



VNiVERSiDAD D SALAMANCA

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

DEPARTAMENTO DE PERSONALIDAD, EVALUACIÓN Y TRATAMIENTO PSICOLÓGICOS

TESIS DOCTORAL

**ORIENTACION PROFESIONAL EN PERSONAS CON
DISCAPACIDAD: DESARROLLO Y APLICACION DE
INSTRUMENTOS DE EVALUACION E INTERVENCION.**

Autora: CRISTINA JENARO RÍO

Dirección: MIGUEL ANGEL VERDUGO ALONSO

Fecha de Lectura: 18/09/1997

<https://www.educacion.gob.es/teseo/mostrarRef.do?ref=180939>

ÍNDICE

RECONOCIMIENTOS	VII
LISTA DE TABLAS Y FIGURAS	VIII
INTRODUCCIÓN GENERAL	1
PRIMERA PARTE: LA ORIENTACIÓN PROFESIONAL COMO MEDIO PARA SUPERAR LAS LIMITACIONES DERIVADAS DE LA DISCAPACIDAD Y DE LA MINUSVALÍA	9
1. REPERCUSIONES DE LA DISCAPACIDAD Y LA MINUSVALÍA EN LA INTEGRACIÓN SOCIOLABORAL.....	11
1.1. REPERCUSIONES DE LA DISCAPACIDAD	12
1.1.1. Limitaciones funcionales	13
1.1.2. Necesidad de afrontar la discapacidad	14
1.2. REPERCUSIONES DE LA MINUSVALÍA.....	18
1.2.1. Desventajas en la situación laboral: minusvalía de ocupación ...	19
1.2.1.1. Deficiencias o limitaciones formativas	19
1.2.1.2. Carencia de experiencias laborales previas	21
1.2.1.3. Limitadas oportunidades de obtención y mantenimiento de un empleo	22
1.2.1.4. Dificultades en el retorno al mercado laboral.....	27
1.2.2. Minusvalía de integración social	28
1.3. LA REHABILITACIÓN PROFESIONAL COMO MEDIO PARA FAVORECER LA INTEGRACIÓN SOCIOLABORAL	30
1.3.1. Necesidad de orientación profesional en personas con discapacidad	35
2. LA ORIENTACIÓN PROFESIONAL EN PERSONAS CON DISCAPACIDAD ...	41
2.1. ENFOQUES DE LA ORIENTACIÓN.....	43
2.1.1. Enfoque del rasgo psicológico	45
2.1.2. Enfoque psicodinámico.....	47
2.1.3. Enfoque rogeriano	48
2.1.4. Enfoque evolutivo.....	49
2.1.5. Enfoque cognitivo-conductual.....	54
2.2. LIMITACIONES DE LOS ENFOQUES DE ORIENTACIÓN EN SU APLICACIÓN A PERSONAS CON DISCAPACIDAD.....	57
2.3. PROPUESTA DE UN MARCO CONCEPTUAL PARA LA ORIENTACIÓN PROFESIONAL DE JÓVENES CON DISCAPACIDAD.....	62
2.3.1. Componentes de un programa de orientación profesional para jóvenes con discapacidad.....	64
2.3.1.1. Actividades encaminadas a fomentar la elección vocacional .	66
2.3.1.2. Actividades destinadas a facilitar la integración laboral	68

2.4. RECURSOS PARA LA ORIENTACIÓN PROFESIONAL.....	73
2.4.1. La evaluación profesional	74
2.4.1.1. Concepto de evaluación profesional.....	74
2.4.1.2. Evolución de la evaluación profesional	77
2.4.1.3. Problemas vigentes de la evaluación profesional	82
2.4.2. Instrumentos de evaluación-diagnóstico	85
2.4.2.1. Evaluación de rasgos-personalidad	88
2.4.2.2. Evaluación de la madurez vocacional	96
2.4.3. Programas de orientación	98
SEGUNDA PARTE: ESTUDIOS EMPÍRICOS.....	101
3. ESTUDIO PRELIMINAR: ANÁLISIS DE LA SITUACIÓN VOCACIONAL DE JÓVENES CON DISCAPACIDAD FÍSICA Y SENSORIAL Y DE LA UTILIDAD DE VARIOS INSTRUMENTOS UTILIZADOS PARA SU EVALUACIÓN (PASS, RMI Y EAE)	107
3.1. PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN.....	107
3.1.1. Objetivos.....	108
3.1.2. Preguntas de investigación	108
3.2. MÉTODO	109
3.2.1. Sujetos	109
3.2.2. Instrumentos	110
3.2.2.1. RMI- Inventario de Intereses Profesionales	110
3.2.2.2. EAE- escala de Autoestimación	112
3.2.2.3. PASS-Instrumento de Evaluación del Potencial Profesional	113
3.2.3. Procedimiento	116
3.2.3.1. Evaluación Pretest: Aplicación del RMI- Inventario de Intereses y del EAE.....	116
3.2.3.2. Tratamiento: Aplicación del Pasaporte Profesional	118
3.2.3.3. Postest: Aplicación del RMI, de la Escala EAE y del Cuestionario de Evaluación del PASS.....	120
3.3. RESULTADOS.....	120
3.3.1. Intereses profesionales de los sujetos del CRMF	121
3.3.2. Autoestima de los sujetos del CRMF	122
3.3.3. Resultados obtenidos por el grupo experimental.....	123
3.4. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS.....	129
4. ADAPTACIÓN DE INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN DE LA MADUREZ VOCACIONAL.....	132
4.1. CONSIDERACIONES PREVIAS SOBRE LA FIABILIDAD Y VALIDEZ	133
4.1.1. Fiabilidad: concepto y métodos de estimación	134
4.1.2. Validez: concepto y métodos de estimación.....	137

4.2. ADAPTACIÓN DE LA ESCALA DE MADUREZ PARA EL EMPLEO ...	142
4.2.1. Procedimiento	143
4.2.1.1. Selección de los items y delimitación conceptual de los constructos implicados.....	143
4.2.1.2. Muestra	144
4.2.1.3. Análisis de datos	146
4.2.1.4. Análisis de la escala	150
4.2.2. Análisis factorial	154
4.2.2.1. Baremos	158
4.3. ADAPTACIÓN DE LA ESCALA MI SITUACIÓN VOCACIONAL.....	158
4.3.1. Procedimiento	159
4.3.1.1. Preparación de los items y delimitación conceptual de los constructos implicados.....	159
4.3.1.2. Muestra	160
4.3.1.3. Análisis de datos	161
4.3.1.4. Análisis de items	161
4.3.1.5. Análisis de la escala	166
4.3.2. Análisis factorial	170
4.3.2.1. Baremos	173
4.4. ADAPTACIÓN DEL CUESTIONARIO DE CONCIENCIA PROFESIONAL	174
4.4.1. Procedimiento	174
4.4.1.1. Preparación de los items y delimitación conceptual de los constructos implicados.....	174
4.4.1.2. Muestra	176
4.4.1.3. Análisis estadísticos	176
4.4.1.4. Análisis de items	176
4.4.1.5. Análisis de la Escala.....	180
4.4.2. Análisis factorial	183
4.4.2.1. Baremos	185
4.5. ADAPTACIÓN DEL CUESTIONARIO DE AUTOCONCEPTO	185
4.5.1. Procedimiento	186
4.5.1.1. Preparación de los items y delimitación conceptual de los constructos implicados.....	186
4.5.1.2. Muestra	188
4.5.1.3. Análisis Estadísticos.....	188
4.5.1.4. Análisis de items	188
4.5.2. Análisis factorial	197
4.5.2.1. Baremos	203

4.6. APLICACIÓN DEL CUESTIONARIO RMI DE INTERESES PROFESIONALES	203
4.7. ANÁLISIS DE LA VALIDEZ CONVERGENTE DE LAS ESCALAS.....	204
4.8. CONCLUSIONES DEL SEGUNDO ESTUDIO EMPÍRICO.....	209
5. EVALUACIÓN DE LA MADUREZ VOCACIONAL DE JÓVENES CON DISCAPACIDAD FÍSICA Y SENSORIAL: APLICACIÓN DE INSTRUMENTOS	213
5.1. OBJETIVOS	213
5.2. MÉTODO	216
5.2.1. Sujetos	216
5.2.2. Instrumentos	218
5.2.3. Procedimiento	218
5.2.3.1. Análisis de datos	219
5.2.3.2. Análisis del cumplimiento de los supuestos paramétricos: Determinación de la normalidad de la distribución y homogeneidad de las varianzas*	219
5.2.3.3. Análisis de las diferencias entre sujetos con y sin discapacidad	220
5.2.3.4. Análisis de las diferencias entre sujetos con discapacidad .	236
5.3. RESULTADOS Y CONCLUSIONES	245
5.3.1. Repercusiones de la discapacidad en la conciencia profesional	245
5.3.2. Repercusiones de la discapacidad en la situación vocacional ...	245
5.3.3. Repercusiones de la discapacidad en la madurez profesional ...	246
5.3.4. Repercusiones de la discapacidad en el autoconcepto.....	247
5.3.5. Ronclusiones del tercer estudio empírico.....	248
6. CONSTRUCCIÓN DE UN PROGRAMA DE EVALUACIÓN Y ORIENTACIÓN PROFESIONAL PARA JÓVENES CON DISCAPACIDAD FÍSICA Y SENSORIAL	251
6.1. FUNDAMENTACIÓN	251
6.2. ESTRUCTURA DEL PROGRAMA	254
6.3. OBJETIVOS, CONTENIDOS Y DESCRIPCIÓN DE LAS SESIONES..	259
6.4. CONCLUSIONES DEL CUARTO ESTUDIO EMPÍRICO.....	287
7. APLICACIÓN DEL PROGRAMA DE EVALUACIÓN Y ORIENTACIÓN PROFESIONAL A JÓVENES CON DISCAPACIDAD FÍSICA Y SENSORIAL	288
7.1. OBJETIVOS	289
7.2. HIPÓTESIS	289
7.3. MÉTODO	291
7.3.1. Diseño	291
7.3.2. Sujetos	292
7.3.2.1. Procedencia de los sujetos del grupo de comparación	292

7.3.2.2. Descripción del grupo experimental	293
7.3.2.3. Descripción del grupo control	294
7.3.3. Instrumentos	295
7.4. PROCEDIMIENTO	295
7.4.1. Evaluación Pretest	297
7.4.1.1. Análisis de las diferencias entre el grupo experimental y el grupo de comparación.....	297
7.4.1.2. Análisis de las diferencias entre el grupo experimental	301
7.4.1.3. Comparaciones entre los grupos experimental y control.....	310
7.4.2. Tratamiento: aplicación del programa de evaluación y orientación profesional	312
7.4.3. Evaluación Postest	313
8. CONCLUSIONES	332
9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	350

RECONOCIMIENTOS

Han sido muchas las personas que han contribuido a hacer posible la presentación de este trabajo. A todas ellas deseo manifestar mi más sincero agradecimiento.

En primer lugar, deseo agradecer a mi director Miguel Angel Verdugo todas las horas de reflexión, asesoramiento y trabajo conjunto en las diferentes fases del desarrollo de la investigación.

A mi madre y a mis hermanos Ana, Eduardo, Javi y Luis, porque todos ellos, unas veces sin darse cuenta y otras con sus orientaciones y correcciones al manuscrito, me han ayudado a avanzar. A toda mi familia, siempre en contacto y siempre presentes.

A Belén, Borja, Esteban, Manoli, Ricardo y Teresa por su colaboración en diferentes fases de este trabajo. Igualmente a mis compañeros de los diferentes Departamentos por sus palabras de aliento y sus valiosas sugerencias.

Mi cariño y agradecimiento a mis amigos Carmen, Cris e Isa por su paciencia, enriquecedores y exhaustivos comentarios y críticas a la investigación, y por apoyarme siempre. Especialmente deseo agradecer a Benito el asesoramiento metodológico realizado, y a Chema su continua ayuda prestada. A todos mis amigos por su cariño y ánimo.

Finalmente, deseo hacer llegar mi gratitud a los profesionales del Centro de Recuperación de Minusválidos Físicos de Salamanca, por su apoyo y cooperación. Deseo hacer expreso este reconocimiento a Maribel, Miguel Angel, Michel, Recar y Ricardo. Mi reconocimiento también a todos los chicos del Centro, sin cuya participación este trabajo no hubiera sido posible.

LISTA DE TABLAS Y FIGURAS

LISTA DE TABLAS:

2. LA ORIENTACIÓN PROFESIONAL EN PERSONAS CON DISCAPACIDAD

Tabla 2.1. Competencias para la elección, obtención y mantenimiento de un empleo.....	97
---	----

3. ESTUDIO PRELIMINAR: ANÁLISIS DE LA SITUACIÓN VOCACIONAL DE JÓVENES CON DISCAPACIDAD FÍSICA Y SENSORIAL Y DE LA UTILIDAD DE VARIOS INSTRUMENTOS UTILIZADOS PARA SU EVALUACIÓN (PASS, RMI Y EAE)

Tabla 3.1 Correlaciones obtenidas mediante el procedimiento "dos mitades", en el Inventario RMI....	117
---	-----

Tabla 3.2. Correlaciones entre factores de la Escala EAE.....	118
---	-----

Tabla 3.3. Estadísticos descriptivos obtenidos e la escala RMI	121
--	-----

Tabla 3.4. Estadísticos descriptivos de losujetos del CRMF y del Grupo de Comparación en el Cuestionario EAE.....	123
---	-----

Tabla 3.5. Puntuaciones medias del grupo experimenta (pre y postest), de la muestra y del grupo normativo, en el cuestionario EAE.....	124
--	-----

4. ADAPTACIÓN DE INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN DE LA MADUREZ VOCACIONAL

Tabla 4.1. Media más-menos una desviación típica de los items del Cuestionario EMI.....	148
---	-----

Tabla 4.2. Frecuencias totales de la distribución de respuestas de los items del Cuestionario EMI....	148
---	-----

Tabla 4.3. Discriminación de los items del cuestionario EMI: Resultado del contraste entre medias (prueba <i>t</i> . Diferencias en valores absolutos).....	149
---	-----

Tabla 4.4. Coeficientes de correlación producto-momento entre los items y la puntuación total del cuestionario EMI.....	150
---	-----

Tabla 4.5. Coeficientes de consistencia interna del Cuestionario EMI.....	151
---	-----

Tabla 4.6. Resultados del análisis de fiabilidad del Cuestionario EMI.....	151
--	-----

Tabla 4.7. Cuestionario EMI: Valores propios y varianza explicada (solución de tres factores con Rotación Varimax).	155
---	-----

Tabla 4.8. Matriz factorial rotada (Varimax). Datos correspondiente a la solución de tres factores del cuestionario EMI.....	155
--	-----

Tabla 4.9. Matriz de correlaciones entre factores de primer orden en el cuestionario EMI.	157
--	-----

Tabla 4.10. Baremos del cuestionario EMI.....	158
---	-----

Tabla 4.11. Media más-menos una desviación típica de los items de la escala MSV.	163
---	-----

Tabla 4.12. Tipicidad de los items de la escala MSV.	164
---	-----

Tabla 4.13. Escala MSV: Discriminación de los items y resultado del contraste entre medias (prueba <i>t</i> . Diferencias en valores absolutos).....	164
--	-----

Tabla 4.14. Coeficientes de correlación biserial puntual entre los items dicotomizados y la puntuación total en la escala MSV.....	165
--	-----

Tabla 4.15. Coeficientes de consistencia interna de la escala MSV.	166
---	-----

Tabla 4.16. Estadísticos items-total de la escala MSV.....	166
--	-----

Tabla 4.17. Escala MSV: Valores propios y varianza explicada (solución de cinco factores con Rotación Varimax).	171
---	-----

Tabla 4.18. Escala MSV: Matriz factorial rotada (Varimax). Solución de cinco factores.	171
Tabla 4.19 Matriz de Correlaciones entre factores de primer orden de la escala MSV.	173
Tabla 4.20 Baremos de la Población Universitaria de la escala MSV.	174
Tabla 4.21. Media más-menos una desviación típica de los items del CCP.	178
Tabla 4.22. Tipicidad de los items del CCP.	179
Tabla 4.23. Frecuencias totales de la distribución de respuesta de los items del CCP.	179
Tabla 4.24. CCP: Discriminación de los items. resultado del contraste entre medias (prueba t. Diferencias en valores absolutos)	179
Tabla 4.25. Coeficientes de correlación biserial puntual entre los items dicotomizados y la puntuación total del CCP.	180
Tabla 4.26. Coeficientes de consistencia interna del CCP.	181
Tabla 4.27. Resultados del análisis de fiabilidad del CCP.	181
Tabla 4.28. CCP: Valores propios y varianza explicada (solución de tres factores, Rotación Varimax).	183
Tabla 4.29. Matriz factorial rotada (Varimax). Solución de tres factores del CCP.	184
Tabla 4.30. CCP: Matriz de correlaciones entre factores de primer orden.	185
Tabla 4.31. Baremos de la Población Universitaria del CCP.	185
Tabla 4.32. OSIQ: Dispersión de los items de la escala (configuración definitiva, 68 items)	191
Tabla 4.33. Coeficientes de correlación biserial puntual entre los items dicotomizados y la puntuación total del OSIQ.	192
Tabla 4.34. Coeficientes de consistencia interna del OSIQ (86 items).	193
Tabla 4.35. OSIQ: Coeficientes de consistencia interna (Configuración definitiva de 68 items).	193
Tabla 4.36. Resultados finales del análisis de fiabilidad del OSIQ.	195
Tabla 4.37. OSIQ: Valores propios y varianza explicada (solución de tres factores, Rotación Varimax).	197
Tabla 4.38. OSIQ: Matriz Factorial Rotada (Rotación Varimax y Normalización Kaiser)	200
Tabla 4.39. Matriz de Correlaciones entre factores del OSIQ.	203
Tabla 4.40. Baremos de la Población Universitaria del OSIQ.	203
Tabla 4.41. Cuestionario RMI. Coeficientes de Correlación entre escalas ¹	204
Tabla 4.42. Correlaciones entre las dos mitades de la escala RMI.	204
Tabla 4.43. Matriz de correlaciones entre pruebas objeto de análisis en el segundo estudio empírico	208
Tabla 4.44. Cuadro-resumen de los resultados obtenidos en el análisis de la fiabilidad y validez de los diferentes cuestionarios.	211

5. EVALUACIÓN DE LA MADUREZ VOCACIONAL DE JÓVENES CON DISCAPACIDAD FÍSICA Y SENSORIAL: APLICACIÓN DE INSTRUMENTOS

Tabla 5.1. Distribución por sexo de los alumnos del Centro de Recuperación de Minusválids Físicos (CRMF).	217
Tabla 5.2. Distribución por tipo de discapacidad de los alumnos del CRMF.	217
Tabla 5.3. Distribución por edad y discapacidad de los alumnos del CRMF.	217
Tabla 5.4. Distribución por edad y sexo de los alumnos del CRMF.	217

Tabla 5.5. Resultados Análisis de Normalidad y Homocedasticidad en los diferentes cuestionarios ...	220
Tabla 5.6. Estadísticos descriptivos de edad, sexo y resultados en el Cuestionario de Conciencia Profesional (CCP), de sujetos con y sin discapacidad.	221
Tabla 5.7. Diferencia de rangos (Mann-Whitney y Wilcoxon) en el CCP en función de la presencia o ausencia de discapacidad	221
Tabla 5.8. Estadísticos descriptivos en el CCP, de los sujetos con y sin discapacidad agrupados por edades	222
Tabla 5.9. Diferencias de rangos (Mann-Whitney y Wilcoxon) en el CCP entre sujetos con y sin discapacidad agrupados por edades.....	222
Tabla 5.10. Estadísticos Descriptivos en el CCP de los sujetos con y sin discapacidad agrupados por sexo.	222
Tabla 5.11. Diferencias de rangos (Mann-Whitney y Wilcoxon) en el CCP de sujetos con y sin Discapacidad agrupados por sexo.....	223
Tabla 5.12. Estadísticos descriptivos de edad, sexo y resultados en el cuestionario Mi Situación Vocacional (MSV), de sujetos con y sin discapacidad.....	223
Tabla 5.13. Diferencia de rangos (Mann-Whitney y Wilcoxon) en el cuestionario MSV, en función de la presencia o ausencia de discapacidad.	224
Tabla 5.14. Estadísticos descriptivos en Cuestionario MSV, de los sujetos con y sin discapacidad agrupados por edades.	224
Tabla 5.15. Diferencias de rangos (Mann-Whitney y Wilcoxon) en el cuestionario MSV entre sujetos con y sin discapacidad agrupados por edades.	224
Tabla 5.16. Estadísticos descriptivos en el Cuestionario MSV, de los sujetos con y sin discapacidad agrupados por sexo.....	225
Tabla 5.17. Diferencias de rangos (Mann-Whitney y Wilcoxon) en el MSV entre sujetos con y sin discapacidad agrupados por sexo.	225
Tabla 5.18. Estadísticos descriptivos de edad, sexo y resultados en el cuestionario de Madurez para el Empleo (EMI), de sujetos con y sin discapacidad.	227
Tabla 5.19. Diferencia de rangos (Mann-Whitney y Wilcoxon) en el EMI, en función de la presencia o ausencia de discapacidad.	227
Tabla 5.20. Estadísticos descriptivos en el EMI, de los sujetos con y sin discapacidad agrupados por edades.	227
Tabla 5.21. Diferencias de rangos (Mann-Whitney y Wilcoxon) en el EMI entre sujetos con y sin discapacidad agrupados por edades.	228
Tabla 5.22. Estadísticos descriptivos en el EMI, de los sujetos con y sin discapacidad agrupados por sexo.	228
Tabla 5.23. Diferencias de rangos (Mann-Whitney y Wilcoxon) en el EMI entre sujetos con y sin discapacidad agrupados por sexo.	228
Tabla 5.24. Estadísticos descriptivos de edad, sexo y resultados en el cuestionario de Autoconcepto (OSIQ), de sujetos con y sin discapacidad.	229
Tabla 5.25. Diferencia de rangos (Mann-Whitney y Wilcoxon) en el OSIQ, en función de la presencia o ausencia de discapacidad.	229
Tabla 5.26. Estadísticos descriptivos en el OSIQ, de los sujetos con y sin discapacidad agrupados por edades.	230

Tabla 5.27. Diferencias de rangos. (Mann-Whitney y Wilcoxon) en el OSIQ, de los sujetos con y sin discapacidad agrupados por edades.	230
Tabla 5.28. Estadísticos descriptivos en el OSIQ, de los sujetos con y sin discapacidad agrupados por sexo.	231
Tabla 5.29. Diferencias de rangos (Mann-Whitney y Wilcoxon) en el OSIQ, de los sujetos con y sin discapacidad agrupados por sexo.	231
Tabla 5.30. Estadísticos descriptivos de edad, sexo y resultados en el Inventario de Intereses Profesionales (RMI), de sujetos con y sin discapacidad.	232
Tabla 5.31. Centiles sujetos sin discapacidad en el RMI*.	232
Tabla 5.32. Centiles sujetos con discapacidad en el RMI*.	232
Tabla 5.33. Análisis de las diferencias de medias (Prueba <i>t</i>) entre los grupos alto y bajo en intereses. Datos correspondientes a los sujetos sin discapacidad.	233
Tabla 5.34. Análisis de las diferencias de medias (Prueba <i>t</i>) entre los grupos alto y bajo en intereses. Datos correspondientes a los sujetos con discapacidad.	234
Tabla 5.35. Estadísticos descriptivos y análisis de la normalidad de la distribución de los intereses en sujetos con y sin discapacidad.	234
Tabla 5.36. CCP: Estadísticos descriptivos y significación de las diferencias (Kruskal-Wallis. Anova de 1 vía). Agrupaciones en función de la discapacidad.	236
Tabla 5.37. CCP: Distribución de la muestra en función de estudios y tipo de discapacidad.	237
Tabla 5.38. CCP: Estadísticos descriptivos y significación de las diferencias (Kruskal-Wallis. Anova de 1 vía). Agrupaciones en función de los Estudios.	237
Tabla 5.39. CCP: Estadísticos descriptivos y significación de las diferencias (Kruskal-Wallis. Anova de 1 vía). Agrupaciones en función del sexo.	237
Tabla 5.40. CCP: Estadísticos descriptivos y significación de las diferencias (Kruskal-Wallis. Anova de 1 vía). Sujetos con discapacidad agrupados por edades.	238
Tabla 5.41. MSV: Estadísticos descriptivos y significación de las diferencias (Kruskal-Wallis. Anova de 1 vía). Agrupaciones en función de la discapacidad.	238
Tabla 5.42. MSV: Distribución de la muestra en función de los estudios y el tipo de discapacidad	239
Tabla 5.43. MSV: Estadísticos descriptivos y significación de las diferencias (Kruskal-Wallis. Anova de 1 vía). Agrupaciones en función de los estudios.	239
Tabla 5.44. MSV: Estadísticos descriptivos y significación de las diferencias (Kruskal-Wallis. Anova de 1 vía). Agrupaciones en función del sexo.	239
Tabla 5.45. MSV: Estadísticos descriptivos y significación de las diferencias (Kruskal-Wallis. Anova de 1 vía). Agrupaciones por edades.	239
Tabla 5.46. EMI: Estadísticos descriptivos y significación de las diferencias (Kruskal-Wallis. Anova de 1 vía). Agrupaciones en función de la discapacidad.	240
Tabla 5.47. EMI: Distribución de la muestra en función de los estudios y tipo de discapacidad.	240
Tabla 5.48. EMI: Estadísticos descriptivos y significación de las diferencias (Kruskal-Wallis. Anova de 1 vía). Agrupaciones en función de los estudios.	240
Tabla 5.49. EMI: Estadísticos descriptivos y significación de las diferencias (Kruskal-Wallis. Anova de 1 vía). Agrupaciones en función del sexo.	241
Tabla 5.50. EMI: Estadísticos descriptivos y significación de las diferencias (Kruskal-Wallis.	

