitación vocacional para promover el uso de consejeros de rehabilitación vocacional, que les permiten a los estudiantes con discapacidades prepararse para el empleo integrado competitivo.

Las agencias estatales y locales de educación pueden colocar a los estudiantes en serio riesgo de segregación innecesaria al no permitir que los estudiantes con discapacidades tomen decisiones informadas sobre el trabajo en un empleo integrado competitivo antes de ser referidos para la admisión a talleres protegidos y segregados. La falla de no apoyar las opciones informadas puede incluir la falta de servicios de transición oportunos, que permiten a los estudiantes con discapacidades comprender y experimentar los beneficios del trabajo en un lugar integrado antes de la salida de la escuela. Otros elementos relevantes para el análisis de



riesgos incluyen si una escuela, como parte del plan de estudios escolar, entrena a los estudiantes con discapacidades en labores similares a las realizadas en talleres protegidos; anima a los estudiantes con discapacidades a participar en talleres protegidos; y / o refiere a los estudiantes a talleres protegidos como una colocación post-secundaria sin ofrecerles la oportunidad de experimentar un empleo integrado.

El Departamento de Justicia ha estado involucrado en tres casos de tribunales federales presentados bajo el Título II de la ADA y *Olmstead* que alegaban que las entidades públicas violaron los derechos de los estudiantes con discapacidades al colocarlos en grave riesgo de segregación. En [Estados Unidos v. Rhode Island y la Ciudad de Providence](#) (2013), el Departamento de Justicia constató que Rhode Island y el Distrito Escolar Público de Providence violó el Título II de la ADA y *Olmstead* cuando 85 estudiantes con discapacidades intelectuales y discapacidades



de desarrollo se vieron en grave riesgo de entrar en talleres protegidos para adultos. El caso resultó en un acuerdo de resolución ordenado por la corte entre las partes. Los 85 estudiantes habían participado en un taller protegido dentro de la escuela como parte del programa de transición de la escuela. En este taller, fueron entrenados y preparados para hacer labores de taller protegidas, y el trabajo que hicieron fue similar al trabajo hecho por un taller protegido para adultos cercano. Muchos de los estudiantes del programa fueron referidos a ese mismo programa de talleres protegidos para adultos en un camino directo hacia la segregación. Los estudiantes en el taller protegido dentro de la escuela trabajaron durante uno o dos períodos de 55 minutos por día escolar y recibieron un pago de entre 50 centavos a \$2.00 por hora, sin importar el trabajo que desempeñaran o lo productivos que fueran. Pocas oportunidades existían para que estos estudiantes intenten o participen en un empleo integrado competitivo antes de dejar la escuela.

El año siguiente, en 2014, el DOJ resolvió su investigación estatal del sistema de servicio de actividades diurnas de Rhode Island a través de un decreto de consentimiento en [United](#)

[States v. Rhode Island](#) (2014). La investigación descubrió que el estado, incluida la agencia estatal de educación (SEA), había colocado a cientos de estudiantes con discapacidades en grave riesgo de segregación innecesaria en talleres protegidos y programas diurnos. Específicamente, el DOJ descubrió que, entre los jóvenes con discapacidades intelectuales y / o del desarrollo que dejaron las escuelas secundarias de Rhode Island entre 2010 y 2012, solo alrededor del 5% hicieron la transición a empleos en lugares integrados, aunque muchos más jóvenes pudieron trabajar en empleos integrados y no se opusieron a hacerlo. Entre otras cosas, los Estados Unidos alegó que Rhode Island no había garantizado que la SEA estableciera estándares para los distritos escolares sobre la introducción y coordinación oportuna de los servicios de transición, incluido el acceso a los sistemas de rehabilitación vocacional y del servicio de discapacidades del desarrollo, así como oportunidades de experiencia de trabajo en lugares integrados antes de la salida de la escuela.