Anova de 1 vía). Agrupaciones por edades.	241
Tabla 5.51. OSIQ: Estadísticos descriptivos y significación de las diferencias (Kruskal-Wallis. Anova de 1 vía). Agrupaciones en función de la discapacidad.	241
Tabla 5.52. OSIQ: Distribución de la muestra en función de los estudios y el tipo de discapacidad ...	242
Tabla 5.53. OSIQ: Estadísticos descriptivos y dignificación de las diferencias (Kruskal-Wallis. Anova de 1 vía). Agrupaciones en función de los estudios.	242
Tabla 5.54. OSIQ: Estadísticos descriptivos y significación de las diferencias (Kruskal-Wallis. Anova de 1 vía). Agrupaciones en función del sexo.	242
Tabla 5.55. OSIQ: Estadísticos descriptivos y significación de las diferencias (Kruskal-Wallis. Anova de 1 vía). Agrupaciones por edades.	243
Tabla 5.56. RMI: Estadísticos descriptivos y análisis de la normalidad de la distribución de los intereses profesionales de los sujetos con discapacidad agrupados por categorías ocupacionales....	244
Tabla 5.57. RMI: Relación entre los estudios de los sujetos del CRMF y las preferencias profesionales.	244
6. CONSTRUCCIÓN DE UN PROGRAMA DE EVALUACIÓN Y ORIENTACIÓN PROFESIONAL PARA JÓVENES CON DISCAPACIDAD FÍSICA Y SENSORIAL	
Tabla 6.1. Descripción de los contenidos del programa.	254
Tabla 6.2. Programa de Evaluación Profesional y Orientación. Contenidos y material de Apoyo utilizado para su elaboración.	257
7. APLICACIÓN DEL PROGRAMA DE EVALUACIÓN Y ORIENTACIÓN PROFESIONAL A JÓVENES CON DISCAPACIDAD FÍSICA Y SENSORIAL	
Tabla 7.1. Distribución por Comunidades Autónomas de la procedencia de los sujetos del grupo de comparación.	292
Tabla 7.2. Distribución por Comunidades Autónomas de la procedencia de los sujetos del grupo experimental.	293
Tabla 7.3. Distribución por Talleres del grupo experimental.	293
Tabla 7.4. Distribución por categorías de edad del grupo experimental.	293
Tabla 7.5. Frecuencia y porcentajes de las enfermedades, anomalías y accidentes causantes de la minusvalía en el grupo experimental.	294
Tabla 7.6. Frecuencia y porcentajes de las enfermedades, anomalías y accidentes causantes de la minusvalía en el grupo control.	295
Tabla 7.7. CCP: Estadísticos descriptivos y significación de las diferencias de rangos (Mann-Whitney y Suma Rangos Wilcoxon) entre el grupo experimental y el grupo de comparación.	298
Tabla 7.8. MSV: Estadísticos descriptivos y significación de las diferencias (Mann-Whitney, Suma Rangos Wilcoxon) entre el grupo experimental y el grupo de comparación.	298
Tabla 7.9. EMI: Estadísticos descriptivos y significación de las diferencias (Mann-Whitney, Suma Rangos Wilcoxon) entre sujetos del grupo experimental y del grupo de comparación.	299
Tabla 7.10. OSIQ: Estadísticos descriptivos y significación de las diferencias (Mann-Whitney y Suma Rangos Wilcoxon) entre sujetos del grupo experimental y del grupo de comparación.	299
Tabla 7.11. CCP: Estadísticos descriptivos y significación de las diferencias (Kruskal-Wallis y Anova de 1 vía) entre los sujetos del grupo experimental agrupados por discapacidad.	301
Tabla 7.12. CCP: Estadísticos descriptivos y significación de las diferencias (Kruskal-Wallis y Anova de 1 vía) entre los sujetos del grupo experimental agrupados por estudios.	302

Tabla 7.13. CCP: Estadísticos descriptivos y significación de las diferencias (Kruskal-Wallis y Anova de 1 vía) entre los sujetos del grupo experimental agrupados por sexo.....	302
Tabla 7.14. CCP: Estadísticos descriptivos y significación de las diferencias (Kruskal-Wallis y Anova de 1 vía) entre los sujetos del grupo experimental agrupados por edades.....	302
Tabla 7.15. MSV: Estadísticos descriptivos y significación de las diferencias (Kruskal-Wallis y Anova de 1 vía) entre los sujetos del grupo experimental agrupados por discapacidad.	303
Tabla 7.16. MSV: Estadísticos descriptivos y significación de las diferencias (Kruskal-Wallis y Anova de 1 vía) entre los sujetos del grupo experimental agrupados por estudios.....	303
Tabla 7.17. MSV: Estadísticos descriptivos y significación de las diferencias (Kruskal-Wallis y Anova de 1 vía) entre los sujetos del grupo experimental agrupados por sexo.....	303
Tabla 7.18. MSV: Estadísticos descriptivos y significación de las diferencias (Kruskal-Wallis y Anova de 1 vía) entre los sujetos del grupo experimental agrupados por edades.....	303
Tabla 7.19. EMI: Estadísticos descriptivos y significación de las diferencias (Kruskal-Wallis y Anova de 1 vía) entre los sujetos del grupo experimental agrupados por discapacidad.	304
Tabla 7.20. EMI: Estadísticos descriptivos y significación de las diferencias (Kruskal-Wallis y Anova de 1 vía) entre los sujetos del grupo experimental agrupados por estudios.....	304
Tabla 7.21. EMI: Estadísticos descriptivos y significación de las diferencias (Kruskal-Wallis y Anova de 1 vía) entre los sujetos del grupo experimental agrupados por sexo.....	304
Tabla 7.22. EMI: Estadísticos descriptivos y significación de las diferencias (Kruskal-Wallis y Anova de 1 vía) entre los sujetos del grupo experimental agrupados por edades.....	304
Tabla 7.23. OSIQ: Estadísticos descriptivos y significación de las diferencias (Kruskal-Wallis y Anova de 1 vía) entre los sujetos del grupo experimental agrupados por discapacidad.	305
Tabla 7.24. OSIQ: Estadísticos descriptivos y significación de las diferencias (Kruskal-Wallis y Anova de 1 vía) entre los sujetos del grupo experimental agrupados por estudios.....	305
Tabla 7.25. OSIQ: Estadísticos descriptivos y significación de las diferencias (Kruskal-Wallis y Anova de 1 vía) entre los sujetos del grupo experimental agrupados por sexo.....	306
Tabla 7.26. OSIQ: Estadísticos descriptivos y significación de las diferencias (Kruskal-Wallis y Anova de 1 vía) entre los sujetos del grupo experimental agrupados por edades.....	306
Tabla 7.27 .RMI: Correspondencia entre puntuaciones diferencias y centiles de los alumnos del grupo experimental CRMF (N=47).	307
Tabla 7.28. RMI: Estadísticos descriptivos y significación de las diferencias (t) para los grupos bajo y alto en intereses.	308
Tabla 7.29. RMI: Estadísticos descriptivos y resultados del análisis de la normalidad de la distribución (Levene) de los intereses para los diferentes talleres.	308
Tabla 7.30. RMI: Relación entre los estudios de los sujetos del grupo experimental del CRMF y las preferencias profesionales.	308
Tabla 7.31. RMI: Porcentajes de las preferencias profesionales en el pretest del grupo experimental considerado globalmente y de cada uno de los grupos.	310
Tabla 7.32. CCP: Estadísticos descriptivos y significación de las diferencias de rangos (Mann-Whitney y Suma Rangos Wilcoxon) entre el grupo experimental y control.	310
Tabla 7.33. MSV: Estadísticos descriptivos significación de las diferencias de rangos (Mann-Whitney y Suma Rangos Wilcoxon) entre el grupo experimental y control.	311
Tabla 7.34. EMI: Estadísticos descriptivos y significación de las diferencias (Kruskal-Wallis y Anova	

de 1 vía) entre los sujetos del grupo experimental y del grupo control.	311
Tabla 7.35. OSIQ. Estadísticos descriptivos significación de las diferencias de rangos (Mann-Whitney y Suma Rangos Wilcoxon) entre el grupo experimental y el grupo control.	311
Tabla 7.36. CCP: Estadísticos descriptivos y significación de las diferencias de rangos (Mann-Whitney y Suma Rangos Wilcoxon) en el posttest entre el grupo experimental y el grupo de comparación.	314
Tabla 7.37. MSV: Estadísticos descriptivos significación de las diferencias de rangos (Mann-Whitney y Suma Rangos Wilcoxon) en el posttest entre el grupo experimental y el grupo de comparación.	314
Tabla 7.38. EMI: Estadísticos descriptivos significación de las diferencias de rangos (Mann-Whitney y Suma Rangos Wilcoxon) en el posttest entre el grupo experimental y el grupo de comparación.	315
Tabla 7.39. Resultados (Valores F) y nivel de significación de las diferencias pre-post en los diferentes cuestionarios.	315
Tabla 7.40. OSIQ: Estadísticos descriptivos significación de las diferencias de rangos (Mann-Whitney y Suma Rangos Wilcoxon) en el posttest entre el grupo experimental y el grupo de comparación.	316
Tabla 7.41. Resultados (Valores F) y nivel de significación de las diferencias pre-post en el Cuestionario OSIQ.	316
Tabla 7.42. CCP: Estadísticos descriptivos y significación de las diferencias de rangos (Mann-Whitney y Suma Rangos Wilcoxon) entre los grupos experimental y control en el posttest.	317
Tabla 7.43. MSV: Estadísticos descriptivos y significación de las diferencias de rangos (Mann-Whitney y Suma Rangos Wilcoxon) entre los grupos experimental y control en el posttest.	317
Tabla 7.44. EMI: Estadísticos descriptivos y significación de las diferencias de rangos (Mann-Whitney y Suma Rangos Wilcoxon) entre los grupos experimental y control en el posttest.	318
Tabla 7.45. Valores F y significación de las diferencias en el posttest en los diferentes cuestionarios, entre el grupo experimental y control (Anova).	318
Tabla 7.46. OSIQ: Estadísticos descriptivos y significación de las diferencias de rangos (Mann-Whitney y Suma Rangos Wilcoxon) entre los grupos experimental y control en el posttest.	319
Tabla 7.47. Valores F y significación de las diferencias en el posttest, el OSIQ, entre el grupo experimental y el grupo control.	319
Tabla 7.48. CCP: Estadísticos descriptivos y significación de las diferencias de rangos (Mann-Whitney y Suma Rangos Wilcoxon) en el posttest entre los grupos experimental agrupados por discapacidad.	320
Tabla 7.49. MSV: Estadísticos descriptivos y significación de las diferencias de rangos (Mann-Whitney y Suma Rangos Wilcoxon) en el posttest entre los grupos experimental agrupados por discapacidad.	321
Tabla 7.50. EMI: Estadísticos descriptivos y significación de las diferencias de rangos (Mann-Whitney y Suma Rangos Wilcoxon) en el posttest entre los grupos experimental agrupados por discapacidad.	321
Tabla 7.51. OSIQ: Estadísticos descriptivos y significación de las diferencias de rangos (Mann-Whitney y Suma Rangos Wilcoxon) en el posttest entre los grupos experimental agrupados por discapacidad.	321
Tabla 7.52. Valores F y significación de las diferencias en el posttest en los diferentes cuestionarios	

del grupo experimental categorizado en función de la discapacidad.	322
Tabla 7.53. CCP: Estadísticos descriptivos y significación de las diferencias (Kruskal-Wallis y Anova de 1 vía) en el postest del grupo experimental agrupado por estudios.	323
Tabla 7.54. MSV: Estadísticos descriptivos y significación de las diferencias (Kruskal-Wallis y Anova de 1 vía) en el postest del grupo experimental agrupado por estudios.	323
Tabla 7.55. EMI: Estadísticos descriptivos y significación de las diferencias (Kruskal-Wallis y Anova de 1 vía) en el postest del grupo experimental agrupado por estudios.	324
Tabla 7.56. OSIQ: Estadísticos descriptivos y significación de las diferencias (Kruskal-Wallis y Anova de 1 vía) en el postest del grupo experimental agrupado por estudios.	324
Tabla 7.57. Valores F y significación de las diferencias en el postest del grupo experimental categorizado por talleres, en los diferentes cuestionarios (Ancova),	324
Tabla 7.58. Valores F y significación de las diferencias en el postest del grupo experimental categorizado por talleres, en los cuestionarios MSV y EMI (Anova)	325
Tabla 7.59. Valores z de las diferencias pre-post del grupo experimental y nivel de significación en los diferentes cuestionarios (Wilcoxon).....	326
Tabla 7.60. Medias y desviaciones típicas en el pretest y postest obtenidas por el grupo experimental en cada una de las categorías de RMI.	327
Tabla 7.61. Porcentaje de las preferencias profesionales en el postest del grupo experimental considerado globalmente y de cada uno de los grupos.	329
Tabla 7.62. Valores z de las diferencias pre-post del grupo control y nivel de significación en los diferentes cuestionarios (Wilcoxon).	329

LISTA DE FIGURAS:

1. REPERCUSIONES DE LA DISCAPACIDAD Y LA MINUSVALÍA EN LA INTEGRACIÓN SOCIOLABORAL

Figura 1.1. Ubicación de la Orientación Profesional dentro de la Rehabilitación Profesional 33

2. LA ORIENTACIÓN PROFESIONAL EN PERSONAS CON DISCAPACIDAD

Figura 2.1. Actividades clave para fomentar la madurez vocacional e integración laboral 65

Figura 2.2. Recursos para la orientación profesional 74

Figura 2.3. La evaluación profesional en el sistema educativo español 75

Figura 2.4. Estudios empíricos que integran la segunda parte de la investigación: problemas planteados, objetivos, métodos a utilizar y resultados previstos 104

3. ESTUDIO PRELIMINAR: ANÁLISIS DE LA SITUACIÓN VOCACIONAL DE JÓVENES CON DISCAPACIDAD FÍSICA Y SENSORIAL Y DE LA UTILIDAD DE VARIOS INSTRUMENTOS UTILIZADOS PARA SU EVALUACIÓN (PASS, RMI Y EAE)

Figura 3.1. Pretest Autoestima. Comparación Total- Suj. 1 y 2. 125

Figura 3.2. Postest Autoestima. Comparación Total- Sujeto nº 1 y nº 2. 125

4. ADAPTACIÓN DE INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN DE LA MADUREZ VOCACIONAL

Figura 4.1. Medios, operaciones y salidas para tipificar las escalas 133

Figura 4.2. Distribución de las respuestas a los ítems en el Cuestionario de Madurez para el Empleo (EMI) 147

Figura 4.3. Media y desviaciones típicas de los ítems del Cuestionario EMI. 148

Figura 4.4. Discriminación de los ítems -medias grupo alto-bajo, en cada ítem del cuestionario EMI. 149

Figura 4.5. Distribución de las respuestas de los ítems en la escala Mi Situación Vocacional (MSV) 162

Figura 4.6. Media y desviaciones típicas de los ítems de la escala MSV. 162

Figura 4.7. Escala MSV: Discriminación de los ítems -medias grupo alto-bajo, en cada ítem (Configuración definitiva 21 ítems). 165

Figura 4.8. Distribución de las respuestas de los ítems en el Cuestionario de Conciencia Profesional (CCP) 177

Figura 4.9. Media y desviaciones típicas de los ítems en el CCP 177

Figura 4.10. CCP: Discriminación de los ítems -medias grupo alto-bajo, en cada ítem de la escala. 180

Figura 4.11. Distribución de las respuestas de los ítems de la escala de Autoconcepto (OSIQ) 189

Figura 4.12. Media y desviaciones. típicas de los ítems de la escala (configuración definitiva, 68 ítems) del OSIQ 189

Figura 4.13. OSIQ: Discriminación de los ítems -medias grupo alto-bajo, en cada ítem (configuración definitiva de la escala, 68 ítems) 192

Figura 4.14. Categorización de las escalas en función de ámbito de la madurez profesional que contemplan. 206

SEGUNDA PARTE: ESTUDIOS EMPÍRICOS

Figura . 15. Objetivos, Procedimiento e Instrumentos utilizados en el tercer estudio empírico..... 215

7. APLICACIÓN DEL PROGRAMA DE EVALUACIÓN Y ORIENTACIÓN PROFESIONAL A JÓVENES CON DISCAPACIDAD FÍSICA Y SENSORIAL

Figura 7.1. Comparaciones a realizar entre el grupo experimental y el grupo de comparación..... 296

Figura 7.2. Comparaciones a realizar entre el grupo experimental 296

Figura 7.3. Comparaciones a realizar entre el grupo experimental y el grupo control..... 297

INTRODUCCIÓN GENERAL

La obtención de un empleo es hoy en día una de las metas más codiciadas por jóvenes y adultos de nuestra sociedad. Es también un medio para integrarse como ciudadano de pleno de derecho y por tanto, como receptor y productor de bienes y servicios. Claramente, el trabajo es un elemento normalizador y un bien escaso, y más aún para determinados colectivos tradicionalmente marginados del mercado laboral. Paradigma de esta situación son las personas con discapacidad. Los datos hablan por sí solos e independientemente de las encuestas o estudios que se consulten, la realidad es que tan sólo un pequeño porcentaje de ciudadanos con limitaciones en sus capacidades forman parte de la población activa.

Esta situación requiere cuando menos una reflexión acerca de los diferentes factores que contribuyen al mantenimiento de la misma. A grandes rasgos podríamos hablar de dos explicaciones radicalmente diferentes, una la mantenida por quienes atribuyen esta situación a la sociedad y a sus prejuicios, estereotipos y actitudes negativas que como grupo mayoritario muestra hacia las minorías. En el polo opuesto se encontrarían quienes sostienen que son los propios afectados, y más concretamente sus limitaciones y deficiencias o incluso su baja motivación o autoestima, lo que explica sus pobres resultados en cuanto a integración laboral.

Aunque probablemente ambos extremos tienen su parte de razón, existen numerosos datos objetivos que apoyan la tesis defendida por quienes adoptan una “etiología social” del desempleo de las personas con discapacidad, a diferencia de lo que sucede con los que asumen una “etiología personal” de este hecho. Y ello no porque se carezca de datos parciales que la apoyen, como es la constatación de una limitación funcional, sino porque realmente no existe un cuerpo de investigación suficientemente

sólido que establezca una clara conexión entre las características de la persona con discapacidad y sus repercusiones para la obtención de un empleo.

Lógicamente, abordar los factores que desde este segundo punto de vista contribuirían a explicar la clara desventaja en cuanto a la integración laboral, se escapa de nuestras posibilidades. Por ello, debemos circunscribir nuestro análisis a un ámbito de investigación concreto. En nuestro caso hemos optado por centrarnos en un hecho de capital importancia para realizar una adecuada transición a lo largo de las diferentes etapas educativas y por último al mundo del trabajo, como es la existencia de una adecuada orientación profesional.

Por lo tanto el presente trabajo se plantea una serie de interrogantes como son: ¿en qué situación se encuentran las personas con discapacidad, frente a sus iguales sin limitaciones?, ¿qué conocemos sobre la orientación profesional que se ofrece a estas personas fuera y dentro de nuestro país?, ¿qué instrumentos, programas o sistemas de orientación existen para este colectivo?, ¿cuáles son los resultados obtenidos?, ¿es posible o incluso necesario modificar las prácticas habituales para mejorar el proceso de transición y por tanto el acceso al mercado laboral? A todas estas preguntas trataremos de dar respuesta en los diferentes apartados de que consta esta investigación, ciñéndonos en esta introducción a exponer los datos más relevantes.

En cuanto a la situación del colectivo objeto de interés, numerosos estudios realizados fuera de España indican que las personas con discapacidad presentan un *retraso en su desarrollo vocacional* caracterizado por un limitado conocimiento de sus capacidades profesionales y del mundo ocupacional y por carencias en estrategias para la búsqueda de empleo (Bolton, 1975; McHugh, 1975; Lerman, 1976; Conte, 1983; Means y Farley, 1987; Goldberg, 1992). Estas limitaciones se consideran *factores* importantes a la hora de explicar los deficientes resultados obtenidos en las tasas de *ocupación* y de

mantenimiento de un empleo. Aunque en nuestro contexto diferentes estudios y estadísticas confirman los inferiores resultados obtenidos por las personas con discapacidad, no existen investigaciones que analicen si efectivamente se puede hablar de limitaciones en su desarrollo vocacional.

Asimismo, tras la revisión bibliográfica efectuada constatamos una *ausencia de teorías consensuadas sobre la orientación de personas con discapacidad.* Los enfoques vigentes sobre orientación en la población en general, como son el enfoque dinámico, el rogeriano, el enfoque del rasgo, el evolutivo y el cognitivo-conductual, muestran limitaciones cuando se aplican a este colectivo (McHugh, 1975; Schlenoff , 1975, McMahon, 1979; Osipow, 1979; Conte, 1983; Goldberg, 1992).

Otra de las lagunas detectadas en nuestro contexto es la *carencia de instrumentos de evaluación* validados o adaptados *para la población con discapacidad,* tanto para evaluar la personalidad, como para valorar constructos más estrechamente relacionados con el campo de la orientación profesional.

Por otra parte y en relación a los *programas de orientación,* la revisión de los programas existentes nos ha llevado a constatar la *inexistencia* en nuestro país de programas o manuales cuya metodología y contenidos respondan a las *necesidades de jóvenes con discapacidad.* Así, en cuanto a su metodología, las estrategias instruccionales básicamente no directivas, típicas de manuales y programas destinados a jóvenes, son inadecuadas cuando se trabaja con personas afectados de limitaciones. De hecho, numerosos estudios inciden en que proporcionar información no es suficiente para conseguir resultados positivos, sino que además ésta ha de poder ser asimilada por los sujetos (Goldberg, 1992). En el caso de las personas con discapacidad, y tanto más cuanto mayores sean sus dificultades, esta información ha de proporcionarse de un modo estructurado y con un nivel mayor de directividad (Flynn, 1991). En cuanto a los

contenidos, teniendo además en cuenta que la población objeto de estudio se encuentra a uno o dos años de acceder al mundo laboral, es necesario realizar un entrenamiento intensivo sobre estrategias específicamente destinadas a la búsqueda y obtención de un empleo. En este sentido, los *programas de orientación existentes*, que en general van dirigidos a personas de niveles formativos inferiores, son *insuficientes* para dar respuesta a estas necesidades.

La revisión de la bibliografía permite afirmar que las personas con un mejor conocimiento y aceptación de sí mismos, con mayor información del mundo ocupacional y con habilidades concretas de búsqueda de empleo, estarán en *condiciones mucho más favorables para obtener y mantener un empleo* (Means y Farley, 1987; Barbitt y Burbach, 1990; Flynn, 1991; Farley, Bolton y Parkerson, 1992). Por otro lado, trabajos previos realizados en este campo (Super, 1957; Rabush, 1985; Marme y Skord, 1993; Rubin y Roessler, 1994) permiten esperar que la puesta en marcha de un programa de orientación profesional dará lugar a *beneficios secundarios* como son un *incremento del autoconcepto*. Ambos resultados constituyen la meta última del trabajo que presentamos.

Sin embargo, las *diversidad* de necesidades y habilidades de estos sujetos hacen *necesario circunscribir* el trabajo a un *colectivo concreto* para proporcionar así una respuesta lo más ajustada e individualizada posible. En nuestro caso la investigación que presentamos en esta Tesis Doctoral se enmarca dentro de los trabajos sobre orientación profesional de jóvenes con discapacidad *física y sensorial* pues, por un lado, es un campo que adolece de las deficiencias expuestas anteriormente y por otro, coincidimos con organismos internacionales en que es necesario económica, social y técnicamente, dar pasos graduales para la modificación de las prácticas habituales, comenzando por aquellos sujetos con quienes se pueden obtener mejores resultados. Ello servirá al mismo tiempo para demostrar a la sociedad y a los poderes públicos que los cambios son económicos y socialmente ventajosos (International Labour Office Geneva, 1985).

Así pues, en la presente Tesis Doctoral nos planteamos varios *objetivos* que se concretan en:

(a) *Analizar el desarrollo vocacional de las personas con discapacidad física y sensorial.* Es decir, trataremos de dar respuesta a los siguientes interrogantes: ¿cuál es el nivel de madurez vocacional de los jóvenes con discapacidad?, ¿cuáles son sus intereses profesionales?, ¿qué relación existe entre los estudios que realizan y sus intereses? ¿existen diferencias significativas entre el desarrollo vocacional de jóvenes con y sin discapacidad en los aspectos antes mencionados?.

(b) *Adaptar y validar varios instrumentos de orientación profesional* que nos permitan estudiar constructos relevantes dentro de la orientación profesional así como establecer comparaciones entre el desarrollo vocacional de personas con y sin discapacidad en similares momentos del ciclo vital.

(c) *Adaptar y validar un instrumento de evaluación del autoconcepto* que nos permita contrastar la esperada mejoría en este aspecto tras la aplicación del programa de orientación, así como detectar posibles diferencias entre personas con y sin discapacidad.

(d) *Desarrollar y aplicar un programa de evaluación y orientación profesional para jóvenes con discapacidad física y sensorial.*

En definitiva, la investigación realizada pretende contribuir a que estas personas afronten más adecuadamente sus limitaciones funcionales o discapacidad, mediante un mejor conocimiento de sí mismos (Rubin y Roessler, 1994). Trata además de ser un medio para reducir su situación de desventaja o minusvalía, tanto de ocupación como de integración social, ofreciéndoles un programa que les ayude a adquirir un mejor conocimiento del mundo laboral y potenciando la adquisición de habilidades de búsqueda de un empleo.

A grandes rasgos el trabajo que presentamos a continuación consta de dos partes, una primera parte teórica compuesta por dos capítulos, y una segunda empírica compuesta por cinco capítulos. Un capítulo adicional sirve de cierre a este trabajo y ofrece los principales resultados obtenidos, sus limitaciones y varias sugerencias para la investigación posterior.

Dentro de los capítulos destinados a la fundamentación teórica de este trabajo, el *Capítulo 1* comienza indicando las repercusiones de la discapacidad y de la minusvalía en la integración sociolaboral. Continúa presentando la rehabilitación profesional como medio para superar esta situación, considerando la orientación profesional como un elemento clave del proceso de rehabilitación.

En el *Capítulo 2* presentamos los diferentes enfoques actuales de la orientación profesional y exponemos sus limitaciones en su aplicación al colectivo objeto de estudio. A continuación proponemos un marco conceptual para fundamentar el proceso de orientación profesional con estos sujetos, así como los elementos clave o actividades que éste debe incluir. Seguidamente, y tras presentar el concepto de evaluación profesional, su evolución y problemas vigentes, exponemos los principales recursos existentes para la orientación profesional, realizando una distinción entre instrumentos de evaluación o diagnóstico y programas de orientación. Dentro de la primera categoría diferenciamos entre instrumentos de evaluación de rasgos o personalidad (intereses, aptitudes, personalidad o valores) e instrumentos de evaluación de la madurez vocacional. Por su parte, los programas de orientación serán categorizados en función de los niveles formativos a los que van destinados (población escolar, formación profesional, universitarios). Ofrecemos además una revisión de los instrumentos más comúnmente utilizados dentro de cada uno de los apartados, tanto para poblaciones especiales como para la población general.

La parte empírica de esta Tesis está compuesta por los capítulos 3 al 7. En el *Capítulo 3* describimos un estudio piloto realizado para valorar la situación vocacional de jóvenes con discapacidad física y sensorial, así como para determinar la adecuación de algunos de los instrumentos existentes en nuestro contexto para la orientación profesional de estos sujetos.

En el *Capítulo 4*, y tras las limitaciones constatadas en la aplicación de instrumentos existentes en castellano, exponemos el proceso seguido para adaptar varios instrumentos de evaluación de la madurez profesional, concretamente: el Cuestionario “Mi Situación Vocacional” (*My Vocational Situation*, Holland, Daiger y Power, 1980), el “Cuestionario de Madurez para el Empleo” (*The Employability Maturity Interview*, EMI; Morelock, Roessler y Bolton, 1987), el “Cuestionario de Conciencia Profesional” (*Vocational Self-Awareness*, Farley, 1988) y el “Cuestionario de Autoconcepto” (*Offer Self-Image Questionnaire Revised*, OSIQ- R, Offer, Ostrov, Howard y Dolan, 1992).

A continuación en el *Capítulo 5* exponemos el proceso y resultados obtenidos tras aplicar los instrumentos previamente validados, y un instrumento adicional utilizado en este trabajo, concretamente el *Inventario de Intereses Profesionales*, RMI (Isidoro, Castro, Martín y Getino, 1968).

Posteriormente, en el *Capítulo 6*, presentamos el Programa de Evaluación y Orientación Profesional construido por nosotros y aplicado a la muestra de jóvenes con discapacidad física y sensorial. Comenzamos exponiendo la fundamentación teórica, estructura del programa y fuentes utilizadas para su construcción, para continuar con un resumen de los objetivos, contenidos y descripción de cada una de las 18 sesiones de que consta el Programa.

En el *Capítulo 7* exponemos los resultados obtenidos tras la aplicación del Programa de Evaluación y Orientación Profesional a una muestra de sujetos con discapacidad física y sensorial.

Por último, en el *Capítulo 8*, resumimos los resultados obtenidos, conclusiones derivadas, sugerencias para trabajos posteriores y limitaciones de la investigación.

**PRIMERA PARTE: LA ORIENTACIÓN PROFESIONAL
COMO MEDIO PARA SUPERAR LAS
LIMITACIONES DERIVADAS DE LA
DISCAPACIDAD Y DE LA MINUSVALÍA**

1. REPERCUSIONES DE LA DISCAPACIDAD Y LA MINUSVALÍA EN LA INTEGRACIÓN SOCIOLABORAL

En este primer capítulo presentamos varias características de la población objeto de estudio, tomando como referencia la distinción entre discapacidad y minusvalía y realizando unas precisiones terminológicas sobre estos términos.

A continuación exponemos las *repercusiones de la discapacidad como limitación funcional* y la importancia de su *afrontamiento* entendido como un proceso condicionado por variables personales y contextuales que requiere, entre otros aspectos, reconocer las propias limitaciones, desarrollar una mayor congruencia entre las expectativas y posibilidades y contar con apoyos materiales y personales. A continuación abordamos el tema de la *evaluación de las limitaciones funcionales*, concebido como un elemento clave dentro del proceso global de la rehabilitación y que requiere asumir una perspectiva multidisciplinar para evaluar no sólo las limitaciones físicas o psicológicas sino también los aspectos sociales y los contextos en que la conducta tiene lugar.

Posteriormente y bajo el epígrafe de *repercusiones de la minusvalía* exponemos en primer lugar la situación de desventaja en cuanto a la situación laboral o *minusvalía de ocupación*, a la que se ha de enfrentar este colectivo desde sus años iniciales de formación hasta el momento de obtención de un empleo o de retorno al mercado laboral. En segundo lugar, en el apartado denominado *minusvalía de integración social*, ofrecemos varios ejemplos de las situaciones de desventaja ante las que se encuentran las personas con discapacidad.

Seguidamente presentamos *la rehabilitación profesional como medio integrador*, contextualizando la orientación profesional como un elemento clave de este proceso. Finalizaremos el capítulo justificando la *necesidad* de ofrecer una *orientación*

profesional a este colectivo, aglutinando los resultados de diferentes estudios en función del tipo de afectación, física o sensorial, sobre el que se centran. Todos ellos evidencian *retrasos en el desarrollo vocacional* e insisten en la necesidad de ofrecer servicios de orientación que palién esta situación de desventaja.

1.1. REPERCUSIONES DE LA DISCAPACIDAD

Antes de entrar a desarrollar cada uno de estos apartados, consideramos oportuno realizar una serie de precisiones terminológicas. Así, la población objeto de estudio en esta Tesis Doctoral, personas con discapacidad física y sensorial, serán nombradas siempre en estos términos, salvo por cuestiones de estilo o por respeto a la transcripción de las opiniones o ideas de algún autor. Asumiremos así la cuarta propuesta de las recomendaciones del documento emanado del II Seminario sobre Discapacidad e Información, desarrollado en Madrid en 1987 y que dio lugar a un libro de estilo (Real Patronato de Prevención y Atención a Personas con Minusvalía, 1990). En dicha propuesta se indica: «digamos personas con discapacidad», y «cuando sea posible, subraye la unicidad y valía de todo individuo hablando de una persona que tiene una discapacidad, o una persona que es sorda, mejor que “discapacitados” o “sordos”» (3.I.2).

Siguiendo igualmente las definiciones aceptadas actualmente para hacer referencia a este colectivo, se entenderá la *discapacidad* como toda restricción o ausencia de la capacidad para realizar una actividad en la forma o dentro del margen que se considera normal para un ser humano (WHO, 1981; INSERSO, 1989b). Por su parte, la *minusvalía* se concebirá como una situación desventajosa para un individuo determinado, consecuencia de una deficiencia o de una discapacidad, que limita o impide el desempeño de un rol que es normal en su caso (en función de la edad, sexo y factores sociales y culturales) (INSERSO, 1989b). De este modo, el término minusvalía pretende hacer especial hincapié en la desventaja social asociada a una discapacidad y

en la necesidad de recibir apoyos (técnicos, económicos, legales, etc.) que permitan al sujeto desenvolverse más adecuadamente.

Deseamos precisar también que el colectivo al que hacemos referencia presenta una discapacidad congénita o de la primera infancia, o adquirida, y originada por uno o varios de los siguientes trastornos: enfermedades reumatológicas; secuelas de traumatismos, amputaciones, enfermedades del sistema nervioso central o periférico, alteraciones de la fibra muscular o de la unión mioneural, alteraciones del aparato circulatorio y respiratorio o del sistema endocrinometabólico, enfermedades y lesiones de la piel, y trastornos sensoriales tanto de la visión como de la audición. En capítulos posteriores ofreceremos un análisis más exhaustivo de la muestra objeto de estudio en esta investigación.

1.1.1. LIMITACIONES FUNCIONALES

Una de las características específicas de la población objeto de estudio frente a sus iguales sin discapacidad es la existencia de limitaciones funcionales. Dichas limitaciones hacen referencia a las funciones biológicas o psíquicas (Real Academia Española, 1992) que se encuentran afectadas como consecuencia de una deficiencia. Este concepto ha ocupado un papel central en el campo de la rehabilitación durante muchos años y ha sido objeto de polémica. En primer lugar, es difícil encontrar una definición y clasificación consensuadas sobre lo que constituyen las limitaciones funcionales; entre otras razones, por la continua evolución de los términos de deficiencia, discapacidad y minusvalía y sus relaciones con las limitaciones y capacidades funcionales, que ha contribuido a aumentar su dificultad. Además los diferentes sistemas desarrollados en las últimas cuatro décadas para evaluar las funciones humanas muestran un marcado grado de diversidad y varían desde aquéllos que miden únicamente las funciones físicas hasta aquéllos que miden esferas muy variadas (físicas, psicológicas, sociales, educativas, vocacionales, ambientales) (Livneh

y Male, 1993). Es decir, si bien la independencia se ha convertido en el ideal de los resultados de rehabilitación, este concepto se ha operacionalizado según diferentes perspectivas, ya sean médicas (independencia funcional), psicológicas, profesionales y socioculturales. Todo ello contribuye a dificultar el proceso de evaluación de dichas limitaciones.

Con relación a la evaluación, desde nuestro punto de vista y coincidiendo con otros autores (Hershenson, 1974; Brazil, 1992), aunque sería un error ignorar las repercusiones que unas determinadas limitaciones funcionales tienen sobre la elección profesional, la rehabilitación profesional requiere una orientación pluralista que incluya perspectivas médicas, psicológicas, profesionales y socioculturales dentro de un protocolo de evaluación para reducir la probabilidad de concepciones restringidas que generen consecuencias sociales adversas.

Consideramos que la evaluación debe ser funcional en el sentido de “utilidad” de su empleo (Real Academia Española, 1992), yendo más allá de las limitaciones puramente físicas o psicológicas (discapacidad) para adoptar una perspectiva más social (minusvalía) o como Livneh y Male (1993) indican, se debe evaluar la conducta en interacción con el ambiente. Contextos relevantes para la evaluación son el hogar, la comunidad y el lugar de trabajo. Por tanto, adelantamos aquí que una parte importante del programa construido va destinado a evaluar las capacidades y limitaciones funcionales, en estrecha relación con el medio social y laboral al que habrán de enfrentarse en un futuro próximo.

1.1.2. NECESIDAD DE AFRONTAR LA DISCAPACIDAD

Entre los intentos por analizar las características psicológicas de la población objeto de estudio, uno de los temas que más debate ha suscitado ha sido el proceso de adaptación a las discapacidades adquiridas. Tal y como indican Aguado y Alcedo

(1990) es posible distinguir dos enfoques, uno el propuesto por aquéllos que mantienen una visión secuencial de este proceso, caracterizado por la existencia de una serie de etapas que se suceden secuencial y universalmente en toda persona que adquiere una discapacidad. La segunda postura es mantenida por quienes defienden la especificidad individual y la existencia de una serie de variables tanto personales como contextuales que afectan a este proceso y que, además, prefieren denominar “afrontamiento”.

Entre los partidarios del primer enfoque *-secuencia evolutiva-*, destacan autores como Siller (1969) quien identifica las siguientes etapas: negación, sobredependencia, pasividad/retraimiento, agresión e identificación/compensación. Por su parte, Krueger (1984) indica las siguientes: shock, negación, reacción depresiva, reacción contra la independencia, y adaptación. Kerr (1961, 1977) establece una secuencia de cinco fases compuesta por: shock, expectativa de recuperación, angustia, defensa, y adaptación, si bien considera que tales fases responden más a una conveniencia conceptual que a “categorías discretas” que describan universalmente el camino que sigue una persona hasta aceptar una discapacidad (Rubin y Roessler, 1994). Otros autores, como Weller y Miller (1977) proponen las fases de: shock, negación, cólera, depresión, y aceptación o ajuste.

Por el contrario, los partidarios del segundo enfoque *-especificidad del proceso de adaptación-* afirman que no existen estudios que demuestren la validez de estas fases secuenciales (Aguado y Alcedo, 1990; Rubin y Roessler, 1994) y ofrecen numerosa evidencia empírica que apoya sus opiniones. Por ejemplo, Rubin y Roessler (1994) informan de estudios en personas con lesión medular en los que se demuestra que la aceptación de la discapacidad no va precedida necesariamente de sentimientos de depresión o de angustia. Ante esta polémica, Aguado y Alcedo (1990) indican que, sin negar los efectos psicológicos dramáticos de una discapacidad física adquirida, no

existen pruebas que demuestran la existencia de reacción común sistemática y universal. Es decir, se mantiene que estas personas no son un grupo homogéneo y, por tanto, sus respuestas a la lesión son distintas y peculiares en cada uno. Consideran además que las teorías de las fases de reacción no explican nada, no tienen consistencia, carecen de apoyo empírico y tampoco contribuyen a una mejor comprensión y/o tratamiento del lesionado. Advierten igualmente del peligro de buscar apriorísticamente una patología frente a la observación abierta de lo que ocurre. Respecto a la depresión, consideran que es una reacción esperable y normal y, en todo caso, no patológica por sistema y que además ni todos los sujetos se deprimen ni se deprimen de igual forma. Proponen que la reacción depresiva está más relacionada con otros factores como las características del entorno hospitalario, la ausencia y/o mala transmisión de información por parte de los profesionales, las reacciones de alarma o los ánimos infundados por parte de los familiares y conocidos, o la obsesión apriorística por encontrar reacciones patológicas por parte del personal rehabilitador.

En cuanto a la negación de la discapacidad y de sus efectos, consideran que éste es otro de los mitos que carecen de base. Según sus palabras, una cosa es la desesperación y el drama y otra distinta pensar en otros temas o mantener incluso la esperanza de una recuperación que no tiene por qué considerarse patológica. Wolfensberger y Tiullman (1982) hacen una interesante precisión al respecto, señalando que, debido al efecto estigmatizador de una discapacidad, no se debe confundir la aceptación de la misma con la aceptación de la incapacidad (en el sentido peyorativo de la minusvalía) y de la inferioridad.

Otro de los problemas de aceptar este proceso de adaptación secuencial es que tal aceptación sugiere la existencia de un final o una fase que una vez alcanzada se mantiene para siempre; varios autores advierten de lo irreal de tal expectativa (Thoreson y Kerr, 1978; Hanson, 1993). Así, Thoreson y Kerr (1978) prefieren utilizar

la noción de tolerancia o de afrontamiento de la discapacidad para referirse al proceso de ajuste. Esto es, afrontar una situación básicamente difícil y adversa positivamente sin devaluar las propias capacidades y sin sucumbir a las inseguridades de la autoimagen y la incertidumbre sobre el propio mundo físico y social. Como Vash indicó (Vash,1981), este afrontamiento de la discapacidad implica también en cierto modo una aceptación de la misma: si la discapacidad no se puede modificar, debe entonces ser aceptada, al igual que cualquier otra realidad. Sin embargo esa aceptación no debe extenderse hasta la pasividad ante la presencia de barreras ambientales de un mundo inadecuadamente diseñado o no adaptado. Afrontar la discapacidad adquirida requiere modificar el autoconcepto y la imagen corporal en el sentido de reconocer las limitaciones y de ayudarse de los demás sin mostrar una ansiedad excesiva, y de desarrollar una mayor congruencia entre las capacidades físicas y las expectativas personales (Rubin y Roessler, 1994). Otros autores (Bordieri, 1993; Hanson, 1993; Krause, 1996) inciden igualmente en la necesidad de potenciar las habilidades de afrontamiento a lo largo del proceso de rehabilitación.

Los partidarios de este enfoque basado en la especificidad consideran que la reacción y el proceso de adaptación a la discapacidad está más en conexión con variables personales y contextuales, que pueden facilitar u obstaculizar este proceso. Por ejemplo Aguado y Alcedo (1990) destacan, además de las ya mencionadas, la personalidad y los estilos de vida previos. Vash (1981) indica que el afrontamiento de una discapacidad depende de variables sociales como son el sexo, la presencia de apoyo familiar, los ingresos, la disponibilidad de ayudas técnicas o la existencia de ayudas públicas. Indica también variables personales y de la propia discapacidad como son el tipo de discapacidad, su severidad, su estabilidad, el temperamento, la autoimagen y la autoestima. Con relación a variables personales Wright (1980) destaca igualmente una serie de cambios que han de tener lugar para fomentar el afrontamiento como son, desarrollar nuevos intereses, diversificar los valores

personales, reducir el valor que la sociedad y por tanto cada uno de nosotros depositamos en “un cuerpo bonito”, incrementar la capacidad de compararse a uno mismo tomando como referencia criterios de funcionamiento interiores en lugar de estándares basados en lo que los otros son capaces de hacer, y rechazar la visión de uno mismo como discapacitado por el hecho de presentar unas limitaciones funcionales.

Nuestra opinión ante la controversia universalidad *versus* especificidad es que no se puede hablar de una “personalidad del discapacitado” ni siquiera de una “personalidad de la persona con discapacidad adquirida” o de una “personalidad de sujeto con discapacidad congénita”. Sin embargo coincidimos con quienes destacan la influencia de variables personales, como las percepciones, expectativas, atribuciones, así como de una serie de factores ambientales o externos que mediatizan el afrontamiento, especialmente las barreras físicas y sociales a las que estas personas han de hacer frente.

Esto tiene claras implicaciones para la práctica profesional pues, como indican Rubin y Roessler (1994), las intervenciones destinadas a permitir a los individuos que tomen conciencia de las implicaciones de vivir con una discapacidad se deben centrar tanto en eliminar las barreras ambientales como en ayudarles a afrontar, adaptarse y ajustarse a aquéllas. Además un mejor conocimiento de sí mismos ayudará a estas personas a modificar el autoconcepto y la imagen corporal en el sentido de reconocer las limitaciones y de recurrir a los demás sin mostrar una ansiedad excesiva, y de desarrollar una mayor congruencia entre las capacidades físicas y las expectativas personales (Rubin y Roessler, 1994). Asimismo los conocimientos sobre el mundo laboral y sus posibilidades les permitirán desarrollar nuevos intereses, diversificar los valores personales y rechazar la visión de uno mismo como discapacitado.

1.2. REPERCUSIONES DE LA MINUSVALÍA

Como previamente indicamos, la minusvalía entendida como situación de desventaja social tiene importantes repercusiones en dos ámbitos de especial interés para el presente trabajo. Estos son: la situación laboral, y la situación social. A continuación ofreceremos evidencias de estas desventajas y aludiremos también a varios factores que explican dichas limitaciones.

1.2.1. DESVENTAJAS EN LA SITUACIÓN LABORAL: MINUSVALÍA DE OCUPACIÓN

Según se describe en la Clasificación Internacional de las Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías (WHO, 1981), la minusvalía de ocupación hace referencia tanto al estudio como al trabajo. Por tanto este apartado comienza exponiendo las situaciones de desventaja social a las que se enfrenta la persona con discapacidad desde sus años de formación para, posteriormente, describir cómo ello afecta a sus posibilidades de integración laboral.

Para que una persona pueda integrar la noción del trabajo como parte de sí mismo debe conocerse, reconocer diferentes roles profesionales, aceptar la responsabilidad personal de sus actos, y poder escoger entre las alternativas disponibles (Bagley, 1985). Existen varias circunstancias que limitan este proceso en las personas con discapacidad, clasificables en: deficiencias o limitaciones en la formación, escasez de experiencias laborales previas durante los años de formación, menores oportunidades de obtener y mantener un empleo y menores posibilidades de retornar al mercado laboral.

1.2.1.1. Deficiencias o limitaciones formativas

Varios estudios realizados con el colectivo objeto de interés destacan las repercusiones negativas de una deficiente formación e información (Tindall, 1987; Bagley, 1985), o de la falta de acceso a una formación profesional relacionada con las demandas del mercado laboral (Bowe, 1985; Roessler, Fletcher y Price 1992). Otros

trabajos aluden al fracaso escolar/educativo de las personas con discapacidad. Por ejemplo Lichtenstein (1993) habla de numerosos historiales de dificultades de aprendizaje y de fracaso escolar de jóvenes con discapacidad debido a problemas personales y a preocupaciones sociales y familiares que interactúan para producir bajos rendimientos y baja autoestima, lo que favorece la decisión de abandonar la formación. Means (1987) indica que un gran número de sujetos que entran en centros de rehabilitación profesional no siempre terminan sus estudios, situándose la tasa de abandono en un 55% según algunos trabajos realizados en el ámbito anglosajón. En opinión de Means ello se debe por un lado, a la ausencia de suficientes alternativas y por otro, a la inexistencia de un papel activo en la elección de una alternativa, por lo que la persona entra en un programa con poca motivación para aprovechar las oportunidades que se le ofrecen.

En nuestro contexto, un estudio realizado por el Departamento de Servicios Sociales de la Unión Nacional U.G.T.- P.V. en el País Valenciano (Cambra, Fernández, Díaz-Mínguez, Carrasco y Navarro, 1989), dirigido específicamente a analizar la situación de la población de minusválidos físicos en edad laboral, indica que el 34,9% no tiene estudios o no alcanza la Educación General Básica (EGB). Asimismo, en el Informe de 1994 sobre la *Situación del Empleo de las Personas con Discapacidad*, en el que se expuso el *Plan de Reactivación del Empleo de las Personas con discapacidad* (Consejo Económico y Social, 1995) se reitera que un factor indirecto de exclusión es la falta de preparación educativa que afecta a un número importante de estos sujetos. Es decir, ya se por características de la propia discapacidad (como ocurre en los casos de personas con deficiencias psíquicas que afectan a la capacidad de aprendizaje) o por otros factores concurrentes (periodos prolongados de hospitalización, imposibilidad de salir del domicilio, falta de recursos educativos especiales), los niveles educativos de las personas con discapacidad son bastante bajos. Tomando como referencia datos de 1986 (Consejo Económico y Social, 1995), casi un 54% de las personas con

discapacidad era analfabeta o carecía de cualquier tipo de estudios. Esta proporción ascendía a casi el 86,5% en el caso de personas con retraso mental y al 72% de personas con deficiencias mixtas. Las personas con deficiencias sensoriales contaban con niveles de estudios más elevados, seguidos por personas con deficiencias físicas. Además los niveles de formación eran sistemáticamente más elevados en el caso de los varones. Así pues, este parece uno de los principales factores de exclusión de las personas con discapacidad en el mercado laboral, aunque es previsible que tanto los avances habidos hasta la fecha en materia de integración educativa como los derivados de la elevación general del nivel educativo se habrán traducido en mejoras en este tema.

1.2.1.2. Carencia de experiencias laborales previas

Otra de las minusvalías de ocupación se traduce en la escasez de experiencias de trabajo previas. En este sentido varios estudios constatan el menor acceso de jóvenes con discapacidad a experiencias laborales durante la adolescencia (Bolton, 1975; Corn y Bishop, 1985; McCarthy, 1986). Así McCarthy (1986), en un trabajo sobre las necesidades percibidas de jóvenes con diferentes discapacidades, destaca el deseo de éstos de recibir una mejor preparación laboral y de tener más experiencias laborales, así como su insatisfacción con los servicios que reciben de los sistemas educativos y de rehabilitación; el autor destaca la conveniencia de que los contextos educativos ofrezcan estos servicios, dado que la mayoría de los jóvenes con o sin discapacidad pasan más tiempo en estos centros que en otras actividades organizadas.

En España el ya mencionado estudio (Consejo Económico y Social, 1995) destaca la falta de oportunidades ocupacionales que presenta este colectivo, es decir, parece que son muchos los que ante la falta de oportunidades laborales dilatan sus procesos de formación o, como ocurre con las mujeres, se dedican exclusivamente a las tareas

del hogar. Es decir, la falta de oportunidades laborales es considerada la causa más importante de exclusión.

1.2.1.3. Limitadas oportunidades de obtención y mantenimiento de un empleo

En cuanto a las dificultades experimentadas en el empleo, los estudios coinciden en indicar mayores tasas de desempleo en personas con discapacidad frente a personas sin ella (Corn, 1985; Harris, 1986; Cooper, 1991; Mueller y Wilgosh, 1991; DeLoach, 1992; Galluf, 1992; Roessler, Fletcher y Price 1992; Rubin y Roessler, 1994), si bien difieren en las tasas de desempleo. Por ejemplo en un estudio con jóvenes sordos que recibieron servicios de rehabilitación profesional (Bolton, 1975) se encontró que solo el 50% estaban empleados a los tres años de terminar su formación. Corn (1985) indica que tan sólo el 29% y el 43% de las mujeres y hombres, respectivamente, con deficiencia visual en edad laboral se encuentran trabajando. Harris (1986) encontró que en general, las personas con discapacidad en edad laboral tienen unas tasas de desempleo del 65%. En un reciente estudio Rubin y Roessler (1994) indican que la mayoría de estudiantes con discapacidades múltiples o severas están desempleados, variando las tasas de desempleo desde un 90% en algunas investigaciones hasta un 60% en otras.