Como resultado de estos acuerdos en 2013 y 2014, el Distrito Escolar Público de Providence se convirtió en la primera Agencia Local de Educación (LEA) en adoptar una póliza de Empleo Primero, convirtiendo el trabajo en lugares integrados de empleo en una opción de servicio prioritario para jóvenes que pueden y quieren trabajar después de salir de la escuela. Además, las agencias estatales de Rhode Island, incluidas las agencias SEA, rehabilitación vocacional y discapacidad del desarrollo, se han comprometido a implementar un proceso concreto de planificación de transición de la escuela al trabajo para todos los jóvenes entre las edades de 14 y 21. Como parte de ese proceso, los esfuerzos de planificación de transición comienzan a los 14 años, a través de los cuales los jóvenes en edad de transición reciben evaluaciones vocacionales y situacionales, experiencias de trabajo de prueba en lugares integrados y una variedad de servicios individualizados durante cada año de escuela secundaria. Las experiencias de trabajo de prueba prestan a los estudiantes la

oportunidad de experiencias de aprendizaje integradas basadas en el trabajo fuera del lugar escolar. Estas experiencias de aprendizaje basadas en el trabajo se basan en el plan centrada en la persona, donde las ubicaciones se adaptan individualmente a el estudiante determinado en los lugares de empleo típicos. Todo esto está diseñado para garantizar que estos estudiantes tengan oportunidades de trabajar en un empleo integrado competitivo después de salir de la escuela. Bajo el Decreto de Consentimiento de Rhode Island a nivel estatal, más de 1,000 jóvenes de entre 18 y 21 años de edad tienen garantizados servicios de transición basados en la evidencia que se brindan en lugares integrados. Además, los modelos de transición basados en evidencia como Project Search se han adoptado en Rhode Island y han demostrado ser efectivos.

En 2015, el Departamento de Justicia y los demandantes privados ingresaron un decreto de consentimiento para resolver un litigio con el Estado de Oregón relacionado con su sistema estatal de servicios de empleo para personas con discapacidades. En [Lane v. Brown / United States v. Oregon](#) (2015), el Departamento de Justicia halló que Oregón, incluido su SEA, había colocado a cientos de estudiantes cada año en grave riesgo de segregación innecesaria en talleres protegidos. Específicamente, los Estados Unidos descubrió que Oregón no estableció la presencia y disponibilidad de asistentes sociales, consejeros de rehabilitación vocacional y otros apoyos en el sistema de educación secundaria de Oregón necesarios para ayudar a los jóvenes en transición con la formulación de objetivos relacionados con la carrera que incluyen empleo integrado. El DOJ también encontró que Oregón no tenía un plan formal para la transición de los estudiantes a un empleo integrado competitivo y que el acuerdo entre su SEA y el programa de rehabilitación vocacional había sido inadecuado por la falta de acciones específicas o puntos de referencia. Como resultado de esta falla en proporcionar servicios y plan de transición efectivos, la remisión a un taller protegido fue el resultado más común para los estudiantes con discapacidades al

Como resultado de estos acuerdos en 2013 y 2014, el Distrito Escolar Público de Providence se convirtió en la primera Agencia Local de Educación (LEA) en adoptar una póliza de Empleo Primero, convirtiendo el trabajo en lugares integrados de empleo en una opción de servicio prioritario para jóvenes que pueden y quieren para trabajar después de salir de la escuela.

salir de la escuela en Oregón. En algunos casos, como en Rhode Island, los estudiantes con discapacidades intelectuales y / o de desarrollo incluso estaban preparados para los labores que normalmente se hacían en talleres protegidos; esto fue demostrado por los estudiantes que hacían actividades de taller con protección simulada en la escuela o participan en talleres protegidos para adultos como parte del plan de estudios.

Muchos cambios han tenido lugar en Oregón desde el inicio del litigio de taller protegido. En el 2015, Oregón se comprometió públicamente a dejar de comprar o financiar ubicaciones de talleres protegidos para jóvenes en transición, convirtiéndose en uno de los primeros estados en hacerlo. Además, el SEA de Oregón apoyó, y la Junta de Educación del Estado adoptó, una regla que prohíbe a las LEAs incluir talleres protegidos sobre el continuo de ubicaciones alternativas y servicios y ayudas suplementarias para estudiantes con discapacidades, una regla que probablemente sea replicada por los estados en el país (Departamento de Educación de Oregón, 2013). Desde el acuerdo de 2015, Oregón ha establecido una Red de Asistencia Técnica de Transición a nivel estatal administrada por el SEA. A través de la Red de Asistencia Técnica de Transición, los facilitadores de la red de transición están ubicados en todo el estado para promover la coordinación a