En nuestro país en 1986 la tasa de población activa de personas con minusvalías no llegaba a la mitad de la existente para personas sin discapacidad, siendo de un 13% para los primeros, frente al 44,1% para la población general.

Asimismo puede decirse que con independencia del tipo de población con discapacidad de que se trate (con la salvedad de la situación de las personas con ceguera y deficiencia visual en España, como veremos posteriormente) las tasas de empleo obtenidas son bastante pobres a pesar de que ésta sea la meta que persigue la

rehabilitación profesional. De ahí que algunos se refieran a los jóvenes con discapacidad como uno de los subgrupos más desaventajados económicamente en la sociedad americana (Rubin y Roessler, 1994). Y ello pese a que puede decirse que hay determinados subgrupos más favorecidos que otros en función de variables como el tipo de discapacidad o el sexo. Respecto a la primera, parece que las personas con afectaciones físicas se encuentran en mejor situación que otros grupos (Greenwood, Fletcher y Johnson, 1991; Ondusko, 1991). En nuestro país, las personas con deficiencias sensoriales presentan mayores niveles de inserción, seguidas por las personas con deficiencias físicas. Los mayores problemas de inserción se localizan en el colectivo de personas afectadas por deficiencias mixtas (personas con parálisis cerebral, por ejemplo), seguidas por el colectivo de personas con deficiencias psíquicas.

En cuanto a las repercusiones del *género*, varios estudios demuestran que los emplazamientos profesionales ofrecidos a las mujeres incluyen trabajos de tipo interpersonal mientras que a los hombres se les ofrecen más trabajos de tipo mecánico o industrial. Una de las consecuencias más importantes de estos estereotipos son las diferencias subsiguientes en las tasas de empleo en favor de los hombres, entre los clientes masculinos y femeninos que reciben servicios de rehabilitación profesional (DeLoach, 1989; Razzano, 1994). Esto lleva a algunos autores (Britt 1988; DeLoach, 1989) a concluir que la mujer con discapacidad experimenta un doble estigma en nuestra sociedad que da lugar a desigualdades en los servicios de rehabilitación y en los resultados de empleo finalmente obtenidos. En nuestro ámbito (Consejo Económico y Social, 1995), como ocurre con la población general, la situación de empleo de las mujeres con discapacidades y minusvalías es bastante diferente a la de los varones. Así, las mujeres presentan tasas de actividad y de empleo significativamente más bajas que las de los varones y en mayor grado que las existentes entre la población general. Sin embargo, sus tasas de ocupación son más elevadas que las de los varones, es decir, aunque el número de mujeres que se incorpora al mercado de

trabajo es muy limitado, quienes lo consiguen tienen mayor facilidad para estar colocadas.

En nuestro país la plena integración laboral aún parece lejana para esta población. Por ejemplo, en un estudio realizados a nivel nacional en 1987 por el Instituto Nacional de Estadística y del que se han realizado varios análisis adicionales por el anteriormente denominado Instituto Nacional de Servicios Sociales (INSERSO, 1988, 1989) y actual Instituto de Migraciones y Servicios Sociales -IMSERSO-, la población minusválida presentaba una tasa de empleo frente a la población española general de aproximadamente la mitad (INSERSO, 1988, p. 207). Por otro lado, en el estudio antes citado realizado en el País Valenciano (Cambra, Fernández et al., 1989), se pone de manifiesto que la mitad de esta población (57,6%) se encuentra en situación de paro y que el 73,9% se declara total o en parte económicamente dependiente de su familia. Es destacable la enorme proporción de parados con minusvalía física, si se compara con la tasa de paro en la población normal que, en dicho estudio se situaba en el País Valenciano en un 15,78%.

Es importante destacar sin embargo las especiales características de las personas con ceguera y deficiencia visual en nuestro contexto, respecto de otros grupos con diferentes discapacidad. Así, en un reciente estudio (Dirección General de la ONCE, 1997) que utiliza los datos de la Encuesta de Población Activa al 31 de diciembre de 1995, se indican mejores resultados de empleo para las personas con deficiencia visual y ceguera que para la población activa sin discapacidad. Concretamente estiman que un 92,5% de la población activa (18.408 de un total de 19.900) de afiliados a la ONCE se encuentra empleada, frente a un 77,3% referido a la población sin discapacidad. La tasa de desempleo es de un 7,5% para la población de afiliados, frente al 22,7% estimado para la población sin discapacidad. Del total de trabajadores afiliados a la ONCE un 86,5% (15.931 de un total de 18.408 afiliados)

trabaja en la ONCE y su entorno (p. ej. Fundación ONCE). El 94% de los afiliados que trabajan en la ONCE son Agentes Vendedores (14.758, de los 15.689 afiliados) y el 6% restante (931 afiliados) trabajan en puestos técnico-administrativos.

Existen además varios trabajos en los que se informa de problemas adicionales relacionados con el empleo, como el realizado por Mueller y Wilgosh (1991) en el que se menciona la elevada incidencia de interrupciones laborales, su concentración en el mercado laboral secundario en el que existe menor seguridad en el empleo y menos empleo a tiempo completo, y sus salarios desproporcionadamente bajos en comparación con los trabajadores sin discapacidad. De nuevo en el Informe del Consejo Económico y Social se indica que es posible hablar de un déficit cualitativo de inserción laboral (1995). Es decir, puede apreciarse entre las personas con discapacidad una excesiva representación del grupo de obreros no especializados y una escasez de cuadros superiores y medios y de obreros especializados. Los empleos suelen ser menos cualificados, peor pagados e incluso suelen producirse situaciones de subempleo más o menos encubierto.

Varias investigaciones tratan de buscar una *explicación de estas desventajas*. En el informe de 1994 elaborado por el Consejo Económico y Social (1995) se consideran como posibles factores de exclusión laboral de las personas con discapacidad, la falta de oportunidades ocupacionales, el tipo de discapacidad y los bajos niveles educativos de este colectivo. Pero además destacan un dato bastante relevante como es el de que aún cuando las tasas de paro en este colectivo son superiores a las de la población general, el verdadero problema de las personas afectadas por situaciones de discapacidad es su extremadamente bajo nivel de actividad: la mayor parte de estas personas en edad laboral no aparece clasificada como activa porque ni tiene ni busca activamente empleo.

En el ámbito anglosajón Flynn (1991) indica al menos cuatro factores. En primer lugar, la presencia de una discapacidad tiene un impacto negativo especialmente cuando la discapacidad es relativamente severa. En segundo lugar, un nivel educativo bajo tiene efectos mucho más negativos en personas con discapacidad que en personas sin ella, tanto para jóvenes como adultos, hombres o mujeres. Y ello debido a las demandas físicas, muchas veces incompatibles con una discapacidad, que suelen llevar consigo los trabajos de baja cualificación. En tercer lugar, estadísticamente hablando la discapacidad incrementa en gran medida la probabilidad de fracasar en el mundo laboral; esto es, tienen mucha mayor probabilidad de ser “recién desempleados” pese a haber estado trabajado en los últimos cinco años. Finalmente, la proporción de estos sujetos que nunca han trabajado es mucho mayor que en sus iguales sin dicha limitación (Flynn, 1991).

Las propias *personas con discapacidad* coinciden en *percibir desventajas* o barreras en su acceso a un empleo. Como ejemplo, Roessler, Fletcher, y Price (1992) indican que el problema más preocupante para las personas con lesión cerebral está relacionado con las dificultades para obtener una ayuda profesional en el lugar de trabajo que incrementa su probabilidad de mantener un empleo (Roessler, Fletcher y Price, 1992). Por su parte Day y Alon (1993) destacan cómo posiblemente sean personas con menor conocimiento de sí mismos y con menor confianza en su capacidad para trabajar y para satisfacer sus necesidades personales. En otro estudio (Corn, 1985) se indica que las mujeres con deficiencia visual creen que existen más barreras para ellas mismas que para las mujeres en general. Más recientemente Houser y Chace (1993) encontraron que las personas con discapacidad no están satisfechas con las posibilidades de trabajos cualificados disponibles, ni con el salario, las oportunidades de desarrollo de carrera o las políticas que las empresas ponen en práctica.

1.2.1.4. Dificultades en el retorno al mercado laboral

Una cuarta situación de desventaja en la situación laboral hace referencia a los problemas que se encuentran las personas con una discapacidad sobrevenida a mitad de su carrera profesional, o aquéllas cuya discapacidad u otras situaciones ajenas a la misma, producen una interrupción en dicha carrera. En esta línea Galluf (1992) informa de desventajas en el proceso de retorno al trabajo y describe las relaciones del mercado laboral como un sistema de “empujar/tirar”. Esto es, el sistema “tira” a los trabajadores con discapacidad fuera del mercado laboral debido a la indiferencia del empresario, a la ausencia de adaptaciones o la escasez de trabajos, mientras que otras fuerzas “empujan” a los trabajadores con discapacidad a permanecer fuera del mercado laboral para obtener beneficios económicos (prestaciones) derivados de su minusvalía. El hecho es que, una vez roto el nexo con la fuerza laboral, la persona pasa a un sistema que actúa como una poderosa barrera para su retorno un empleo. Así la pérdida de un trabajo debido a una lesión aumenta la probabilidad de permanecer desempleado.

En resumen, si se tiene en cuenta que el acceso al trabajo y el desarrollo de carrera son hoy por hoy el principal modo de progreso social y de sustento material, la discapacidad es una variable que genera una situación de minusvalía, ya sea por limitar físicamente el ejercicio de aquellas actividades laborales que requieren la funcionalidad plena de la parte afectada, por la falta de formación adecuada (INSERSO, 1988), por las actitudes negativas de la sociedad o de determinados grupos (Verdugo, Arias y Jenaro, 1994) o por las condiciones del mercado laboral. Además, la incorporación del minusválido al mercado de trabajo requiere asumir el coste social adicional que puede implicar la minusvalía en términos de eliminación de barreras arquitectónicas, sensoriales o educativas (INSERSO, 1988), aspecto éste aún no eficazmente resuelto.

Como se indica en el informe del Consejo Económico y Social (1995), la situación de minusvalía es el resultado de la interacción de circunstancias personales (la situación de deficiencia o discapacidad que se padece) y de factores sociales (la accesibilidad del entorno, la existencia de ayudas técnicas, las actitudes, regulaciones y normativas sociales, entre otras). Es decir, muchas personas con minusvalía actualmente desempleadas o inactivas podrían realizar una actividad productiva si se corrigieran los mecanismos sociales que están en la raíz de su marginación laboral (Consejo Económico y Social, 1995).

1.2.2. MINUSVALÍA DE INTEGRACIÓN SOCIAL

En este apartado analizamos los factores más relevantes que hacen de la persona con discapacidad una persona con minusvalía (desventaja) social. Aunque estrictamente la minusvalía de integración social hace referencia a la incapacidad para establecer y mantener relaciones fuera del hogar (INSERSO, 1989b), nosotros mencionaremos las relaciones dentro del hogar, por considerar que la familia es el primer medio de socialización y de integración en la comunidad y en la sociedad.

Todos los estudios coinciden en afirmar la importancia del grupo familiar para las personas con cualquier tipo de discapacidad. Como dicen algunos autores (Power, Hershenson y Fabian, 1991), nadie es una isla. Es decir, la discapacidad es un suceso familiar y la evolución del sujeto en rehabilitación profesional depende tanto de la persona como del ambiente familiar. Este tipo de apoyo es un predictor importante del ajuste a la enfermedad crónica y a la discapacidad, de la calidad de la vida independiente y de la obtención de un empleo. De ahí la importancia que se otorga a implicar en la familia en el proceso de rehabilitación (Power, Hershenson y Fabian, 1991; Kelley, 1992). En cuanto a los trabajos en los que se analiza la situación familiar de adultos que adquieren una discapacidad física, como es la lesión cerebral traumática, parecen indicar que el divorcio es un resultado frecuente de la lesión

cerebral cuando las discapacidades subsiguientes son medias-severas. Diferentes investigaciones indican también que esta lesión tiene importantes repercusiones en el trabajo, la familia extensa y en los roles parentales (Burton y Volpe, 1993). Tanto es así que los autores recomiendan, si es preciso, ofrecer tratamiento psicológico no sólo a nivel individual sino también familiar, y destacan el papel fundamental de grupos de apoyo configurados por estas personas (Burton y Volpe, 1993).

Por lo que se refiere a la importancia de las relaciones fuera del hogar, varios estudios demuestran además que unas relaciones sociales adecuadas pueden promover la salud, el bienestar, reducir el estrés y suavizar el impacto de éste o de otros factores en la salud (Kelley, 1992; Bat-Chava, 1993; Burton y Volpe, 1993; Bullis, Bull, Johnson y Peters, 1994).

Con relación a la situación social de las personas con discapacidad, basándonos en la obra *Las personas con minusvalía en España. Necesidades y demandas* (INSERSO, 1988), es posible hablar de un discurso social sobre la minusvalía, resultado de la interacción entre la sociedad y el minusválido. Así, la sociedad transmite al sujeto una imagen negativa de su competencia lo que moviliza una autoconciencia del tipo “ser incapaz de”, por lo que su vida social se percibe como una doble lucha: contra la sociedad y contra uno mismo. Contra la sociedad, para demostrar la capacidad y la valía personal. Contra uno mismo para mantener la fuerza de voluntad necesaria para superar día a día las limitaciones y los inconvenientes derivados de su discapacidad (INSERSO, 1988). Y es que el rechazo, la prevención, la lástima, la ignorancia, la angustia o la incomodidad, constituyen las actitudes que el minusválido percibe por parte de los demás hacia él. Se trata de sentimientos diversos pero todos ellos tienen algo en común: manifiestan la reacción sociocultural ante la visión de la minusvalía (INSERSO, 1988).

Acudiendo nuevamente al ya mencionado trabajo realizado en el País Valenciano (Cambra, Fernández et al., 1989), muestra que tres de cada cuatro sujetos permanecen solteros, el 82% informa de barreras arquitectónicas para acudir a lugares públicos y un 78,5% tiene dificultades de acceso a los transportes públicos, el 67% no participa en ningún grupo o asociación cultural de su ciudad y casi un 60% no participa en actividades socioculturales. Se constata nuevamente cómo el aislamiento social es también un grave problema para estas personas en nuestro ámbito. El informe del Consejo Económico y Social (1995) evidencia también estas desventajas.

Todo lo expuesto anteriormente muestra una situación poco alentadora sobre las posibilidades de integración de este colectivo. No obstante, existen medios para reducir estas desventajas y para ofrecer a estas personas las oportunidades de las que se han visto privadas. Como veremos a continuación, la rehabilitación profesional constituye una vía de actuación multiprofesional para dar respuesta a las necesidades constatadas.

1.3. LA REHABILITACIÓN PROFESIONAL COMO MEDIO PARA FAVORECER LA INTEGRACIÓN SOCIOLABORAL

Uno de los medios más eficaces para promover la integración de las personas con discapacidad es la rehabilitación profesional, por cuanto que existe un amplio consenso sobre su finalidad, como es la obtención de un pleno empleo o un empleo competitivo (Means y Farley, 1987; Pierson y Crimando, 1988; Schiro-Geist, Walker y Nuñez, 1992; Rubin y Roessler, 1994) si bien algunos autores incluyen además otros criterios más cualitativos. Así, Rubin y Roessler (1994) señalan que las metas finales del proceso de rehabilitación profesional para estos sujetos son el emplazamiento en un empleo competitivo, la satisfacción personal con el emplazamiento y el desempeño satisfactorio de un trabajo. Brookings y Bolton (1991) consideran que el criterio de

éxito más importante en rehabilitación es el desempeño satisfactorio de un trabajo, evaluado tanto por el empresario como por el propio trabajador con discapacidad.

Las diferencias aparecen sin embargo, a la hora de determinar cuáles son los medios más adecuados para lograr esta meta, pues como señala Danek (1992), dependiendo de la especialización profesional de cada autor, se da más importancia a un medio u otro. Además, inevitablemente existe cierto solapamiento entre estas especializaciones, hecho que ocurre en todas las profesiones en las que se proporcionan servicios a las personas. Este solapamiento queda reflejado por ejemplo en el hecho de que incluso conceptos como rehabilitación y rehabilitación profesional se hayan convertido en la práctica en sinónimos (Triechsman, 1984; Aguado y Alcedo, 1990).

Volviendo a los medios considerados relevantes para lograr la meta del empleo, Means y Farley (1987) consideran fundamental entrenar a los clientes en estrategias de búsqueda de empleo. Pierson y Crimando (1988) estiman clave promover una actitud positiva y realista hacia el trabajo. Otros autores se centran en la importancia de contar con especialistas en emplazamiento laboral en los centros de rehabilitación (Schiro-Geist, Walker y Nuñez, 1992). En un reciente trabajo Rubin y Roessler (1994) exponen una serie de sub-procesos o sub-objetivos más amplios que se han de ir superando de cara a conseguir esta meta. Estos son, entre otros: ofrecer a la persona con discapacidad toda la información necesaria para comprender el papel, funciones, propósitos y resultados esperados del servicio de rehabilitación y de sus profesionales; establecer una relación adecuada de asesoramiento, esto es, una relación que enriquezca la capacidad del individuo para expresar sus propios sentimientos, aspiraciones y necesidades; adquirir toda la información necesaria para garantizar el desarrollo adecuado de un trabajo, incluyendo información sobre la capacidad de la persona para rendir en un lugar de trabajo real con los necesarios sistemas de apoyo;

y desarrollar conjuntamente entre el orientador y la persona con discapacidad un plan de rehabilitación apropiado y controlar estrechamente los progresos.

Este problema es menos grave en España donde por ejemplo la ley no reconoce figuras profesionales como la de especialista en emplazamiento laboral o la de especialista en vida independiente. Sin embargo desde nuestro punto de vista y tomando como referencia un centro prototipo de la rehabilitación profesional como son los Centros de Recuperación de Minusválidos Físicos del INSERSO, consideramos la rehabilitación profesional como un proceso que implica tanto aspectos psicosociales, como médico-funcionales y formativos.

Así, proponemos la siguiente definición de rehabilitación profesional:

Es un proceso destinado a aumentar las posibilidades de obtener empleo en jóvenes y adultos con discapacidad congénita o adquirida, que requiere la colaboración de diversos especialistas (monitor o profesor de formación profesional, psicólogo, trabajador social y médico, entre otros), así como de las familias, empresarios y de la persona con discapacidad, para desarrollar conjuntamente un plan de rehabilitación destinado a promover el emplazamiento de un sujeto en la alternativa profesional más acorde con sus capacidades y más normalizada posible, fomentando además su máxima integración y participación en la comunidad.

Esta definición considera la rehabilitación profesional compuesta por tres elementos clave: la formación profesional o capacitación laboral, la atención psicosocial, y la rehabilitación médico-funcional. Todos ellos deben contribuir al proceso de orientación profesional, si bien es dentro del área psicosocial donde esta actividad adquiere su mayor significación, lo que gráficamente podría reflejarse como sigue (véase Figura 1.1).

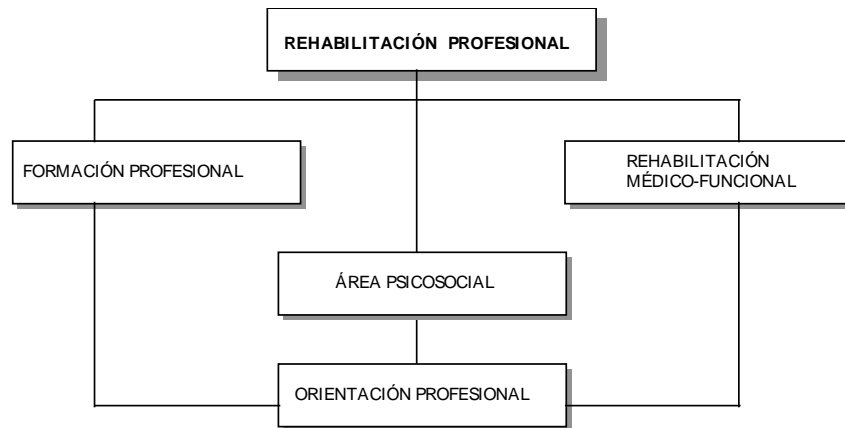


Figura 1.1. Ubicación de la Orientación Profesional dentro de la Rehabilitación Profesional

Este papel de liderazgo en la rehabilitación profesional que ha de asumir el área psicosocial se justifica a nuestro juicio por dos razones fundamentales. En primer lugar, puesto que como hemos venido exponiendo, la discapacidad, como limitación en el funcionamiento, requiere la promoción de habilidades de afrontamiento que lleven al sujeto a un mayor ajuste, partiendo de un mejor conocimiento y aceptación de sí mismo y de sus capacidades y limitaciones. Además, una discapacidad adquirida en la juventud o edad adulta tiene un efecto disruptivo añadido que precisará en muchos casos un replanteamiento de la vida personal, familiar, social y laboral, lo que explicaría en muchos casos la necesidad de ayuda psicológica.

En segundo lugar, ya que existe una clara situación de minusvalía de ocupación y minusvalía de integración social, es necesario poner en marcha estrategias para superar estos obstáculos auto y socialmente impuestos que afectan al potencial de rehabilitación de una persona. Una de las estrategias para reducir los obstáculos auto-impuestos consiste en incrementar su confianza en la propia capacidad para trabajar y para asumir el control de su propia vida. Y como Schriener, Roessler y Johnson (1993) exponen, se debe comenzar por permitirles asumir un papel más relevante en la propia planificación de su rehabilitación profesional, modificando las prácticas habituales de orientación profesional, evaluación profesional y servicios posteriores al empleo. Además, la información y ayuda proporcionada por los profesionales de esta

área (p. ej. Trabajador Social) pueden también coadyuvar a reducir estas desventajas. Como afirma DeLoach (1989), los orientadores profesionales deben comenzar por analizar las actitudes, ideas y conocimientos de sus clientes sobre del mundo del trabajo, así como los patrones únicos de capacidades y limitaciones de cada asesorado.

No obstante, este proceso de ayuda debe venir apoyado por profesionales de diferentes especialidades que contribuyan a que el sujeto obtenga una visión global de sí mismo, tanto de sus aspectos físicos (rehabilitación médico-funcional) y psicológicos como de las repercusiones que su situación personal tiene en su contexto inmediato y futuro. Para todo ello es preciso realizar una evaluación funcional seguida de un proceso de información al sujeto. Y no cabe duda de que otro de los medios para reducir los factores socialmente impuestos pasa por proporcionar una formación profesional adecuada, y medios para facilitar su posterior acceso a un trabajo, preferentemente en un lugar integrado (Schriner, Roessler y Johnson, 1993).

En definitiva, los integrantes de esta área, contando con el apoyo de otros profesionales, han de acometer actividades encaminadas a promover actitudes realistas y positivas hacia sí mismos y hacia el trabajo, suministrando a los sujetos desde una postura de co-responsabilidad, una información lo más completa posible, tanto sobre sus capacidades y limitaciones como sobre el mundo ocupacional y el mercado laboral.

Así considerado, el proceso de evaluación y orientación profesional puede ser uno de los medios privilegiados para potenciar el afrontamiento de la discapacidad y el desarrollo vocacional y para superar en gran medida la situación de desventaja ante la que se encuentran estas personas.

A continuación exponemos otros argumentos que justifican la necesidad de orientación profesional, centrándonos en investigaciones que constatan deficiencias

específicas en el ámbito objeto de estudio y en constructos relacionados: desarrollo y madurez vocacional.

1.3.1. NECESIDAD DE ORIENTACIÓN PROFESIONAL EN PERSONAS CON DISCAPACIDAD

La necesidad de llevar a cabo un proceso de orientación profesional en jóvenes con discapacidad viene determinada en gran medida por las repercusiones de la discapacidad y minusvalía en el desarrollo vocacional de este colectivo, esto es, en la posesión de una imagen clara y estable sobre lo que uno desea ser.

El logro de una identidad profesional puede considerarse un proceso que culmina en la toma de decisiones vocacionales y en la madurez vocacional¹. Dentro de las teorías de orientación profesional se destaca el concepto de *desarrollo vocacional* y en especial el de *conducta vocacional*, considerada como la culminación del proceso de socialización en la conducta occidental y en la vida adulta. A grandes rasgos, pues este tema será abordado en mayor profundidad posteriormente, supone un proceso en el que existe un estado inicial (incertidumbre) y un estado final (*madurez* para la toma de decisiones) que requiere una serie de habilidades para recorrerlo con eficacia (Rivas, 1993). Han sido numerosos los trabajos que fuera de nuestro país han analizado el desarrollo vocacional de personas con diferentes tipos de discapacidad y han encontrado evidencias de un retraso, si se compara con iguales sin discapacidad. A continuación exponemos los principales resultados obtenidos, agrupando las investigaciones por tipos de discapacidad.

¹ Nótese que en este caso, para hablar del proceso que se produce “dentro” del individuo, utilizamos el concepto de *vocacional* para no desvirtuar el significado que teóricos y prácticos de la orientación confieren a este término. Sin embargo, como el lector comprobará en páginas siguientes, el proceso que tiene lugar desde “fuera”, esto es, por parte de diferentes profesionales, será siempre definido como *profesional*. En el capítulo siguiente justificamos nuestra postura al respecto.