nivel estatal de los esfuerzos de plan de la transición relacionados con el empleo. Según el acuerdo de conciliación, durante más de seis años, Oregon se asegurará de que al menos de 4,900 jóvenes entre las edades de 14 y 24 años reciban los servicios de transición individualizados necesarios para obtener un empleo integrado competitivo. Al menos la mitad de esos jóvenes recibirán un Plan Individual de Empleo a través del sistema de rehabilitación vocacional. Es importante decir que, durante el día escolar, se prohíben las actividades simuladas del taller protegido y las actividades pre-vocacionales / de transición. El estado también hace un llamado a los distritos escolares de Oregon para que expandan los modelos de prácticas de transición basadas en la evidencia (por ejemplo, el Modelo de Transición Transparente, Búsqueda de Proyectos, Programa de Transición Juvenil) para lograr un empleo integrado competitivo para estudiantes con discapacidades.

Dirección del Departamento de Justicia

En 2016, el Departamento de Justicia publicó una guía explicando que los jóvenes con discapacidades que corren un grave riesgo de segregación innecesaria en talleres protegidos están protegidos por la ADA y *Olmstead* y que las entidades públicas, incluso los estatales y locales, pueden ser responsables de crear ese riesgo. (Departamento de Justicia de los Estados Unidos [DOJ], 2016, disponible en https://inclusivity.consulting/wp-content/uploads/2017/12/olmstead_guidance_employment.pdf)

Por ejemplo, la Guía de 2016 detalla cómo una agencia educativa estatal o local puede ser responsable de no dar servicios de transición y apoyos disponibles para estudiantes con discapacidades y también con la falta de comunicación con agencias de rehabilitación vocacional para ayudar a los estudiantes a prepararse para un empleo integrado competitivo.

El 20 de diciembre de 2017, el Departamento de Justicia anuló la guía. Sin embargo, esta anulación no tiene ningún impacto sobre la

fuerza y el efecto de la ley ya establecida. Al revocar la guía, el Departamento de Justicia señaló en su sitio web que la anulación “no cambia las responsabilidades legales de los gobiernos estatales y locales bajo Título II de la ADA, como se refleja en la ADA, sus reglamentos de implementación y otros “Específicamente, el retiro de la guía no eliminó la aplicabilidad del mandato de integración de la ADA, la decisión de la Corte Suprema en *Olmstead v. LC*, las decisiones judiciales incluidas en *Lane v. Kitzhaber*. (*Lane v. Brown*) / *Estados Unidos v. Oregon*, o las Cartas de Determinación y Consentimiento del Departamento de Justicia de los decretos a los servicios de empleo.

Sección 511 WIOA

Como se mencionó anteriormente, WIOA impone varias limitaciones nuevas al pago de salarios mínimos a los jóvenes con discapacidades que son consistentes con los requisitos de la ADA y *Olmstead* y se complementan con los que se aplican a los sistemas de servicios de empleo. Entre ellos está el requisito de que, antes de comenzar un empleo asalariado bajo del mínimo, debajo la Sección 511 (a) de WIOA, un joven de 24 años o menos debe recibir primero servicios de transición previa al empleo. Estos servicios de transición previa al empleo pueden incluir asesoramiento de exploración laboral, experiencias de aprendizaje integradas basadas en el trabajo, oportunidades de inscripción en programas de educación postsecundaria en instituciones de educación superior, habilidades sociales y entrenamiento para la vida independiente y capacitación de abogacía (Workforce Innovation and Opportunity Act [WIOA], 2014). Además, los jóvenes deben cumplir los siguientes criterios antes de poder comenzar un empleo asalariado mínimo: deben haber aplicado y ser elegibles o no elegibles para recibir servicios de rehabilitación vocacional; deben estar un Plan Individual de Empleo con servicios apropiados, como servicios de empleo respaldados, durante un período razonable sin éxito; y su caso de rehabilitación vocacional debe ser cerrado (WIOA, 2014). Además, antes