Diferentes investigaciones realizadas con *jóvenes con sordera* han encontrado retrasos en el desarrollo vocacional frente a sus iguales sin esta discapacidad, que se plasma en una mayor inmadurez o indecisión profesional, una preferencia por trabajos de menor estatus, una menor consistencia en sus intereses y menor información ocupacional (Bolton, 1975; McHugh, 1975; Lerman, 1976; Conte, 1983). Por ejemplo Bolton (1975) en un trabajo realizado con jóvenes sordos destaca la importancia de exponerlos a suficientes retos y responsabilidades durante sus años de desarrollo de modo que puedan adquirir una madurez profesional suficiente como para obtener empleo en sus años adultos. McHugh (1975) constata la existencia de retrasos en el desarrollo vocacional de personas con sordera y lo atribuye en primer lugar al problema de la comunicación/lenguaje que limita la posibilidad de adquirir información profesional útil durante la infancia; en segundo lugar, a la existencia de servicios y medios segregados que limitan significativamente sus experiencias durante la juventud; y en tercer lugar a la demora en la provisión de servicios de orientación profesional.

En este sentido, Lerman (1976) destaca la importancia de experiencias laborales tempranas para promover el desarrollo vocacional en jóvenes con sordera y, de un modo similar a McHugh (1975) identifica como factores explicativos de este retraso la falta de planificación y de información profesional, la escasa estimulación en el hogar, el deficiente desarrollo del lenguaje, las escasas habilidades sociales y actitudes favorecedoras y los efectos negativos de una larga institucionalización. El mencionado autor sugiere que los profesionales de rehabilitación deben asumir el rol de “defensores del desarrollo vocacional” cuando las personas con discapacidad se encuentran aún en sus años iniciales de adolescencia.

Todos estos autores concluyen que se deben ampliar los horizontes profesionales de los adolescentes con sordera y que es necesario incluir en el curriculum escolar

procedimientos de orientación profesional como el medio principal para alcanzar este objetivo.

En cuanto a personas con *discapacidad física* se han encontrado resultados contradictorios. En general parece existir coincidencia en cuanto a que las discapacidades congénitas o de la primera infancia originan retrasos en el desarrollo vocacional. Así, Goldberg y Johnson (1992) encontraron que cinco grupos de chicos con discapacidad física obtuvieron inferiores puntuaciones, que un grupo emparejado de jóvenes sin discapacidad, en siete pruebas de desarrollo vocacional. En otro estudio compararon a jóvenes con enfermedades cardíacas congénitas y a jóvenes con quemaduras faciales desfiguradoras, en diez variables de desarrollo vocacional (aspiraciones vocacionales, planes tras la graduación, hobbies, autoimagen, intereses y valores, entre otras) y hallaron que el grupo con enfermedad coronaria -una discapacidad invisible- puntuaba superior en todas las variables (Goldberg, 1992). En otra investigación Allen (1967) compara las discrepancias entre aspiraciones-expectativas de los jóvenes con discapacidad física y sin ella y concluye que si bien, no existen diferencias significativas entre ambos grupos en este aspecto, sí se encuentran (a favor de los segundos) en el nivel escolar alcanzado y en el estatus socioeconómico; por tanto, concluye que aunque factores intrínsecos no ocasionen diferencias sustanciales entre estos grupos, factores extrínsecos sí afectan, en el sentido de que reducen el nivel profesional alcanzado por estos jóvenes (Conte, 1983).

Los estudios sobre personas con *discapacidad física adquirida* coinciden en afirmar que el principal problema al que han de enfrentarse no es tanto el de la demora en su desarrollo vocacional sino el de su ajuste o reajuste profesional una vez sobrevinida la discapacidad. Así, los jóvenes o adultos siguen manteniendo los mismos intereses, valores laborales, planes profesionales y metas que mantenían antes de la aparición de la discapacidad. Estos resultados se han obtenido en

personas con lesión medular, enfermedades cardíacas, cáncer y enfermedades renales (Goldberg, 1992). En definitiva, se puede decir que la discapacidad adquirida tiene repercusiones especialmente importantes en las posibilidades de desarrollo de carrera, que depende a su vez de factores como la motivación para trabajar, la capacidad de afrontar de modo realista sus discapacidades, la historia laboral previa, y el número de hospitalizaciones y terapias posteriores que interrumpan los patrones laborales normales.

En cuanto a la situación de las *personas con ceguera*, se han encontrado retrasos en su desarrollo vocacional y una elevada necesidad percibida de recibir mayor orientación. Según Graves y Lyon (1985), el desarrollo vocacional de esta población se ve obstaculizado por las escasas alternativas formativas entre las que pueden elegir y por la escasa importancia otorgada a que sean ellos mismos quienes decidan activamente la alternativa profesional más deseable. Además, una vez terminada su formación, tienen muchas dificultades para obtener y mantener un empleo. En definitiva, las tasas de desempleo parecen indicar que no se les ofrecen las mismas oportunidades que a las personas sin esta limitación. Otros factores que afectan al desarrollo de la carrera profesional son los atributos intrínsecos y extrínsecos de la ceguera y de la deficiencia visual. Los primeros se refieren a características inherentes a la discapacidad visual, por ejemplo una reducción en la agudeza visual constituye una característica inherente que impide desarrollar determinadas ocupaciones. Los atributos extrínsecos se refieren a factores sociales como los prejuicios contra estas personas que, si bien no son factores esenciales asociados con la discapacidad, impiden su acceso a un determinado trabajo (Graves y Lyon, 1985). Las personas con ceguera manifiestan la necesidad de contar con información profesional, consideran que no se les enseña a utilizar ésta en el proceso de exploración profesional y perciben que incluso cuentan con pocos servicios de menor importancia.

En *España*, como comentamos previamente, la *situación* de las personas con *deficiencia visual* es bastante *diferente* a la de otros colectivos con limitaciones y es comparativamente muy superior a la situación de este colectivo en cualquier otro país. La Organización Nacional de Ciegos Españoles (ONCE) desarrolla un programa muy completo de apoyo al acceso e inserción en el mercado de trabajo, que comienza con una amplia evaluación del sujeto, la confección de un *Itinerario* o *Plan Profesional Individualizado*, el desarrollo de numerosos cursos de técnicas de búsqueda activa de empleo en los que se incluyen actividades como la confección de *curricula vitae*, cartas de Presentación y realización de entrevistas. Además se les ofrece la posibilidad de consultar en centros receptores de ofertas (Instituto Nacional de Empleo -INEM-, Bases de datos específicas de minusválidos, prensa, etc.), y se desarrollan programas de apoyo en las fases de búsqueda y obtención inicial de empleo. Cuenta también con numerosos programas, desde Formación Básica para Adultos, Formación Profesional no Reglada, hasta de diplomaturas (p. ej. en Fisioterapia), Master y una amplia gama de cursos de especialización. Todo ello nos permite afirmar con bastante seguridad que la *situación vocacional* de estas personas *diferirá en gran medida de la tónica general para otro tipo de discapacidades o para ésta misma, fuera de nuestro país*.

Volviendo a los aspectos generales, se ha encontrado que la *madurez vocacional* es *mejor predictor del éxito profesional* que las puntuaciones en los test. Por tanto, es fundamental que las escuelas ofrezcan servicios de desarrollo vocacional que ayuden a estos estudiantes a satisfacer sus necesidades y a realizar tareas de desarrollo vocacional, mediante un enfoque de instrucción sistemático que implique al estudiante, a su familia, a la escuela y a los centros de rehabilitación. Este enfoque debe darles la oportunidad de definir sus metas vocacionales, evaluar sus necesidades, formular objetivos de desarrollo vocacional y diseñar, poner en marcha y evaluar los progresos realizados (Graves y Lyon, 1985; Winer, White y Smith, 1987).

En resumen, a la vista de todos estos datos se puede decir que el *desarrollo vocacional* de personas con *discapacidad* congénita o de la primera infancia y con discapacidad adquirida se ve *obstaculizado* por una serie de dificultades, intrínsecas o extrínsecas que en cualquier caso *comprometen* el desarrollo vocacional y en última instancia, el logro de *la meta del empleo*. De ahí la necesidad de adoptar medidas directamente destinadas a superar estas deficiencias. A lo largo de estas páginas profundizaremos en diferentes estrategias para lograr este objetivo.

2. LA ORIENTACIÓN PROFESIONAL EN PERSONAS CON DISCAPACIDAD

En este capítulo exponemos los enfoques sobre la orientación más relevantes a lo largo de la historia, haciendo hincapié en las aportaciones de autores que han estudiado este proceso en personas con discapacidad. No obstante, y como también indicaremos, estos enfoques presentan varias limitaciones cuando se aplican a este colectivo, y son varios los autores que reclaman un mayor número de estudios referidos al desarrollo vocacional de estas personas. Por ello, y tras un análisis detenido de las diferentes teorías, presentamos el marco teórico y elementos clave asumidos para la elaboración del programa de orientación profesional que presentamos en esta Tesis Doctoral, así como para la puesta en marcha de diversas acciones orientadoras con este colectivo.

No obstante, antes de abordar cada uno de estos apartados deseamos plantear nuestra postura sobre una cuestión que genera controversia, como es la referida a la propia denominación de este proceso. Así, se encuentran en la literatura partidarios del término orientación profesional o de la locución asesoramiento vocacional.

Uno de los defensores del concepto de *asesoramiento vocacional* es Rivas (1988, 1993), quien defiende este término con objeto de respetar las raíces genuinas de la Psicología vocacional, entendida como guía de actividades complementarias que favorezcan la independencia y el hallazgo responsable y no fortuito y el compromiso individual con una decisión u opción vocacional. Considera que “el asesoramiento es algo solicitado a alguien en quien se confía por su preparación, cualificación o mayores conocimientos y que a su vez se compromete a facilitar la información más completa y precisa respecto a su problema específico (...) y tiene parte de la responsabilidad en las consecuencias derivadas de las acciones seguidas o tomadas en virtud de la información

suministrada. La responsabilidad le atañe en cuanto a la calidad de la información suministrada y a los planteamientos de alternativas u opciones a seguir en el caso estudiado” (Rivas, 1993. pág. 29).

Sin embargo en este trabajo optamos por el término *orientación profesional*, aunque coincidimos con Rivas en la importancia de fomentar el hallazgo responsable y no fortuito del compromiso individual con una decisión vocacional y en el énfasis otorgado al concepto de ayuda técnica. Y ello por varias razones, en primer lugar consideramos que el término vocacional tiene unas acepciones que perjudican el planteamiento científico de los procesos psicológicos que tienen lugar en la conducta vocacional. Así, vocación se relaciona con vocablos como llamada, inspiración divina, o inclinación hacia cualquier estado, profesión o carrera (Real Academia Española, 1992). Sin embargo, la locución profesión (del latín *professio*: ejercer) se define como el empleo, facultad u oficio que una persona tiene y ejerce con derecho a retribución, y el término “profesional” se considera aplicable a la persona que ejerce su profesión con relevante capacidad y aplicación (Real Academia Española, 1992). En este trabajo defendemos lo profesional frente a lo vocacional, por considerar que la vocación no es garantía de un buen desempeño. Además consideramos que no es misión del orientador profesional animar a los sujetos a formarse o a trabajar en aquello que más les “llama” o interesa, sino que ha de tener en cuenta las aptitudes y actitudes de aquéllos a quienes asesora y la situación del mercado laboral, para ayudarles a tomar una decisión que les permita en un futuro ejercer una profesión y ejercerla de modo responsable.

En segundo lugar, la adopción del vocablo profesional es coherente con las pautas elaboradas por el Comité para la Rehabilitación y el Reempleo de los Minusválidos (Acuerdo Parcial), que fueron adoptadas por el Comité de Ministros del Consejo de Europa en septiembre de 1984, y recogidas en el Léxico de Rehabilitación (INSERSO, 1989b). En este manual el calificativo “vocacional” es traducido como “profesional” en casos como

evaluación o valoración profesional (vocational assessment), orientador o asesor profesional (vocational counselor), formación profesional (vocational education), y orientación profesional (vocational guidance), entre otros casos.

Deseamos en este apartado preliminar insistir en un aspecto antes comentado, como es el hecho de que para hablar del proceso que se produce “dentro” del individuo, utilizaremos el concepto de *vocacional* para no desvirtuar el significado que teóricos y prácticos de la orientación confieren a este término y que implica una visión de la situación del individuo a lo largo de su ciclo vital. Consideramos que en este caso sería reduccionista hablar de *profesional*, puesto que los recursos que se movilizan dentro del individuo van más allá de la mera elección de una alternativa profesional y de un desempeño competente. En las páginas siguientes seguiremos profundizando en este tema.

2.1. ENFOQUES DE LA ORIENTACIÓN

El proceso de orientación profesional no se produce en el vacío, sino que es necesaria una teoría que sustente tal acción. Esto ocurre también en el caso de la orientación en rehabilitación profesional, donde se asumen postulados teóricos de los enfoques generales del asesoramiento. Existen múltiples teorías, formas de entender este proceso y clasificaciones (p. ej. consúltense Ginzberg y otros, 1951; Osipow, 1990; Herr y Cramer, 1972; Tolbert, 1981). Para su análisis partiremos de la clasificación propuesta por Rivas en su obra *Psicología Vocacional: Enfoques del asesoramiento* (Rivas, 1988, 1993), aunque utilizaremos la expresión orientación, por las razones antes citadas.

Conforme a este autor (Rivas, 1993) se puede distinguir entre: el enfoque basado en el rasgo psicológico, el enfoque psicodinámico, el enfoque rogeriano, el enfoque evolutivo y el enfoque cognitivo-conductual.

Es importante destacar sin embargo que resulta bastante complejo organizar dentro de este esquema las diferentes aportaciones de teóricos y profesionales de la orientación, y ello por varias razones. En primer lugar, porque actualmente se observa una gran influencia y confluencia de los enfoques del rasgo psicológico, evolutivo y cognitivo conductual en una misma teoría, siendo a veces bastante difícil ubicar a un autor dentro de uno u otro enfoque. En segundo lugar porque, como señala Lázaro (1986, 1994), la orientación surge como respuesta técnica a determinados problemas que se localizan en diferentes núcleos humanos: familia, escuela o empresa. Por tanto, este proceso adquiere diferentes matices en función de la etapa formativa en la que se desarrolle y de la problemática a la que pretende dar respuesta, resultando a veces difícil discernir entre el planteamiento que sustenta la acción orientadora y la metodología empleada, pues en muchos casos se acude a instrumentos propios de otros enfoques para valorar los resultados obtenidos tras la intervención.

A juicio de Rivas (1993) se puede observar la siguiente evolución. En principio las teorías surgen centradas en el rasgo, pues tanto la propia teoría del rasgo como las psicodinámicas o las centradas en el análisis de la personalidad tratan de descubrir en el sujeto los rasgos o factores que lo definen o que condicionan su decisión profesional para favorecer el máximo ajuste entre sujeto y profesión, comparando estos datos con las características de distintas profesiones. Su característica común es que son modelos de acción puntal, de intervención externa y de base psicométrica, centrados en la acción del orientador. Un segundo momento en la orientación tiene lugar con la aparición de los modelos evolutivos a partir de la década de los 50, con la influencia de la Psicología de Rogers (1981) y con la Psicología cognitiva. A partir de entonces la orientación comienza a ser vista como un proceso en el que el orientador asume únicamente un papel de ayuda al sujeto que es quien debe cuestionarse su futuro y tomar decisiones sobre el mismo, en función del nivel de madurez vocacional exigible en cada momento evolutivo.

2.1.1. ENFOQUE DEL RASGO PSICOLÓGICO

Parte de la existencia de unos rasgos o características estables en cada individuo y de la existencia de diferencias cuantitativas entre unas personas y otras. Trata de ajustar las características o atributos individuales (considerados estables a partir de la adolescencia) a las exigencias del mundo laboral. La orientación parte de una evaluación de base psicométrica, a partir de pruebas de ejecución máxima y típica. Supone un proceso directivo donde el orientador asume la autoridad técnica y sabe qué es lo que más le conviene a un sujeto, si bien en años recientes este proceso ha ido adquiriendo mayor flexibilidad. Este enfoque defiende la utilización del método científico y su objetivo es facilitar al sujeto una elección y toma de decisiones adecuada. Uno de sus máximos exponentes es Frank Parsons (Parsons, 1906; citado en Rivas, 1993), quien establece que para que el sujeto realice una elección correcta, debe estar bien informado de las características de los diversos empleos y de sus propias aptitudes y limitaciones. Estos principios guían aún la orientación en nuestros días (Tyler, 1988). Otros representantes de esta corriente son: Lofquist (Lofquist y Dawis, 1969, 1972, 1975), Hersherson (1974), McMahon (1979), Schlenoff (1975) y Holland (1958, 1959, 1966)..

Uno de los autores más destacados de esta corriente es Holland (1958,1959, 1966), cuyos postulados manifiestan además una influencia de teorías de la motivación, del concepto de sí mismo, del psicoanálisis, del aprendizaje social y de otros planteamientos sociológicos. Su teoría se basa en la existencia de seis tipos de personalidad: realista, intelectual, social, convencional, emprendedora y artística. Clasifica igualmente los estilos de vida en motrices, intelectuales, de apoyo, de conformidad, de persuasión y estéticos. Para este autor las personas con madurez vocacional manifiestan preferencias consistentes y bien diferenciadas, lo que les lleva a realizar elecciones congruentes.

Para los partidarios de este enfoque el objetivo de la orientación es ajustar los rasgos

de las personas con los rasgos del trabajador (Kosciulek, 1993) o como Marme y Skord (1993) afirman, la meta es facilitar la selección y la obtención de un trabajo que sea consistente con las capacidades e intereses del cliente.

En definitiva, la misión del orientador desde esta perspectiva es ayudar a los individuos a evaluar críticamente sus habilidades, limitaciones, intereses, personalidad y valores relacionados con el trabajo, y a identificar las áreas ocupacionales que pueden ser compatibles con esas características. Uno de los principios rectores de la orientación profesional es el logro de un óptimo emparejamiento persona-trabajo (Matkin y Bauer, 1993).

Sin embargo y como hemos indicado previamente, autores dentro de esta corriente también inciden en la importancia de tener en cuenta el contexto en que el sujeto se desenvuelve. Por ejemplo, Lofquist en 1959 (citado en Bozarth y Rubin, 1972) define la orientación profesional como un proceso de aprendizaje continuado que implica una interacción entre dos personas en un contexto no autoritario, con objeto de dar respuesta a los problemas relacionados con la planificación de la vida profesional, donde el orientador profesional ha de convertirse en un agente reforzador y facilitador y en un experto en la obtención de datos adicionales relevantes para la planificación profesional, más allá de la mera evaluación de las capacidades del sujeto. En esta misma línea se encuentra Zeran (1953), quien concibe la orientación como el proceso de ayuda al individuo para conocerse a sí mismo y a la sociedad en que vive, a fin de que pueda lograr su máxima ordenación interna y la mejor contribución a la sociedad.

Este enfoque ha prestado especial atención a las personas con discapacidad y se ha materializado en la Teoría de Ajuste al Trabajo, desarrollada por el grupo de Minnesota (Lofquist y Dawis, 1972). Ésta se caracteriza por centrarse fundamentalmente en personas que adquieren una discapacidad a mitad de su carrera profesional y por

postular que el ajuste laboral viene dado por el adecuado “emparejamiento” entre las necesidades y competencias de los trabajadores con los reforzadores y demandas laborales.

Por ejemplo, Hersherson (1974) trabajó con personas con sordera y con sujetos afectados de poliomielitis y elaboró un modelo de ajuste laboral para personas con discapacidad. Considera que el ajuste está condicionado por tres elementos básicos: la personalidad laboral, las competencias laborales y los objetivos o metas laborales cristalizadas. Estas tres áreas tienen una naturaleza secuencial y a su vez interactúan como un sistema dinámico, de modo que si algún dominio sufre una perturbación, los otros dos también se verán afectados. Concibe además que hay tres aspectos de la discapacidad que se afectan recíprocamente, como son el tipo de ésta, su impacto y la minusvalía. Asimismo plantea que la interacción de los tres aspectos de la discapacidad con los tres dominios de ajuste laboral antes mencionados, pueden impedir o incrementar la rehabilitación o el ajuste laboral.

Los postulados de McMahon (1979) se basan igualmente en la Teoría Minnesota del Ajuste al Trabajo. Este autor considera que el impacto de la discapacidad en el desarrollo profesional sólo es importante en la medida en que ello altera las necesidades o competencias del trabajador, o los reforzadores o demandas del trabajo, dando lugar a desajustes en la relación trabajador-trabajo. A él se debe además la introducción del concepto de *disrupción* originada por la discapacidad.

2.1.2. ENFOQUE PSICODINÁMICO

Una segunda forma de concebir la orientación profesional es la derivada de la tradición psicodinámica, que incluye el psicoanálisis y las teorías psicodinámicas de la personalidad. La orientación profesional desde este enfoque se concibe como un área de trabajo secundaria. Considera que los principales problemas en este ámbito surgen de la

existencia de ansiedad ante la elección, o de situaciones de dependencia, deficiente conocimiento de los mecanismos interiores del comportamiento y de limitaciones en la capacidad de expresión vivencial. El sujeto está condicionado por sus experiencias (traumas) infantiles. Por tanto, los objetivos de la orientación son el autoconocimiento, la reelaboración y la reorientación de la personalidad. El asesor es inicialmente pasivo pero poco a poco va adquiriendo un rol interpretativo y activo. El proceso en sí no tiene un punto final definitivo. La principal representante de esta corriente es Anne Roe (1956), quien considera que el desarrollo adecuado de un individuo debe estructurarse en la infancia temprana y quien, en 1957, desarrolla una Tipología de las Carreras y Teoría de la Personalidad basada en parte en el emparejamiento de las necesidades e intereses de una persona con diferentes trabajos.

2.1.3. ENFOQUE ROGERIANO

Esta tercera aproximación sobre la orientación aglutina las corrientes fenomenológicas, humanistas y existencialistas. Su característica común es la defensa de una relación de ayuda centrada en la persona o en términos más anglosajones, en el cliente. Conceptos clave de este enfoque son la libertad de la conducta personal, la autonomía, autoaceptación y la autorresponsabilidad. Hacen hincapié en los aspectos afectivos de la relación de asesoramiento. Los objetivos son la clarificación y adecuación del autoconcepto en cuanto a los roles profesionales. El diagnóstico se considera perjudicial para la relación de autoaceptación entre el sujeto y el asesor. En ningún caso se especifican prescripciones; se analiza la situación personal de partida sin incluir evaluación alguna. El sujeto es libre de tomar cualquier decisión, incluso equivocada, con tal de que se asuma el proceso y se asuma el riesgo como una manifestación de mejora personal. Este enfoque parte de la obra de Clifford Beers, en 1908 y de los posteriores enfoques más clínicos de la orientación que no alcanzaron su apogeo hasta los años 40, con la aparición de la Terapia de Rogers *Centrada en el Cliente* (Rogers, 1951, 1981), y que

presentaba elementos comunes con el enfoque psicodinámico de los años 50, coincidiendo con la introducción del psicoanálisis en la orientación. Este enfoque se caracteriza por su énfasis en el estudio de las necesidades e intereses del sujeto y en conseguir cambios en su personalidad (Tyler, 1988).

Una de las aportaciones más valiosas de esta perspectiva ha consistido en acentuar el aspecto más humano de la orientación, que ha influido en los diferentes enfoques y ha impregnado las corrientes de la orientación en nuestros días; así por ejemplo, es posible encontrar autores que, no pudiendo considerarse estrictamente dentro de este enfoque, destacan la importancia de la cooperación cliente/asesor, de proporcionar al cliente un entorno emocionalmente saludable y de desarrollar una relación de asesoramiento orientada afectivamente y de apoyo que permita al cliente adquirir una autoimagen más integrada (Marme y Skord, 1993).

2.1.4. ENFOQUE EVOLUTIVO

Este enfoque, uno de los más influyentes dentro de este ámbito, asume una perspectiva evolutiva del ciclo vital; la vida se entiende como una sucesión de etapas evolutivas, cada una de ellas con unas tareas. Parte de que lo vocacional tiene un carácter procesal y acompaña el desarrollo de la persona desde los años escolares hasta la jubilación. Cada fase tiene un elevado grado de irreversibilidad y supone una mayor elaboración de conductas y potencialidades personales, si bien esta irreversibilidad es matizada posteriormente por muchos autores evolutivos. Un concepto clave es la *madurez vocacional*, caracterizado por el ajuste y compromiso personal con una elección profesional. Así, uno de los objetivos de la orientación es analizar la madurez del sujeto para enfrentarse con éxito a las tareas vocacionales propias de cada etapa. El sujeto asume un papel activo y el asesor conduce técnicamente el proceso. Se analizan las repercusiones de la historia individual en la conducta vocacional presente y futura. El

principal representante de esta corriente es Super a quien Rivas (1993) atribuye una aportación “de tal envergadura que (...) casi se hace sinónima la obra de este autor con el enfoque evolutivo” (pág. 142). Sus planteamientos han influido en teóricos de la orientación provenientes de este y otros enfoques. Muchos de sus partidarios se centraron durante varios años en el estudio longitudinal del desarrollo de la carrera profesional, aunque recientemente han adoptado un enfoque contextual más amplio (Goldberg, 1992). Dentro de esta corriente se encuentran además LoCasio (1964), Ginzberg (Ginzberg, Ginsburg, Axelrad y Herman, 1951; Ginzberg, 1972;), Tiedeman y O'Hara (Tiedeman, 1961; Tiedeman y O'Hara, 1963), Brown y Brooks (1985) y McDaniel (1963).