de que se les pague un salario bajo al mínimo, se debe proporcionar orientación profesional, información y referencias al programa federal, estatal y de otro tipo, y otros recursos para obtener un empleo integrado competitivo (WIOA, 2014). Es importante decir que bajo la Sección 511 (b) (2), WIOA prohíbe a cualquier SEA o LEA entrar a “un contrato u otro acuerdo con una entidad que posea un certificado 14 (c) con el propósito de operar un programa para un individuo que tener 24 años o menos y el trabajo se compensa con un salario mínimo” (WIOA, 2014). Las SEA y las LEA ya no pueden contratar talleres segregados y protegidos para que los jóvenes participen en programas de transición relacionados con el empleo. La aplicación de la Sección 511 de WIOA, incluidas las Secciones 511 (a) y (b), es necesaria para garantizar que los estudiantes con discapacidades puedan acceder a las vías de empleo integrado competitivo. Los Departamentos de Educación y Trabajo, así como otros, deben demostrar esfuerzos robustos y activos de cumplimiento con la promesa de que la WIOA se haga en realidad.

Conclusión

Es importante que las entidades públicas, incluidas las instituciones estatales y locales de educación, rehabilitación vocacional y discapacidades del desarrollo, comprendan el cambiante proceso legal relacionado con los servicios de transición para estudiantes con discapacidades. Más de treinta años de investigación proporcionan un libro concreto sobre cómo mitigar o eliminar el riesgo de una segregación innecesaria. Se debe proporcionar a los estudiantes los servicios de transición individualizados y los apoyos que necesitan para poder experimentar con el trabajo en un empleo integrado competitivo antes de salir de la escuela. Por ejemplo, el estatuto y las reglamentaciones de WIOA y la jurisprudencia *Olmstead*, cartas de hallazgos y decretos de consentimiento dejan en claro que los gobiernos estatales y locales que tradicionalmente han dependido de lugares de trabajo segregados para la transición deberían tomar medidas afirmativas para garantizar que los estudiantes tengan una oportunidad

Más de treinta años de investigación proporcionan un libro concreto sobre cómo mitigar o eliminar el riesgo de una segregación innecesaria. Se debe proporcionar a los estudiantes los servicios de transición individualizados y los apoyos que necesitan para poder experimentar con el trabajo en un empleo integrado competitivo antes de salir de la escuela.

de hacer una opción informada para trabajar en lugares de empleo integrados después de salir de la escuela. Estos esfuerzos afirmativos pueden incluir lo siguiente: proporcionar información sobre los beneficios de trabajo en un empleo integrado competitivo; proporcionar evaluaciones vocacionales y situacionales, plan del desarrollo profesional y descubrimiento en lugares de empleo integrado; organizar una tutoría entre compañeros; facilitando visitas; proporcionar oportunidades para experiencias de aprendizaje basadas en el trabajo en lugares de trabajo integrados; y proporcionar asesoramiento y plan de beneficios para explicar el impacto del trabajo competitivo en los beneficios de una persona. Además, debajo la Sección 511 de WIOA, los jóvenes con discapacidades deben recibir muchos de estos mismos servicios antes de que se les permita trabajar en un empleo asalariado bajo del mínimo. Dados estos requisitos, la mayoría, si no todos, de los Programas de Experiencia Laboral Escolar con licencia 14 (c) deben revisarse para verificar el cumplimiento con la ADA, *Olmstead* y WIOA. Ahora es el momento de que los gobiernos estatales y locales avancen en estas prácticas y levanten a los estudiantes con discapacidades a la corriente principal de la economía.