Uno de los elementos básicos de los planteamientos de Super es el concepto de *madurez vocacional* (Super, 1965, 1974, 1977). Dicho concepto fue acuñado por Super en 1955 para designar la posición del individuo en el continuo del desarrollo vocacional que va desde la exploración al declive profesional. Más concretamente el proceso se caracteriza por las siguientes fases: una primera, o *Fase de crecimiento* (4-14 años), caracterizada por la confrontación de los intereses y capacidades con la realidad y por la consolidación del concepto de uno mismo, identificándose con ambientes significativos de su medio. Una segunda, o *Fase de exploración* (15-24 años), centrada en la búsqueda de información y en la toma de decisiones que afectan a su futuro vocacional. También en este periodo tienen lugar las primeras experiencias de empleo. Comprende tres subfases denominadas tanteo (15-17 años), transición (18-21 años) y ensayo (22-24 años). En la tercera fase, o *de establecimiento* (25-44 años), se adquiere la plena madurez y tiene lugar el desarrollo de carrera profesional. En cuarto lugar, o en la denominada *Fase de mantenimiento* (45-65 años), la persona está asentada y sabe cuáles son sus limitaciones. Pueden aparecer temores al encasillamiento e infelicidad. Por último, tiene lugar la *Fase de declive* (a partir de los 65 años) coincidente con la jubilación, que supone un proceso de desaceleración y un momento en el que se apuesta por la seguridad.

Super y colaboradores (1972) hablan de tres indicadores de la madurez vocacional como son, la planificación del futuro profesional, la movilización de recursos para la exploración vocacional y la información y toma de decisiones vocacionales. Además postulan que el *autoconcepto* se desarrolla al mismo tiempo, siguiendo las fases de *exploración, autodiferenciación, identificación, desempeño de rol y evaluación*. Sin embargo esta concepción está condicionada por la población con la que trabajó durante 25 años (niños y adolescentes, básicamente), lo que hizo que concibiera la madurez vocacional como un proceso cuyo punto final coincide con la terminación de la fase de exploración profesional antes comentada.

Actualmente el concepto de madurez vocacional no se entiende como un concepto absoluto sino más bien relativo, es decir hace referencia al grado de madurez exigible al sujeto en cada una de las etapas por las que va atravesando para tomar decisiones responsables o tendentes a construir su itinerario profesional. De hecho, Super recogió esta concepción en sus reelaboraciones teóricas posteriores (Super, 1974, 1977) en las que redefine la madurez vocacional como la disposición para hacer frente a las tareas profesionales o de desarrollo vocacional con las que uno está comprometido o se dispone a estarlo, comparándolo con otros sujetos que se hallan en la misma época de la vida y frente a las mismas tareas o responsabilidades del desarrollo vocacional. Esta definición es más relativa que la anterior, y permite que al relacionarlo con la edad en que esas conductas suelen tener lugar, surja la noción de cociente de madurez vocacional que acuñara Crites (Crites, 1961, 1965, 1969, 1971, 1981) y que fue posteriormente redefinido por Rivas y Secadas (citado en Rivas, 1993. pág. 161), quienes han desarrollado además su propia formulación del concepto e instrumentos para evaluarlo. Como ellos indican, este término expresa el ajuste evolutivo entre las preferencias individuales respecto a un área vocacional y el paradigma normativo de este grupo, obtenido empíricamente de muestras normativas.

Dentro de este enfoque se encuentran teóricos que han trabajado especialmente en el contexto educativo, por lo que es habitual encontrar numerosas definiciones que consideran esta actividad propia de los años escolares, dirigida a “seres en desarrollo” (García Yagüe, 1984) y cuyos objetivos pueden ser conseguir el máximo ajuste con el Centro docente, con la familia y con la comunidad (Miller, 1971), o mejorar la capacidad del alumno de integrar aprendizajes de una manera autónoma (Lázaro, 1986). También desde posiciones oficiales se observa esta influencia y así, la Ley General de Educación (1979) por ejemplo, definía la orientación profesional como una actividad esencial al proceso educativo que interesándose por el desarrollo integral del alumno, individual o socialmente considerado, le ayude en el conocimiento, aceptación y dirección de sí mismo para lograr el desarrollo equilibrado de su personalidad y para que llegue a participar con sus características peculiares de una manera eficaz en la vida comunitaria (...) La orientación profesional se propone la capacitación para el ejercicio de actividades profesionales. (L.G.E: 4/VII-79. O. M. “Servicios de Orientación en COU, 31-VII-72).

Varios integrantes de esta perspectiva han abordado el tema de la discapacidad y sus implicaciones en la orientación. Es de destacar en primer lugar a Super (1957), quien comienza haciendo distinción entre “discapacidad” y “minusvalía”. El primer término es concebido como un factor intrínseco o relacionado con atributos esenciales de las condiciones que llevan asociadas. Por su parte la minusvalía se considera extrínseca o relacionada con cualidades no esenciales a su estado originadas por actitudes, sesgos y exigencias sociales. Además distingue entre personas con discapacidad previa al desempeño profesional y personas a quienes la discapacidad les sobreviene a mitad de su carrera profesional. En el primer caso esta persona ha vivido con su discapacidad durante su vida y de algún modo, incluso inadecuadamente, lo ha incorporado a su autoconcepto; y aunque ello no tenga efectos disruptivos en su carrera profesional, puede afectarle a su capacidad para planificar debido a las experiencias de dependencia a las que ha sido

expuesto y que le pueden hacer temer la competitividad o el fracaso. En el segundo caso la discapacidad adquirida recientemente implica una desorganización y debe ser incorporada a un autoconcepto modificado. El individuo debe, a través de un análisis realista, encontrar un rol con el que pueda dar respuesta a las expectativas sociales y satisfacer sus propias aspiraciones. Según Super (1957) el proceso de orientación y rehabilitación deben diferir considerablemente en los dos casos, especialmente en cuanto a la ayuda que se ha de dar para el desarrollo del autoconcepto.

Super expone además algunas características diferenciales de sujetos con discapacidad. En primer lugar, si bien la mayoría de los planteamientos sobre el desarrollo vocacional asumen que la persona está constantemente expuesta a elecciones relacionadas con el ámbito profesional, en el caso de la persona con discapacidad esto no siempre es cierto. En segundo lugar, aunque en general se asume que el autoconcepto es algo muy estable en la edad adulta, puede que esto no sea válido para muchos individuos con discapacidades adquiridas e incluso previas. Finalmente Super resume los efectos de la discapacidad en el desarrollo vocacional, en el sentido de que las minusvalías suponen dificultades más que barreras para la gran mayoría de ocupaciones y de que, dado que el desarrollo de carrera implica el desarrollo y la implantación del autoconcepto, una tarea básica de la orientación es ayudar al desarrollo de un autoconcepto realista.

Lo Cascio (1964) desarrolla una teoría sobre el proceso de desarrollo vocacional de las personas con discapacidad partiendo de las formulaciones de Super (Conte, 1983). Así, considera que inicialmente el individuo se enfrenta a una tarea donde pone a prueba su potencial y repertorio de conductas. De este modo, la persona incorpora a su experiencia lo positivo o negativo que ha aprendido y finalmente utiliza estos conocimientos para añadir o modificar su repertorio conductual existente. Según este autor las personas con discapacidad fracasan en una o más de estas tareas, ya sea por no ser concientes de la fase de desarrollo vocacional ante la que se encuentran o por carecer de la habilidad o del

deseo de enfrentarse a ella.

Autores dentro de esta corriente matizan la irreversibilidad del proceso de desarrollo vocacional. Así, en los años sesenta, Tiedeman (1961) y McDaniel (1963) analizan el proceso de “redesarrollo” vocacional de la persona con discapacidad adquirida y consideran que el comportamiento laboral puede ser modificado en cualquier dirección en cualquier momento del continuo. Es decir, a veces una persona con una discapacidad traumática puede verse obligada a replantearse toda su vida, pero aún en ese caso no necesariamente regresa a la fase exploratoria propia de la adolescencia. Por el contrario, es probable que lleve a cabo varias fases al mismo tiempo y que llegue más fácilmente a la toma de decisiones que en la adolescencia, debido a la acumulación de experiencias vocacionales y de otro tipo, y a tener conceptos, objetivos y aspiraciones más diferenciados. Este hecho parece confirmarse en los estudios empíricos realizados con personas con discapacidad adquirida y que fueron expuestos en el capítulo anterior (Véanse Conte, 1983; y Goldberg, 1992).

2.1.5. ENFOQUE COGNITIVO-CONDUCTUAL

Asume los principios del conductismo y cognitivismo, de las teorías del aprendizaje social y del procesamiento de la información, entre otros. La conducta vocacional se considera multidimensional, condicionada por aprendizajes anteriores, interactuando elementos individuales con factores del medio sociocultural. El problema vocacional es idiosincrásico, vivido por determinada persona en un determinado contexto, caracterizado por la necesidad de tomar decisiones en situación de incertidumbre parcial, que le lleva a solicitar ayuda especializada y a asumir libremente sus propias responsabilidades. La orientación se entiende como un proceso de solución de problemas o de toma de decisiones racionales. Desde un principio se establecen con claridad las responsabilidades de los intervinientes, partiendo de la voluntariedad y libertad del asesorado, y de la

responsabilidad en la toma de decisiones. El asesor conduce el proceso de comunicación, favorece la reestructuración personal y plantea planes conjuntos de acción en función de las metas vocacionales señaladas en el proceso. Aunque es difícil citar a representantes de este enfoque, dado que muchos de ellos se caracterizan por su eclecticismo, Campbell y Cellini (1981), Krumboltz (1966), y McDaniel podrían considerarse dentro de éste.

De esta concepción de la orientación participa también Wright y sus colaboradores (Wright, Leahy, y Shapson, 1987), quienes consideran que el orientador ha de ayudar al asesorado a decidir su futuro profesional, tomando en consideración no sólo al individuo sino también a todo el sistema en el que está inmerso. Dentro de este sistema destacan la familia y amigos, el contexto socio-económico, la influencia de instituciones, el área geográfica de residencia (rural/urbana) y las circunstancias de empleo de la localidad.

Una de las definiciones más completa dentro de esta corriente orientadora es la ofrecida por Rivas, quien indica que:

“el asesoramiento vocacional es un proceso de ayuda técnica solicitado por una persona en situación de incertidumbre, estructurado adecuadamente para lograr el mejor desarrollo de la carrera personal, facilitando y clarificando cuanta información relevante sea precisa para la evaluación de sus experiencias y la toma de decisiones eficaces. Este proceso parte del análisis de la realidad personal tal como la percibe el individuo, de los hechos y actividades vocacionales que favorecen los planes a corto, medio y largo plazo, proponiendo los reajustes, actividades, etc. que el proceso va requiriendo y a los que el sujeto libre y progresivamente se va comprometiendo” (Rivas, 1993. pág. 32).

McDaniel (1963) analiza el desarrollo vocacional de personas con discapacidad y habla de cuatro factores que influyen en el proceso de desarrollo profesional de la persona con discapacidad adquirida: experiencias premórbidas profesionales, personales y sociales, el número y tipo de conceptos y decisiones que deben modificarse, la naturaleza de los factores discapacitantes y la disponibilidad de ayuda e información.

En cuanto a la orientación profesional de jóvenes con discapacidad que se encuentran en un momento de transición al mundo del empleo, algunos autores insisten

en la importancia de crear un entorno en el que el cliente se sienta cómodo a la hora de dar respuesta a las respuestas emocionales que inevitablemente se presentarán en el curso del desempleo, planificación profesional y proceso de búsqueda de empleo, tales como la incertidumbre, la inseguridad y la frustración. El orientador debe también formar al cliente sobre el proceso de selección, obtención y mantenimiento de un empleo. Así, el asesoramiento en rehabilitación profesional implica además ayudar a que el sujeto reconozca la presencia de la discapacidad, especialmente las subsiguientes limitaciones funcionales e identificar los medios para superar o adaptarse a los efectos “minusvalizadores” de la discapacidad (Marme y Skord, 1993).

2.2. LIMITACIONES DE LOS ENFOQUES DE ORIENTACIÓN EN SU APLICACIÓN A PERSONAS CON DISCAPACIDAD

Pese a las aportaciones comentadas previamente, varios autores informan del *insuficiente cuerpo teórico y empírico sobre el desarrollo vocacional* en este ámbito, y de la inadecuación de las teorías sobre la orientación cuando se aplican a personas con discapacidad (McHugh, 1975; Schlenoff, 1975, McMahon, 1979; Osipow, 1979; Conte, 1983; Goldberg, 1992).

La carencia de trabajos en este ámbito se achaca a diversas *razones*. Una de ellas, en opinión de Osipow (1979), tiene su raíz en *estereotipos y actitudes negativas* y supone plantear que estas personas son tan diferentes o tienen experiencias vitales tan singulares que en realidad no se puede hablar de desarrollo vocacional en estos sujetos. Y esto ya sea por considerar que la discapacidad es el factor determinante de su comportamiento laboral, o por creer que sus posibilidades laborales son limitadas, o por afirmar incluso que su desarrollo laboral es fruto básicamente de la casualidad.

Una segunda razón es la *falta de familiaridad con la vida y experiencias de estas personas* puesto que, según diversos autores (Goldberg, 1992; Schlenoff, 1975; McMahon, 1979), la investigación e instrumentación sobre el desarrollo vocacional de este colectivo ha sido adaptada de estudiantes sin discapacidad, de raza blanca y de clase media. Se considera además que se han hecho pocos esfuerzos para desarrollar un corpus teórico que explique cómo repercuten en su desarrollo vocacional las experiencias vitales negativas a las que están expuestos. Conte (1983) indica además que los escasos esfuerzos realizados han sido bastante superficiales, pues han tratado de “hacer que los datos encajen en una teoría”, en lugar de desarrollar “una teoría a partir de los datos”.

Otra de las razones aducidas es considerar que *no es necesaria una teoría especial*

sobre el desarrollo vocacional sino que es aplicable la general. Esta afirmación lleva consigo el riesgo de olvidar las necesidades especiales que sin duda tiene este colectivo. De hecho los enfoques de orientación tradicionales no iban dirigidos a poblaciones con necesidades especiales sino a personas que requerían asesoramiento para elegir unos estudios superiores. Durante estos primeros años la tarea de orientación consistía básicamente en divulgar la información ocupacional y se suponía que una persona en posesión de datos acerca de diversos empleos sería capaz de decidir de forma razonable y sin gran dificultad qué trabajo le convendría más. Sin embargo la experiencia demuestra que esto no suele suceder, ni aún en los casos donde no existan problemas especiales. Por ello, y como exponemos posteriormente, incluso quienes abogan por la aplicación de la teoría general insisten en la importancia de realizar adaptaciones de las mismas o, como indican Glaser y Strauss (1967; citado en Conte, 1983), lo que se pide no es una teoría separada del desarrollo vocacional para este colectivo, sino un re-examen de las teorías actuales a la luz de la evidencia de que esas teorías quizá no encajen con los datos de grupos minoritarios especiales, como es el de las personas con discapacidad. Adelantamos que esta Tesis Doctoral defendemos además, no sólo una adaptación de la teoría, sino de la metodología, contenidos y técnicas instruccionales.

En lo tocante a la *inadecuación de los enfoques actuales* sobre la orientación, cuando se aplican a estas personas, el *enfoque del rasgo psicológico* y más concretamente la *Teoría de Ajuste al Trabajo* es criticada por su reduccionismo, limitado al análisis de los rasgos de un sujeto-trabajo y por la ausencia de referencia a los patrones de desarrollo vocacional o a las relaciones entre los diferentes trabajos que a lo largo de su vida puede ocupar un sujeto con discapacidad. Además, dado que esta teoría se centra casi exclusivamente en personas con discapacidad adquirida (principalmente traumatismos), más que en sujetos con discapacidad congénita, se ha incidido básicamente en variables psicológicas que afectan al comportamiento laboral, excluyendo variables externas

igualmente importantes. Como destaca Brolin (1976), posiblemente los factores ambientales son mucho más importantes que los factores inherentes o genéticos para determinar la elección vocacional de estas personas. En otras palabras, no es la discapacidad lo que determina el grado de minusvalía de un sujeto sino más bien la respuesta de la sociedad ante esa discapacidad. Centrarse únicamente en cambios en el individuo, excluyendo cambios en la estructura social, puede obstaculizar en gran medida su desarrollo vocacional (McCarthy, 1986). Del mismo modo, mantener una visión estática sin tener en cuenta las repercusiones que la historia personal y el contexto tienen para el futuro profesional puede llevar a expectativas irreales y a resultados como el desempleo y la frustración.

Una última crítica hacia este enfoque hace referencia a que sólo se centra en el ambiente de trabajo, desatendiendo otros ambientes relevantes. La teoría de elección vocacional de Holland, basada en seis tipos de personalidad relacionados con diferentes grupos o ambientes ocupacionales, es también cuestionada tanto por su visión limitada como por no haberse contrastado con esta población (Goldberg, 1992).

La *perspectiva psicodinámica* es criticada por considerar que sus postulados no son válidos cuando se aplican a personas con discapacidad, sobre todo si es una discapacidad adquirida traumáticamente, pues requeriría reelaborar toda la personalidad. Por ejemplo, se critica la Teoría de Roe (1956) según la cual la evolución de un individuo debe estructurarse en la infancia temprana, pues no contempla la situación de una persona con una discapacidad traumática cuya situación puede cambiar significativamente (Conte, 1983). En general se cuestiona que las experiencias vividas en la infancia sean los principales determinantes.

Por su parte, las teorías *cognitivo-conductuales*, son cuestionadas por su énfasis en la toma de decisiones racional y en la libertad del asesorado, pues ello no siempre es

pertinente para personas emocionalmente inmaduras, impulsivas, con déficits de atención y de concentración o con dificultades para la toma de decisiones.

Las *perspectivas evolutivas* también son criticadas. Una de las principales objeciones alude a la concepción de la irreversibilidad de las fases, indicándose que más bien, en los sujetos con discapacidad se produce un desarrollo caracterizado por regresiones, brotes y por su naturaleza episódica, a veces interrumpido por la hospitalización y el tratamiento, y condicionado en gran medida por la naturaleza de la discapacidad. Los periodos de hospitalización, tratamiento médico o terapias y el tiempo requerido para el ajuste o afrontamiento de la discapacidad se deben considerar interrupciones en el desarrollo vocacional. Además se refuta la idea de que todas las personas estén expuestas a las mismas o similares experiencias y de que la persona esté en una continua situación de toma de decisiones. Se cuestiona también la teoría de toma de decisiones de Tiedeman y O'Hara (1963), desarrollada con estudiantes de secundaria y universitarios, por considerar que aunque pueda ser útil para estudiantes de niveles formativos superiores, no tiene en cuenta las limitaciones impuestas por la discapacidad. En general se critica que los modelos de toma de decisiones vocacionales existentes presuponen un nivel de sofisticación intelectual y de madurez vocacional que muchas de estas personas no poseen (Goldberg, 1992). Por ello y aunque algunos autores han utilizado el método exploratorio, conforme al cual es el mismo alumno quien lleva a cabo la búsqueda de información, leyendo y recogiendo datos sobre diferentes ocupaciones a través de libros y conversaciones con profesionales, se hace especial hincapié en garantizar que la información suministrada sea asimilable por el sujeto.

También se critica la asunción mantenida desde este enfoque evolutivo de que la mayoría de los adultos han desarrollado habilidades relacionadas con la toma de decisiones en sus años previos, pues ello presupone que uno tiene opciones de entre las que elegir. Como expusimos ampliamente en el capítulo anterior, numerosos autores han

documentado el hecho de que muchos sujetos con discapacidad han sido excluidos históricamente de poder elegir, en ámbitos donde la mayoría de las personas sin discapacidad lo hacen. Por tanto, el énfasis de las teorías evolutivas en las experiencias, exploración, etc., que dan lugar a la madurez vocacional en la juventud, no es necesariamente pertinente cuando se aplica a población con discapacidad.

Una última crítica se refiere a la escasez de instrumentos contruidos desde este enfoque para poner a prueba la relevancia de los diferentes constructos postulados. Así, se indica que es necesario profundizar en las repercusiones que la discapacidad y la minusvalía tienen en el desarrollo vocacional, utilizando instrumentos que permitan obtener datos en base a los cuales desarrollar una teoría empíricamente contrastada. En segundo lugar es fundamental entender la influencia de las experiencias vitales previas y posteriores en el desarrollo del autoconcepto para elaborar una teoría del desarrollo vocacional aplicable a sujetos con discapacidad. Si como sugiere Super (1957) la meta del desarrollo vocacional es desarrollar el autoconcepto y si esto es un proceso a largo plazo, entonces es fundamental entender las experiencias vitales que pueden afectar el desarrollo del autoconcepto de la persona adulta con discapacidad, así como ayudar al sujeto a adquirir o a organizar todas estas experiencias. Para ello es igualmente necesario contar con instrumentos que permitan valorar este constructo en dicho colectivo.

Todo lo comentado en este apartado lleva a Conte (1983) a concluir que las teorías actuales de desarrollo vocacional son inadecuadas tanto para describir como para predecir el desarrollo vocacional de sujetos con limitaciones en su funcionamiento. Considera que ello puede ser debido en gran parte al fracaso de los teóricos vocacionales para incorporar en sus teorías lo que se sabe sobre las experiencias vitales negativas y diferentes de muchas personas con discapacidad. Tal y como señalan Glaser y Strauss (Citados en Conte, 1983), una teoría útil debe basarse en los datos para los cuales se está desarrollando. Así, se deben hacer mayores esfuerzos por integrar los conocimientos sobre

estos sujetos con los conocimientos existentes sobre el desarrollo vocacional. Los datos de que se dispone ofrecen escasa información para ser aplicados con fiabilidad a la población con discapacidad. Y ello no porque el desarrollo de personas con discapacidad sea necesariamente distinto al de la población en general, sino porque simplemente estas personas no han sido incluidas en la investigación y por tanto no se sabe si sus datos pueden ser diferentes. Además la mayoría de las investigaciones carecen de una visión global o longitudinal que permita entender el proceso de desarrollo vocacional en estas personas (McCarthy, 1986).

Esta situación, destacada por autores del contexto anglosajón, es aún más acusada *en España*, donde *no contamos con estudios destinados a analizar el desarrollo vocacional de este colectivo*. Por ello y como veremos en páginas posteriores, la presente Tesis Doctoral pretende contribuir a incrementar el conocimiento actualmente existente sobre este tema, haciendo especial hincapié en el estudio de posibles diferencias entre el desarrollo vocacional de personas con y sin discapacidad en similares momentos del ciclo vital.

2.3. PROPUESTA DE UN MARCO CONCEPTUAL PARA LA ORIENTACIÓN PROFESIONAL DE JÓVENES CON DISCAPACIDAD

Como hemos venido indicando, el proceso de orientación que proponemos en estas páginas viene determinado por el hecho de que los receptores son personas con discapacidad congénita o adquirida que se encuentran en un centro de rehabilitación profesional y que por tanto son jóvenes cuya meta a corto plazo es la obtención de un empleo. Así pues, proponemos la siguiente definición de orientación profesional:

La orientación en la rehabilitación profesional de personas con discapacidad supone un proceso estructurado de ayuda técnica para lograr el mejor desarrollo vocacional posible. Éste debe fomentar el análisis de las capacidades y limitaciones funcionales personales y la identificación de medios para superar o adaptarse a éstas, facilitando además la organización de información sobre su trayectoria personal,

educativa y, en su caso, profesional, que permita la adecuada toma de decisiones sobre su futuro, el establecimiento de objetivos profesionales y la puesta en marcha de planes a corto y medio plazo para lograr estos objetivos. Debe igualmente dotarles de estrategias destinadas a la búsqueda y obtención de un empleo.

Esta definición supone *asumir postulados de diferentes enfoques* de la orientación para plantear el marco teórico de la orientación profesional en estas personas, cuyos principales fundamentos exponemos a continuación.

En primer lugar es necesario evaluar las capacidades, intereses, personalidad y valores así como sus relaciones con un trabajo, como uno de los elementos claves para fomentar el autoconocimiento y la toma de decisiones. Sin embargo este proceso debe contar con la participación activa del sujeto, convirtiéndose en un procedimiento *edumétrico* más que *psicométrico* (Schalock y Karan, 1979). Esto es, un procedimiento no sólo evaluador sino también educativo que facilite el reconocimiento y aceptación de las capacidades y limitaciones y las repercusiones que todo ello tiene para su futuro profesional. Todo lo dicho supone asumir un aspecto clave *del enfoque del rasgo*, como es la necesidad de buscar el mejor ajuste posible entre trabajador-trabajo, pero desde una perspectiva menos directiva.

En segundo lugar asumimos un postulado importante del *enfoque rogeriano* como es la necesidad de proporcionar al cliente un entorno emocionalmente saludable, desarrollando una relación de asesoramiento apoyada afectivamente y fomentando la toma de decisiones responsables.

En tercer lugar, y coincidiendo con uno de los enunciados del *enfoque evolutivo*, la orientación ha de ser un medio para fomentar la madurez vocacional entendida como la disposición a hacer frente a las tareas profesionales o de desarrollo vocacional típicas de jóvenes en esta etapa de transición de la escuela al trabajo. Además, en jóvenes en la etapa de transición al mundo laboral, son indicadores de madurez vocacional, entre otros, la claridad y consistencia en las preferencias vocacionales, la exploración del mundo

ocupacional, el desarrollo de un autoconcepto estable y realista y la existencia de actitudes positivas hacia el trabajo.