Referencia

- Americans with Disabilities Act of 1990, 42 U.S.C. §§ 12131-12134 (2012).
- Carter, E. W., Austin, D., Trainor, A. A. (2012). Predictors of postschool employment outcomes for young adults with severe disabilities. *Journal of disability policy studies*, 23(1), 50-63. doi: 10.1177/1044207311414680
- Guidance on ADA Regulation on Nondiscrimination on the Basis of Disability in State and Local Government Services, 28 C.F.R. pt. 35 app. B (October 31, 2016) (Withdrawn December 21, 2017).
- Lane v. Brown*, No. 3:12-CV-00138 (D. Or. Sept. 8, 2016)
- Lane v. Kitzhaber*, 841 F. Supp. 2d 1199 (D. Or. 2012).
- Missouri Department of Elementary & Secondary Education. (2016, April). Sheltered workshops. Retrieved from <https://dese.mo.gov/special-education/sheltered-workshops>
- National Collaborative on Workforce and Disability for Youth. (2005). Guideposts for success. Retrieved from: <http://www.ncwd-youth.info/guideposts>
- Office of Disability Employment Policy (n.d.). Integrated employment toolkit. Retrieved from <https://www.dol.gov/odep/i toolkit/employers.htm>
- Olmstead v. L.C. ex rel. Zimring*, 527 U.S. 581 (1999).
- Olmstead v. L.C.*, 527 U.S. 581, 607 (1999).
- Or. Admin. R. 581-015-2245 (2015).
- Perez, T.E. (2012, June 29). [Letter of Findings from Assistant Attorney General Thomas Perez of the Civil Rights Div. of the U.S. Dep't of Justice to Attorney Gen. for the State of Oregon John Kroger]. United States Department of Justice Civil Rights Division, Washington, D.C.
- Project SEARCH. (2012). Project SEARCH. Retrieved from <http://www.projectsearch.us>
- Sanford, C., Newman, L., Wagner, M., Cameto, R., Knokey, A.-M., and Shaver, D. (2011). The Post-High School Outcomes of Young Adults With Disabilities up to 6 Years After High School. Key Findings From the National Longitudinal Transition Study-2 (NLTS2) (NCSER 2011-3004). Menlo Park, CA: SRI International.
- Workforce Innovation and Opportunity Act (WIOA), 29 U.S.C. §§ 701 et seq., (2014).
- United States Department of Justice Civil Rights Division. (n.d.). Fact Sheet: Rhode Island Supported Employment and Integrated Day Services Consent Decree. Retrieved from: https://www.ada.gov/olmstead/documents/usvri_%20fact-sheet.pdf
- United States Department of Justice Civil Rights Division. (2017). Olmstead Enforcement.
- United States Department of Justice Civil Rights Division. (n.d.). Rhode Island supported employment and day services interim settlement agreement fact sheet. Retrieved from: <https://www.ada.gov/olmstead/documents/ri-providence-fact-sheet.pdf>
- United States Department of Justice Civil Rights Division. (2016, October). Statement of the Department of Justice on Enforcement of the Integration Mandate of Title II of the Americans with Disabilities Act and Olmstead v. L.C. to State and Local Governments' Employment Service Systems for Individuals with Disabilities. Retrieved from https://www.ada.gov/olmstead/olmstead_guidance_employment.htm
- United States Department of Labor, Wage and Hour Division. (2016). School work experience programs (SWEPs) list [Data file]. Retrieved from <https://www.dol.gov/whd/specialemloyment/SWEPlist.htm>
- United States v. Rhode Island and City of Providence*, No. 1:13-cv-00442 (D.R.I. June 13, 2013)
- United States v. Rhode Island and City of Providence*, No. 1:13-cv-00442 (D.R.I. June 11, 2013)
- United States v. Rhode Island*, No. 1:14-cv-00175 (D.R.I. Apr. 9, 2014)

Sobre los Autores

Eve Hill (EHill@browngold.com) y Regina Kline (RKline@browngold.com) son co-líderes de Inclusividad, una práctica de consultoría estratégica dedicada a apoyar a empresas, organizaciones y agencias gubernamentales que desean lograr la inclusión real de las personas con discapacidad en sus fuerzas laborales y comunidades.

Curtis Richards (RichardsC@iel.org) es el Director del Centro para el Desarrollo de la Fuerza Laboral en el Instituto para el Liderazgo Educativo, que es el hogar de la Colaboración Nacional para el Desarrollo de la Fuerza Laboral para la Juventud (www.ncwd-youth.info).

Este informe de política fue producido con el apoyo de un Acuerdo de Cooperación con la Oficina de Política de Empleo para Discapacitados del Departamento de Trabajo de los EE. (Número OD-23804-12-75-4-11). Las opiniones expresadas en este documento no reflejan necesariamente la posición o política del Departamento de Trabajo de los EE. Tampoco la mención de nombres comerciales, productos comerciales u organizaciones implica el respaldo del Departamento de Trabajo de los EE.

4301 Connecticut Ave. NW, Suite 100, Washington, DC 20008
202-822-8405 | www.iel.org | iel@iel.org