En cuarto lugar, desde un *enfoque cognitivo-conductual*, es necesario tener en cuenta la historia personal y el mundo ocupacional como elementos condicionantes en la toma de decisiones vocacionales, siendo misión del orientador facilitar cuanta información sea relevante y enseñar estrategias que fomenten el acceso al mundo del trabajo.

En el apartado siguiente presentamos, en base a estos principios, los elementos más relevantes que han de caracterizar a un programa de orientación profesional para este colectivo.

2.3.1. COMPONENTES DE UN PROGRAMA DE ORIENTACIÓN PROFESIONAL PARA JÓVENES CON DISCAPACIDAD

En el esquema que presentamos a continuación sintetizamos los elementos que deben formar parte de un programa de orientación profesional para personas con discapacidad con objeto de fomentar su madurez vocacional y su integración laboral. Como puede apreciarse, las distintas acciones se pueden clasificar en: *actividades encaminadas a fomentar la elección vocacional* que incluye a su vez actividades encaminadas a mejorar el conocimiento de uno mismo y del mundo ocupacional, y *actividades destinadas a facilitar la integración laboral*, como son el entrenamiento en habilidades de búsqueda, obtención y mantenimiento de un empleo. En la Figura 2.1 ofrecemos la representación gráfica de este proceso. Seguidamente desglosaremos las diferentes acciones a realizar dentro de cada uno de estos epígrafes.

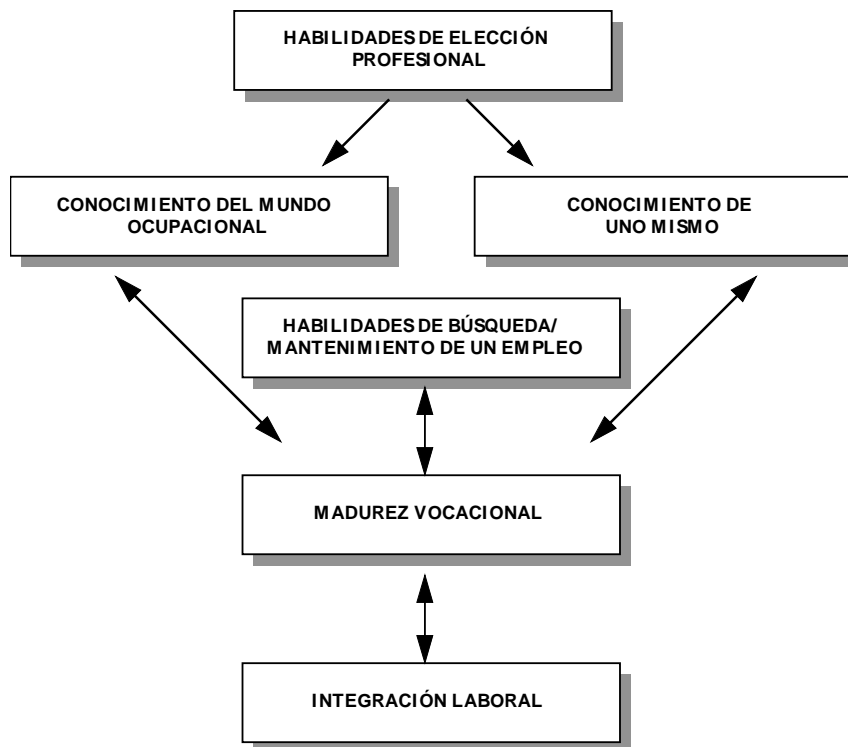


Figura 2.1. Actividades clave para fomentar la madurez vocacional e integración laboral

2.3.1.1. Actividades encaminadas a fomentar la elección vocacional

Se pueden distinguir *cuatro grupos de acciones* con objetivos claramente diferenciados pero con una misma meta como es la adquisición de una madurez vocacional. El primero, destinado a potenciar el conocimiento de uno mismo, tiene un claro componente evaluativo, frente al segundo, de carácter más informativo, destinado a aumentar los conocimientos sobre el mundo ocupacional. El tercer bloque de actividades, con un componente de intervención o instrucción, está relacionado con el entrenamiento en habilidades para la obtención y mantenimiento de un empleo. A continuación se describen brevemente cada una de ellos.

Referente a la *mejora del conocimiento de uno mismo*, el proceso de orientación debe permitir que el sujeto adquiera un adecuado conocimiento de sí mismo, lo que en terminología evolutiva se traduciría en la adquisición de un autoconcepto realista. Asimismo dado que, como hemos indicado en páginas anteriores, estas personas (especialmente con discapacidad congénita o de la primera infancia) presentan un retraso en un desarrollo vocacional, la edad cronológica no debe ser el criterio para determinar en qué momento de su desarrollo vocacional se encuentra.

Es importante que a la hora de escoger su profesión futura el joven tenga en cuenta, entre otros factores, sus intereses y valores profesionales y aptitudes (Schroedel, 1991). Como indican Corn y Bishop (1985) los estudiantes se han de implicar en un proceso secuencial de autovaloración y autoevaluación que dé lugar a una identidad personal razonablemente consistente. La clave es fomentar que los adolescentes con discapacidad tomen decisiones ocupacionales más realistas. Además, numerosos autores insisten en implicar a los sujetos de rehabilitación en el proceso de evaluación. Por ejemplo, Vash (1984) propone compartir el proceso de interpretación de los test con ellos. Se destaca, en

fin, que el sujeto se convierta en un colaborador de igual estatus en el proceso de evaluación (Farley, Bolton y Parkerson, 1992; Burge, 1972; Genskow, 1970; Johnson, 1973; Spike, 1976).

En orden a la *mejora del conocimiento del mundo ocupacional* un segundo bloque de la actividad asesora consiste en ofrecer una adecuada y asequible información ocupacional y profesional. Aunque si esta información se refiere a alternativas formativas sería más propia de la orientación en la secundaria, dadas las menores oportunidades formativas y de exploración profesional que han tenido las personas con discapacidad, no se debe presuponer que es innecesario ofrecer información adicional sobre otros estudios.

Asimismo se ha de hacer especial hincapié en informar a los sujetos sobre distintas alternativas laborales existentes, condiciones de trabajo, normativa laboral, y otros contenidos específicamente referidos al trabajo, teniendo en cuenta que ésta es su meta a corto-medio plazo. La información suministrada debe ser comprensible y se deben realizar las adaptaciones necesarias para garantizar el acceso a la información de los jóvenes con diferentes discapacidades físicas y sensoriales.

Tanto la información ofrecida sobre el mundo laboral como el conocimiento adquirido sobre uno mismo, debe permitir al sujeto alcanzar una madurez vocacional en el sentido previamente indicado. Los orientadores deben ayudarle en este proceso, teniendo en cuenta sus capacidades, intereses y valores, y examinando su historia personal y, si procede, laboral para contrastarla con las limitaciones funcionales impuestas por sus discapacidades. Además es necesario asesorar a aquellos estudiantes cuyas expectativas no coinciden con sus aspiraciones (Barbitt y Burbach, 1990) o cuyas expectativas no están adecuadamente contrastadas con su realidad, o que manifiestan conocimientos poco realistas sobre sus capacidades y limitaciones, escasa idea sobre los estudios superiores que desean cursar o sobre trabajos o profesiones viables para ellos, o

que desconocen el vocabulario del mundo del trabajo (Vatour et al., 1983).

En definitiva, ambos grupos de acciones potenciarán la madurez vocacional entendida como la elección de una profesión basada en el conocimiento del entorno y de las alternativas profesionales, en el conocimiento de uno mismo, en la convicción de tomar una decisión informada y en la flexibilidad para cambiar de decisión si se encuentra ésta incompatible. Este trabajo ha de realizarse desde un compromiso mutuo de trabajo en equipo y en co-responsabilidad (McFarlane, 1992).

Igualmente este proceso debe ser tutelado cuidadosamente con objeto de conseguir una toma de decisiones congruente y responsable que evite en un futuro la aparición de conflictos y fuentes de insatisfacción o de frustración con el trabajo (Nevill y Super, 1986). Ello es especialmente importante teniendo en cuenta la numerosa literatura que avala la relación existente entre un adecuado emparejamiento persona-trabajo, y la satisfacción y rendimiento laborales (Lofquist y Davies, 1975; Wainwright y Couch, 1978; Ashley, 1980; Hinman y Roessler, 1987; Goldberg, 1992; Matkin y Bauer, 1993). Como ejemplo, Matkin y Bauer (1993), exponen los síntomas de un ajuste incompatible entre trabajador-trabajo, que incluyen manifestaciones físicas (como la fatiga, incremento de la susceptibilidad a la enfermedad, dolor y tensión, sueño, perturbaciones o abuso de sustancias), problemas emocionales (por ejemplo, agresión, cinismo, depresión, aislamiento, disminución de la autoestima y conflictos maritales/familiares) y conflictos organizacionales (como el absentismo, propensión a los accidentes, pérdida del empleo, retrasos o conducta no profesional).

2.3.1.2. Actividades destinadas a facilitar la integración laboral

El segundo gran bloque de actividades de orientación está más relacionado con un enfoque cognitivo-conductual; es decir, más que describir cómo se desarrollan los intereses, el énfasis se sitúa en el entrenamiento para la adquisición de habilidades

relacionadas con la búsqueda y el mantenimiento de un empleo. Tiene en definitiva un componente más prescriptivo y así, el entrenamiento en entrevistas de trabajo, habilidades de autopresentación o en la realización de un curriculum vitae serían las actividades básicas aunque no las únicas para la obtención de un empleo. Dentro de las habilidades para mantener un empleo se distingue por un lado entre las habilidades profesionales o capacitación profesional, propias de la formación profesional y las habilidades de supervivencia, es decir, aquéllas que permiten que un sujeto mantenga o “sobreviva” en un empleo. Dentro de éstas se consideran claves las habilidades sociales e interpersonales, el entrenamiento en solución de problemas, las técnicas de autocontrol y el entrenamiento para mejorar la flexibilidad o adaptación a los cambios que se producen a lo largo de la carrera profesional de un sujeto. A continuación exponemos estos dos amplios grupos de actividades.

En cuanto al *entrenamiento en habilidades para la búsqueda de un empleo*, uno de los elementos claves para obtener un empleo es saber cómo buscarlo. En opinión de Flynn (1991) los únicos servicios de orientación verdaderamente eficaces para estas personas son aquéllos estrechamente relacionados con el emplazamiento en un trabajo. Según el mencionado autor, este entrenamiento fortalece además las habilidades de afrontamiento de los clientes. Indica igualmente que los programas estructurados e intensivos que enseñan a los clientes a identificar metas laborales, a construir un currículo, a rellenar una solicitud de empleo y a llevar a cabo una entrevista de trabajo, producen mejores resultados a corto plazo en términos de obtención de empleo.

De la misma opinión son Means y Farley (1987) quienes indican que este entrenamiento, necesario para la población general, es aún más importante para las personas desempleadas o infraempleadas. Y en el caso de personas con discapacidad quienes a menudo han de hacer frente a otras “minusvalías” como son su escasa formación y su escasa experiencia laboral, el entrenamiento en habilidades de búsqueda

de empleo es imprescindible.

Otros autores (Farley y Hinman, 1988) consideran esencial en nuestros días que quienes buscan empleo presenten habilidades de entrevista adecuadas, pues se ha constatado que los empresarios toman la decisión de contratar a los pocos minutos de entrevistarse con un candidato. En apoyo de esta idea Dunn (1981) indica que la exhibición de conductas sociales inapropiadas durante una entrevista de trabajo son unas de las principales razones por las cuales los empresarios rechazan a los candidatos.

En un trabajo posterior Farley y colaboradores (Farley, Parkerson, Farley y Martin, 1993) resumen algunas de las habilidades más importantes para obtener un empleo, como son la capacidad para encontrar y valorar posibles empleos, preparar un curriculum vitae, contactar con posibles empleadores, rellenar solicitudes de empleo, comportarse adecuadamente en una entrevista de trabajo, realizar un seguimiento de las solicitudes de empleo y entrevistas efectuadas, valorar diferentes alternativas profesionales y saber presentarse (auto-presentación). Evidencia de que el colectivo objeto de estudio presenta limitaciones en este ámbito se encuentra en un análisis realizado por Hinman y colaboradores (Hinman, Means, Parkerson y Odendahl, 1988) a partir de un estudio de Wright (1980) que indica cómo el 80% de los clientes de un servicio de rehabilitación no buscan con la intensidad necesaria un trabajo, el 85% no es capaz de explicar sus habilidades a posibles contratadores, el 40% presenta un inadecuada apariencia personal o conductas inapropiadas y el 90% no es capaz de explicar los problemas derivados de su minusvalía.

Los clientes de rehabilitación profesional a menudo carecen de habilidades sociales y de autopresentación que son críticas para desempeñar entrevistas laborales adecuadas. Si bien existen materiales instructivos para la población en general, el problema es que muchos de ellos requieren niveles más elevados de cultura y de habilidades de

autoestudio de las que habitualmente presenta esta población. De ahí que autores como Roessler y sus colaboradores (Hinman y Roessler, 1987; Roessler, Johnson, y Fletcher, 1988) concluyan que para esta población se requiere instrucción conductual más específica e intervenciones más intensas.

Además las personas con discapacidad suelen presentar dificultades en la presentación de una solicitud de empleo y en su conducta en una entrevista de trabajo. Según Thompson y Hutto (1992) todos necesitamos entrenamiento para preparar una entrevista de empleo y para poner en práctica buenas habilidades comunicativas; las personas con discapacidad implicadas en la búsqueda de empleo deben poseer no sólo las necesarias habilidades laborales, sino también la capacidad para ofrecer una imagen positiva ante los posibles empleadores y para impresionar favorablemente a quienes toman la decisión de contratar. Ello tiene importantes repercusiones para la obtención de un empleo, si tenemos en cuenta que en un trabajo reciente (Murphy y Athanasou, 1994) realizado con adultos con lesión medular se encontró que el 80% de quienes buscaron activamente un empleo, lo encontraron.

Finalmente otro de los temas de interés dentro de la orientación profesional es promover una actitud positiva hacia el trabajo, como elemento esencial para tener éxito en el mismo (Pierson y Crimando, 1988), puesto que una persona con discapacidad adecuadamente cualificada pero con una pobre actitud hacia el trabajo tiene menos probabilidades de encontrar y mantener un empleo.

En cuanto a las *habilidades de mantenimiento de un trabajo*, uno de los déficits citados más frecuentemente como predictores de problemas en el empleo se refiere a las habilidades sociales. Por ejemplo, varios investigadores han informado que el rechazo social parece estar más estrechamente relacionado con habilidades sociales inadecuadas que con la capacidad cognitiva. Estudios de seguimiento en emplazamientos laborales

muestran que estos sujetos pierden su trabajo por razones sociales más que por razones relacionadas con la productividad (Meyer, Cole, McQuarter y Reichle, 1990).

Si analizamos además el tipo de habilidades que los empresarios consideran esenciales para un empleo observamos que las habilidades profesionales o la productividad no son las causas principales de despido, sino una serie de habilidades relacionadas con la *calidad de la conducta laboral* (baja asistencia, insubordinación, deficiente autocontrol de la agresividad y frustración). Se incide así en la importancia de incrementar la “calidad moral” de la conducta laboral de la persona con discapacidad (responsabilidad, asistencia al trabajo y honestidad, entre otros). Ello no quiere decir que la capacitación profesional no sea relevante, pues como Mueller y Wilgosh (1991) señalan, la falta de esas habilidades da lugar a la no contratación de un sujeto más que a su posterior despido.

En un reciente trabajo Farley y colaboradores (Farley, Parkerson, Farley y Martin, 1993) hacen una relación de las conductas claves para mantener un trabajo como son, entre otras:

El grado de aceptación del rol laboral, incluyendo aspectos como la higiene personal, vestido, buen humor, conformidad con las reglas y modales.

La flexibilidad a los cambios, compuesta por elementos como atender a las instrucciones, aceptar nuevas tareas y cambios en los métodos de trabajo, trabajar pese a las distracciones, y cambiar de puesto de trabajo.

La productividad, que incluye características como la puntualidad, regularidad en el trabajo, constancia, uniformidad, persistencia y cantidad y calidad del trabajo.

El control del propio trabajo, que incluye aspectos como identificar los propios errores, corregirlos y saber buscar ayuda.

La aceptación de la supervisión, caracterizada por factores como trabajar cuando el supervisor está presente, aceptar críticas, cambiar en respuesta a las críticas y ofrecer información relevante al supervisor.

El mantenimiento de unas relaciones adecuadas con los compañeros, que incluye trabajar en el puesto asignado, distribuirse equitativamente el trabajo, ayudar a otros, aceptar las bromas de otros y distinguir entre los momentos de ocio y los de trabajo, y finalmente

el afrontamiento de las demandas diarias del trabajo.

De la importancia de todo ello se hacen eco trabajos como el de Crites (1982) quien en una revisión de investigaciones concluye que cerca del 75% del fracaso laboral es atribuible a las escasas relaciones que mantienen los trabajadores con discapacidad con sus compañeros de trabajo. De igual modo se considera que la existencia de inadecuadas habilidades interpersonales es un factor clave para explicar el fracaso laboral (Mueller y Wilgosh, 1991). Investigaciones como la realizada por LaGreca y colaboradores (1983) apoyan la idea de que las relaciones interpersonales están relacionadas con un ajuste eficaz en los lugares de trabajo.

En resumen, la meta de la orientación profesional es facilitar la selección y la obtención y mantenimiento de un trabajo que sea consistente con las capacidades e intereses del cliente. Para conseguirlo es necesario ayudar al individuo a conocerse adecuadamente, ofrecerle información sobre alternativas formativas y/o laborales viables, ayudar a evaluar de modo realista las diferentes alternativas, entrenar al individuo en habilidades de obtención y mantenimiento de un empleo y ofrecerle información sobre servicios y recursos que pueden ayudarle a satisfacer sus necesidades. Esta concepción de los objetivos de la orientación tendrá claras repercusiones sobre el programa de orientación profesional que presentamos en páginas posteriores y que elaboramos como parte del trabajo de esta Tesis Doctoral, puesto que han sido las directrices asumidas para su desarrollo.

2.4. RECURSOS PARA LA ORIENTACIÓN PROFESIONAL

Hasta ahora hemos estado analizando algunos de los primeros interrogantes que guían nuestro trabajo, planteados en la introducción de la presente Tesis Doctoral. Esto es, ¿en qué situación se encuentran las personas con discapacidad frente a sus iguales sin limitaciones?, ¿qué conocemos sobre la orientación profesional que se ofrece a estas

personas fuera y dentro de nuestro país? En este apartado abordaremos otra de las cuestiones planteadas, como es la referida a ¿qué instrumentos, programas o sistemas de orientación existen para este colectivo?.

Para organizar la exposición agruparemos los recursos existentes para la orientación en dos grandes categorías, por un lado, instrumentos de evaluación-diagnóstico y, por otro, programas de orientación. En el esquema siguiente (véase Figura 2.2) hemos tratado de reflejar los componentes de ambos tipos de recursos, siguiendo el esquema asumido a lo largo de estas páginas.

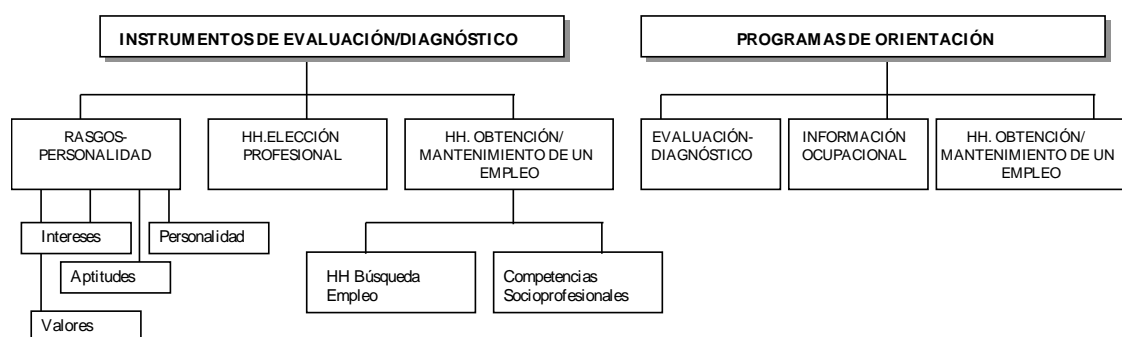


Figura 2.2. Recursos para la orientación profesional

2.4.1. LA EVALUACIÓN PROFESIONAL

A la hora de abordar la tecnología de la orientación es preciso mencionar un proceso claramente relacionado con la orientación como es la evaluación profesional. Así pues, comenzaremos por aclarar qué entendemos por tal, continuaremos exponiendo la evolución de esta actividad profesional y finalizaremos indicando las tendencias actuales en evaluación y las lagunas que aún siguen vigentes en su aplicación a este colectivo.

2.4.1.1. Concepto de evaluación profesional

El proceso de evaluación profesional es definido de formas muy diversas por diferentes profesionales. Unos lo conciben como un proceso que comienza con la

escolaridad, que utiliza variadas técnicas de evaluación y cuyos objetivos son servir de base para la planificación de experiencias educativas (Peterson, 1987; Stilington, Brolin, Clark, y Vacanti, 1985). Así por ejemplo, para los partidarios de esta concepción, la evaluación profesional:

Es un proceso longitudinal que comienza al principio de la escuela elemental y continúa a lo largo de la vida adulta (...). La evaluación profesional debe abarcar todos los aspectos de la formación profesional, incluyendo no sólo la preparación para el empleo sino también la preparación para asumir las funciones de ser un miembro productivo de la familia, un ciudadano y un participante en actividades recreativas y de ocio, así como en otras actividades no profesionales, ya sea en su beneficio o en el de otros (Stilington, Brolin, Clark, y Vacanti, 1985).

Desde esta perspectiva, dado que la evaluación profesional está presente a lo largo de toda la formación del sujeto, autores como Peterson (1987) distinguen varios tipos de evaluación en función del momento en que ésta tiene lugar: evaluación basada en el curriculum, evaluación para una formación profesional, y evaluación profesional para la transición de la escuela a la vida adulta. En el esquema siguiente (véase Figura 2.3) se reflejan los momentos en que esta evaluación tendría lugar, tomando como referencia la actual ordenación de nuestro sistema educativo.

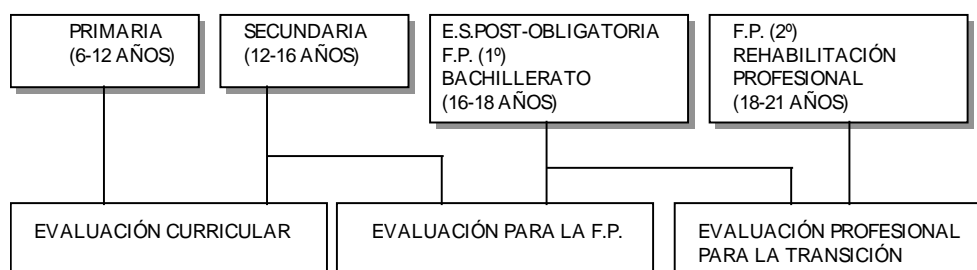


Figura 2.3. La evaluación profesional en el sistema educativo español

Es decir, la evaluación profesional propiamente dicha tendría lugar a partir de que el sujeto finaliza la escolaridad obligatoria y accede a las distintas modalidades de formación profesional o a centros de rehabilitación profesional. El objetivo final de esta evaluación profesional es promover la transición de la escuela a la vida adulta y facilitar en el mayor grado posible la integración laboral (Verdugo y Jenaro, 1995). Esta

modalidad de la evaluación estaría más próxima a la postulada por quienes conciben la evaluación desde una perspectiva más restringida.

Frente a esta concepción tan amplia, otro gran grupo de autores (Menchetti y Rusch, 1988b; Menchetti, Rusch y Owens, 1983; Fry y Harrand, 1992; Rubin y Roessler, 1994) conciben la evaluación profesional como aquella destinada a personas con discapacidad y más centrada en el empleo, que utiliza las muestras de trabajo como técnica básica aunque no exclusiva de evaluación y cuyos objetivos son prescribir la ocupación más adecuada para un sujeto y, en algunos casos, ofrecer un entrenamiento para superar deficiencias con relación a un empleo. Una definición prototípica de esta perspectiva sería la siguiente:

La evaluación profesional consiste en el proceso de evaluación de las capacidades mentales y físicas, y capacidades y limitaciones en relación a un trabajo. Utiliza el trabajo real o simulado como método de recogida sistemática de datos que permita derivar recomendaciones (Caston y Watson, 1990).

Entendida en este segundo sentido, la evaluación profesional es un proceso y una profesión que surgió a finales de los años 50 en los Estados Unidos. Se creó debido a la necesidad de identificar más adecuadamente el potencial de empleo de sujetos con discapacidad y actualmente se considera un aspecto fundamental del proceso de rehabilitación profesional (Fry y Harrand, 1992). En los Estados Unidos la evaluación profesional es una disciplina profesional con una definición consensuada, con criterios para la práctica, principios comunes, códigos éticos y un cuerpo de conocimientos específicos. Es decir, existe normativa que regula lo que ha de ser la evaluación profesional en centros de rehabilitación profesional, a diferencia de lo que ocurre en España, donde no existe esta tradición.

Por nuestra parte consideramos que la evaluación profesional ha de entenderse desde una perspectiva más amplia que la adoptada por los autores previamente mencionados, manteniendo una postura intermedia que incluya otros objetivos además de

la obtención de empleo y que utilice diversas técnicas, más allá de la observación del desempeño de un sujeto. Por tanto, consideramos que la evaluación profesional podría definirse como sigue:

Es un proceso cuyo objetivo es recoger datos que permitan conocer las capacidades e intereses de un sujeto y desarrollar intervenciones destinadas a mejorar los puntos débiles detectados, así como para orientarle sobre las alternativas laborales más acordes con tales capacidades e intereses e informarle sobre los servicios de la comunidad que le pueden ofrecer apoyos necesarios para mejorar sus posibilidades de integración social y laboral.

Este proceso es un elemento clave de rehabilitación profesional, debido a su influencia en los resultados obtenidos. La información obtenida contribuirá además a determinar las pautas a seguir, tanto educativas como médicas o psicológicas, para ayudar al sujeto a obtener un empleo (Peters, Scalia y Fried, 1993; Smart y Smart, 1993).

2.4.1.2. Evolución de la evaluación profesional

La evaluación profesional en personas con discapacidad y en el periodo *previo a los años 70* se caracteriza por estar *centrada en el sujeto* y por ir destinada a determinar su capacidad para trabajar en un empleo protegido (Sowers y Powers, 1991). Esta evaluación profesional utiliza *tests* de intereses, aptitudes e inteligencia, generalmente estandarizados con población sin discapacidad, ya sean técnicas de evaluación de lápiz y papel o tests manipulativos, que ofrecen una *evaluación sumativa* de las habilidades del sujeto (Gaylord-Ross, 1989). De la evaluación realizada se toman decisiones, -basadas en un previsible éxito o fracaso del sujeto- sobre la conveniencia o no de incluir a determinados individuos en determinados empleos o programas formativos. Esta concepción de la evaluación profesional predominará durante la Primera y sobre todo durante la Segunda Guerra Mundial, momento en el que se utilizaron masivamente los tests estandarizados de inteligencia, aptitudes y conocimientos para seleccionar candidatos a distintos puestos militares (Menchetti y Rusch, 1988b).

En años recientes se han producido grandes mejoras en la tecnología de la evaluación, tanto respecto a las propiedades psicométricas (fiabilidad y validez), como a las características técnicas y a los procedimientos y criterios de evaluación. La aparición de normas reguladoras para la construcción y aplicación de tests ha promovido una mayor uniformidad y calidad de los instrumentos. Se han producido mejoras sustanciales en la evaluación cognitiva, adoptando enfoques multifactoriales multimétodo que enfatizan la evaluación de la competencia social y de la conducta adaptativa (Guidubaldi, Perry y Walker, 1989).

Sin embargo, el enfoque tradicional de evaluación profesional realizado fundamentalmente a través de pruebas psicométricas, ha sido objeto de *numerosas críticas* sobre su escasa utilidad para la evaluación de personas con discapacidad especialmente si ésta es severa. Más concretamente se aduce que un gran número no puede cumplimentar tests de lápiz y papel, seguir las instrucciones o manipular los materiales que se le ofrecen. También existe un serio cuestionamiento sobre su validez predictiva (Gaylord-Ross, 1989). Además se objeta que con este tipo de instrumentos no se obtiene información que ayude a planificar programas adecuados y que por tanto la evaluación se convierte en un proceso no-funcional para la rehabilitación. Finalmente una de las mayores críticas hacia este enfoque reside en que, como consecuencia de este tipo de evaluación, muchos sujetos con discapacidades severas son considerados no aptos para ser incluidos en programas o servicios de rehabilitación profesional.

Esto hace que, como indicamos páginas atrás, autores como Schalock y Karan (1979) defiendan la necesidad de una relación más estrecha e interactiva entre la evaluación y el entrenamiento o formación, enfoque que denominan "edumétrico" por estar centrado en la medición de las necesidades educativas. Desde esta perspectiva, el objetivo de la evaluación no es predecir el posible éxito o fracaso de un sujeto en un empleo sino ayudar a detectar deficiencias con objeto de corregirlas con un adecuado

entrenamiento. Esta concepción de la *evaluación como posibilitadora de una intervención* es coherente con los cambios en la concepción de la educación durante las *décadas de los 70 y de los 80*, cuando tienen lugar importantes avances en la creación de oportunidades laborales para personas con discapacidad y surgen varios modelos de formación preprofesional y profesional, y movimientos educativos como el "career education" (Greenan, 1989; Gaylord Ross, 1989; Verdugo, 1989; Stevens, Curl y Rule, 1993).

A partir de esos momentos se empieza a enfatizar la necesidad de *evaluar con objeto de entrenar*, si fueran necesarios, comportamientos laborales críticos y esenciales para obtener éxito en el empleo, como son la apariencia física y el seguimiento de instrucciones, entre otras (Gaylord-Ross, 1989; Agran et al., 1987). Esta nueva concepción de la evaluación produjo un *cambio radical en la metodología y tecnología* de trabajo. La observación en el lugar de trabajo, el análisis de tareas, la creación de muestras de trabajo, el análisis del mercado laboral y el estudio de la comunidad comienzan a considerarse herramientas fundamentales de todo evaluador profesional de personas con discapacidad (Greenan, 1989, Gaylord Ross, 1989; Stevens, Curl y Rule, 1993, Rubin y Roessler, 1994).

Actualmente los profesionales continúan buscando las *estrategias más eficaces* de evaluación. Un tema objeto de interés creciente es la búsqueda de medios más *eficientes y rentables* de evaluación. Varios autores preconizan la utilización de medios informáticos, ya sea para evaluar aptitudes (Tango, 1984), para orientar sobre posibles empleos que más se ajustan a un perfil de aptitudes (Rubin y Roessler, 1994) o para ofrecer información ocupacional (Caston y Watson, 1990).

Este énfasis en conceptos como la rentabilidad y la eficiencia ha originado que sobre todo en Norteamérica se hayan desarrollado de un modo abrumador los *programas informáticos* de emparejamiento laboral, hablándose actualmente de una segunda

generación de sistemas de emparejamiento, basados en el enfoque del sistema experto que aúna datos cuantitativos y reglas de decisión cualitativas, en función de los conocimientos acumulados de provisión de emplazamientos laborales para colectivos especiales. Así, se cuenta con proyectos piloto de ordenadores capaces de razonar, tomar decisiones y aprender de la acumulación de situaciones de emparejamiento laboral. Su meta es incrementar la sofisticación de los sistemas de emparejamiento laboral para lograr una mayor “fidelidad” (Berven, 1987) y por tanto una mejor calidad de los emplazamientos laborales para personas con discapacidad (Wong, Chan, Gay, Ho y Hattori, 1992). Se reconoce sin embargo que aún es necesario valorar la utilidad de este tipo de sistemas y dar respuesta a los siguientes interrogantes: qué impacto tendrá el sistema en el proceso de toma de decisiones de los clientes de rehabilitación, qué diferencias existen entre el sistema propuesto y otros sistemas de emparejamiento basados en el Diccionario de Títulos Ocupacionales, en cuanto al tiempo requerido para procesar la información ocupacional, qué impacto tendrá este sistema en los usuarios cuando sea posible comunicarse y dialogar con ellos, y finalmente, en qué medida la información obtenida servirá para mejorar las posibilidades de empleo de los clientes de rehabilitación (Wong, Chan, Gay, Ho y Hattori, 1992).

En nuestra opinión es especialmente importante valorar cuidadosamente el último interrogante pues, si bien los sistemas expertos han demostrado su utilidad para mejorar procedimientos diagnósticos, no está tan clara su utilidad como herramienta para diseñar una intervención. Por otro lado este enfoque de la evaluación adolece de los mismos problemas que la Teoría de Ajuste Laboral realizada por el equipo de Minnesota (Lofquist y Dawis, 1972), es decir, su falta de visión procesal de la evaluación y su escasa aplicabilidad para sujetos con discapacidades congénitas o de la primera infancia. Un peligro adicional es que la evaluación se convierta en una profecía autocumplida debido a la influencia de unas bajas expectativas por parte de los profesionales sobre las

posibilidades profesionales de estas personas.

Otra de las tendencias actuales es *ampliar la tipología de los beneficiarios* de los servicios de evaluación profesional para incluir a sujetos con *discapacidades más severas* como son las personas con lesiones cerebrales. La evaluación de estos sujetos es especialmente complicada por la variedad de síntomas y déficits funcionales que acarrea una lesión. Para esta población el método considerado más idóneo son las muestras de trabajo utilizadas de forma flexible y la evaluación en situaciones de trabajo real. Se modifica así no sólo la estrategia formativa (entrenamiento en situaciones reales o simuladas) sino también los conocimientos y destrezas requeridos por el evaluador (Rubin y Roessler, 1994).

Por último, en los Estados Unidos y derivado de la obligatoriedad legal de incluir planteamientos pronósticos sobre el éxito en la rehabilitación en todas las evaluaciones profesionales, se está atorgando gran importancia a la *evaluación de los resultados*. En este sentido los estudios sobre la validez predictiva de evaluaciones profesionales ofrecen conclusiones divergentes y aún son escasos. En general la revisión de la literatura existente proporciona resultados ambivalentes respecto al valor de las recomendaciones proporcionadas por las evaluaciones profesionales (Peters, Scalia y Fried, 1993). Como ejemplos, Marut y Bullis (1985) compararon las orientaciones proporcionadas a clientes con sordera con los resultados de empleo obtenidos y encontraron bastante congruencia. En un estudio de seguimiento se encontró una consistencia de un 70,5% entre las recomendaciones realizadas por los evaluadores vocacionales y el estatus de empleo en conseguido (empleo vs. desempleo) (Hollenbeck y Campbell, 1975). Sin embargo otros estudios indican una baja validez predictiva de las evaluaciones realizadas en un servicio de rehabilitación profesional (Caston y Watson, 1990) o escasas relaciones entre la formación proporcionada y el empleo finalmente obtenido (Chun y Growick, 1983). Varios autores indican que la limitada relación entre evaluación-recomendación-formación-

empleo, se debe a la inadecuada elección de instrumentos de evaluación o a su incorrecta administración (Guidubaldi, Perry y Walker, 1989).

2.4.1.3. Problemas vigentes de la evaluación profesional

Pese a reconocer que durante los últimos años han tenido lugar importantes progresos en la evaluación profesional, existen aún varios aspectos objeto de críticas.

En primer lugar se considera que la evaluación profesional *apenas* ha prestado *atención* a la evaluación de las personas con discapacidades físicas severas para *puestos técnicos y directivos*, debido a estereotipos sobre este colectivo. Así, dado que las personas remitidas a servicios de evaluación profesional suelen tener menores habilidades y presentan discapacidades múltiples, los instrumentos de evaluación (por ejemplo, las muestras de trabajo comercializadas) se centran en trabajos de baja o nula cualificación. Al mismo tiempo, por considerar que la evaluación tradicional psicométrica sirve tan sólo para evaluar habilidades superiores, se han limitado las oportunidades de exploración profesional y colocación para estas personas.

En segundo lugar los procedimientos de evaluación profesional para personas con discapacidad visual y otras deficiencias físicas severas *han tendido a centrarse en la discapacidad*, es decir a valorar las habilidades remanentes, dando escasa importancia a evaluar con otras técnicas que permitan observar sus intereses y habilidades para realizar diferentes tareas laborales. En tercer lugar, la evaluación profesional se ha centrado más en buscar posibles emplazamientos laborales inmediatos que en proponer alternativas formativas, ya sean estudios superiores o universitarios (Peterson, 1985).

Se llama también la atención acerca de los problemas relacionados con el “*diagnóstico dual*” es decir, con las confusiones generadas cuando se evalúa a una persona con limitaciones físicas y otros trastornos asociados, emocionales o cognitivos, lo

que puede conducir incluso a un “eclipse del diagnóstico” (AAMR, 1992).

Algunos autores son más optimistas con la situación actual. Sattler (1988) por ejemplo, considera que la mayoría de las críticas dirigidas a las prácticas de la evaluación en los últimos diez años no se basan en sólidos datos empíricos, aunque reconoce que ello ha servido para mejorar las prácticas de evaluación e investigación y para desarrollar nuevos instrumentos. Por ejemplo la constatación de la discriminación de que eran objeto los estudiantes pertenecientes a minorías ha dado lugar a una mejor representación de éstos en las muestras de estandarización de los instrumentos existentes y a la construcción de otros nuevos (Guidubaldi, Perry y Walker, 1989). Según Sattler (1988) muchas de estas posturas tan radicales no tienen en cuenta que los tests son muy útiles en varios sentidos: permiten justificar unas necesidades, medir el cambio y evaluar la eficacia de los programas. Además, como resultado de la evaluación, los niños pueden acceder a programas especiales que enriquezcan sus experiencias educativas. También pueden constituir un medio para evaluar el grado en que cualquier grupo étnico ha adquirido las habilidades cognitivas y académicas básicas para sobrevivir en la cultura mayoritaria.

Otro tema que genera controversia es la realización de adaptaciones o modificaciones en las pruebas de evaluación. Por ejemplo se *cuestiona la validez* de estos instrumentos *cuando se modifican las normas de administración o los contenidos*, especialmente cuando se evalúa a sujetos con deficiencias visuales y auditivas. Por otro lado, la inclusión de personas con diferentes discapacidades no es tarea sencilla, pues no se sabe a ciencia cierta la proporción adecuada de un determinado tipo de discapacidades y además, puede ser casi imposible encontrar una muestra representativa de algunas discapacidades de baja frecuencia (Guidubaldi, Perry y Walker, 1989).

En respuesta a este problema algunos sugieren que la mejor solución es utilizar la

población general para obtener estándares normativos de ejecución y proceder entonces a su validación con cada tipo de discapacidad para determinar su aplicabilidad a los mismos y si aparecen diferencias significativas se pueden recomendar instrucciones alternativas para determinados items, desarrollándose así un formato equivalente. En este sentido, Nester (1993) divide las posibles adaptaciones de los tests en tres amplias categorías como son, *modificaciones en los medios, en el tiempo de aplicación y en el contenido de los mismos*. Un cambio en los *medios* se refiere a utilizar medios o métodos diferentes para presentar la misma información. Por ejemplo el braille, el aumento de la letra y la presentación verbal o grabada consituyen modos sencillos de presentar la misma información sin que, en la mayoría de los casos, afecte a los contenidos o a la habilidad que se evalúa. Sin embargo existen varios problemas derivados del uso de diferentes medios para sujetos con deficiencia visual; es evidente que los pasajes largos de lectura son más difíciles cuando se presentan oralmente. Además utilizar material figurativo en lugar de escrito supone no sólo un cambio en el medio sino que puede llevar a un cambio en el contenido, dado que el sentido del tacto es bastante diferente al visual. Por otro lado, al presentar los items verbalmente hay que evitar dar pistas mediante la entonación. Por último, hay que tener en cuenta que cambiar un test de la forma escrita al lenguaje de signos supone una traducción a otro lenguaje más que un simple cambio de medio (Nester, 1993).

La segunda modificación, como es el *tiempo*, supone un problema especialmente importante en pruebas de tiempo limitado. La dificultad radica en determinar cuánto tiempo extra requiere una persona con discapacidad, de modo que no esté en ventaja ni en desventaja. En otros casos eliminar el tiempo invalida la utilidad del test, por lo que la única solución es realizar estudios empíricos que analicen este tema (Nester, 1993).

En cuanto a la tercera modificación, determinadas subpruebas (por ejemplo, de habilidades perceptivas) deben ser eliminadas de una batería de tests, por ser claramente

inadecuadas. Esto constituye el último tipo de adaptación, es decir, cambiar el *contenido*. Dentro de éste se pueden distinguir a su vez tres tipos: cambio en unas cuestiones específicas de la prueba, cambios en el tipo de pregunta y cambio o eliminación de un conocimiento, destreza o habilidad. El primero tipo es fácil de realizar si el test tiene validez de constructo. El segundo es posible si se puede determinar que ambas puntuaciones son comparables. El tercero (eliminación) sólo se justifica cuando no es adecuado para medir lo que se pretende y cuando no existe razón para pensar que esa habilidad sea necesaria para los objetivos que se persiguen (Nester, 1993).

Para las personas cuyas deficiencias les afectan al uso de las manos, la principal adaptación de los tests debe consistir en ajustar el tiempo y en evitar pruebas de velocidad. En cuanto a las personas con deficiencias auditivas, sólo quienes presenten sordera necesitarán amplias adaptaciones. En casos de sordera prelocutiva los test verbales son claramente inadecuados, por lo que las instrucciones se deben ofrecer mediante lenguaje de signos, otorgándose además tiempo adicional (Nester, 1993).

En nuestra opinión, y pese a que defendamos una evaluación en la que predomine la utilización de instrumentos informales basados fundamentalmente en la observación directa junto con técnicas de entrevista, sobre todo con determinados tipos de discapacidad, consideramos que estos instrumentos formales, debidamente adaptados, tienen ventajas adicionales derivadas de contar con una larga tradición y con ejemplos de utilización eficaz por un gran número de especialistas en evaluación. En segundo lugar, constituyen herramientas que utilizadas adecuadamente, esto es, como complemento y sin que se conviertan en el núcleo central de una evaluación, proporcionan una visión más completa de la persona con discapacidad (Verdugo y Jenaro, 1994).

2.4.2. INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN-DIAGNÓSTICO

Dentro de los instrumentos de *evaluación-diagnóstico* de base psicométrica es

posible distinguir dos áreas, como son la evaluación de *rasgos-personalidad* y la evaluación de la *madurez vocacional*. La primera aglutina instrumentos típicos del enfoque de los rasgos, de entre los que es posible distinguir: instrumentos de evaluación de los intereses, instrumentos de evaluación de las aptitudes e instrumentos de evaluación de la personalidad y constructos relacionados como los valores o la autoestima. En la segunda área se incluyen instrumentos más propios del enfoque evolutivo de la orientación, destinados a evaluar habilidades de elección profesional (p. ej. desarrollo vocacional, conciencia profesional, etc.) e instrumentos propios de un enfoque cognitivo-conductual destinados a evaluar habilidades de búsqueda/obtención de un empleo y competencias socioprofesionales o, como algunos autores las denominan, habilidades de supervivencia (Rush y Schutz, 1981; Rusch, Schutz, Mithaug, Stewart y Mar, 1982; Mueller, y Wilgosh, 1991).

Para analizar la situación en cuanto la tecnología de la orientación hemos realizado una amplia revisión consultando fuentes nacionales e internacionales, a través de los medios que exponemos a continuación:

(a) Consultas en los CD-ROM de PSYCLIT (psychological abstract), distribuidos por la APA, en colaboración con la empresa Silver Plater, como primer modo de acceso a materiales de interés para posteriormente solicitar algunos de los más pertinentes.

(b) Búsquedas a través de los CD-ROM de ERIC (U.S. Department of Education, Office of Educational Research and Improvement (OERI), Washington, D.C), como primer modo de acceso a materiales de interés para posteriormente solicitar algunos de los más pertinentes (edrs@inet.ed.gov)

(c) Solicitando materiales de interés a centros distribuidores de tests destinados a personas con discapacidad (p. ej. Arkansas Research & Training Center in Vocational Rehabilitation, Materials Development & Dissemination Center).

(d) Mediante contactos personales con autores nacionales e internacionales de pruebas de interés.

(e) Realizando consulta a través de Internet del Catálogo de Tea Ediciones, S. A. (<http://www.cop.es/tests/tea.htm>)

(f) Sirviéndonos de Internet, partiendo de buscadores como Altavista (<http://altavista.digital.com>), o Yahoo, e indicando los descriptores de interés.

(g) A través de consultas en Internet a distribuidores de reconocido prestigio como son M.D. Angus & Associates Ltd. (<http://www.psychtest.com/catcont.htm>)

(h) A través de búsquedas en internet para entrar en bibliotecas de diferentes Departamentos o Facultades de Psicología. Por ejemplo:

<http://plaid.hawk.plattsburgh.edu/compsych>) perteneciente al Departamento de Psicología de State University of New York, College at Plattsburgh (e-mail compsych@splava.cc.plattsburgh.edu;
o
<http://psycserv.psych.ucalgary.ca/CourseNotes/PSYC331>, para acceder a la Universidad de Calgary en Canadá.

Hemos de indicar que la información recibida bastaría por sí sola para ocupar varios volúmenes del tamaño de esta Tesis Doctoral, por lo que nos hemos visto obligados a seleccionar las pruebas que nos han parecido más relevantes para el tema objeto de estudio, ayudándonos también de revisiones realizadas fuera de nuestro país sobre los instrumentos de evaluación profesional más utilizados para personas con discapacidad. Además y para agilizar la lectura, en estas páginas exponemos tan sólo una muestra de los mismos. En el Apéndice I encontrará el lector los resultados de este análisis.

Uno de los trabajos que nos han resultado más útiles a la hora de realizar esta revisión ha sido el desarrollado por Kapes y colaboradores (Kapes, J. T.; Funderburg, D. L., y Parrish, L. H., 1992) en el que analizan y presentan el estado actual de los instrumentos de evaluación más utilizados desde 1978 hasta la fecha. Los autores identifican 300 instrumentos que categorizan, siguiendo un estudio previo (Kapes y Mastie, 1988), en las siguientes áreas: aptitudes múltiples, intereses, valores laborales, desarrollo/madurez vocacional, mixtos, personalidad e instrumentos destinados a poblaciones especiales. Partiendo de este estudio y completándolo con otras fuentes comentadas previamente hemos seleccionado algo más de 150 instrumentos, adoptando como criterios de extracción su aparición en más de una de las fuentes consultadas, su utilización en las referencias bibliográficas que apoyan esta Tesis Doctoral y la existencia de suficientes datos para facilitar su identificación, y presentación de sus características. Además los instrumentos destinados a personas con discapacidad han sido asignados a

las categorías antes indicadas en lugar de considerarlos un epigrafe aparte.

2.4.2.1. Evaluación de rasgos-personalidad

Haremos referencia en primer lugar a los recursos existentes para la *evaluación de los intereses*. Estos instrumentos examinan las preferencias o los rechazos del sujeto hacia distintas actividades, ideas u objetos. Se basan en la idea de que los intereses llevan a la persona a comportarse de una forma consistente y actúan como fuerza motivacional. Casi todos los enfoques de la orientación han integrado conceptos de la personalidad, como son las necesidades o los intereses, dada su relación con la elección de trabajos y con la satisfacción y mantenimiento de los mismos (Osipow, 1983; Janikowski, Bordieri, Shelton y Musgrave, 1990). Coherentemente, la evaluación de los intereses y necesidades en relación con un trabajo ha sido una de las áreas más investigadas dentro de la psicología de la orientación desde la década de los 30.

Los intereses se pueden evaluar utilizando cuatro estrategias: 1) *intereses expresados* es decir, comunicados verbalmente; 2) *intereses manifiestos* es decir, mostrados a través de las conductas del sujeto; 3) *intereses obtenidos mediante inventarios* o estimados mediante los rechazos y preferencias del cliente respecto a un conjunto de cuestiones; y, 4) *intereses contrastados* o valorados bajo situaciones controladas (p. ej. pedirle a la persona que elija entre desarrollar dos tipos de ocupaciones).

Los inventarios de intereses son probablemente el método más popular para evaluar las preferencias debido a sus propiedades psicométricas, a su relación con el mundo del trabajo y a su fácil aplicación. De hecho, en los últimos 40 años se observa un incremento significativo en el uso de estos de instrumentos (Janikowski, Bordieri, Shelton y Musgrave, 1990).

Dichas herramientas permiten además evaluar los intereses de modo más fiable y

realista que mediante preguntas directas; por ejemplo, varios estudios demuestran que los intereses expresados directamente reflejan imágenes distorsionadas e irreales del mundo del trabajo, sobre todo en los jóvenes (Barbitt y Burbach, 1990). A nuestro juicio, ello se relaciona con los conceptos de “aspiraciones” y “expectativas” puestos de manifiesto en teorías sobre el desarrollo vocacional. Así, de acuerdo con Miller y Haller (1964), el proceso de exploración de carrera está compuesto por aspiraciones superiores e inferiores. Las primeras reflejan metas ocupacionales sin tener en cuenta las limitaciones sociales o personales. Las segundas se basan en una evaluación realista sobre la probabilidad de tener éxito en un empleo, o expectativas de obtenerlo. Barbitt y Burbach (1990) indican que las personas con discapacidad mantienen unas aspiraciones más elevadas que sus expectativas. Así, si se pregunta a estas personas ¿qué te gustaría ser? o ¿en qué te gustaría trabajar? se pueden estar evaluando sus aspiraciones y pueden aparecer opiniones idealizadas y, por tanto, irreales sobre el mundo laboral.

Precisamente los inventarios y cuestionarios tipificados tratan de reducir estas dificultades. Éstos presentan además varias ventajas frente a la entrevista; por un lado, permiten comparar al sujeto con un grupo de referencia y saber en qué nivel se encuentra frente a sus iguales, por otro lado, y como indicó Cronbach (1963), la utilización de un amplio número de ítems, muchos de ellos relacionados indirectamente con el interés en cuestión, proporcionan un muestreo completo de intereses más fiable y exacto que la propia estimación del sujeto. El bagaje de conocimientos acumulados durante casi seis décadas de uso aconseja utilizarlos para ayudar a los individuos a descubrir y elegir metas educativas y/o laborales que les proporcionen satisfacción y estabilidad en el desempeño de sus actividades productivas (Fogliatto y Pérez, 1990).

Sin embargo, el prestigio y la repercusión internacional de estos instrumentos llevó en muchas ocasiones a un uso indiscriminado de los mismos. Varios autores han advertido sobre los riesgos que implican el uso y la interpretación acrítica de pruebas

verbales elaboradas en otros medios sociales y lingüísticos. Por ello se incide en la necesidad de construir instrumentos adecuados al contexto cultural, con items más ajustados a los intereses, actividades y lenguaje habitual de cada zona (Fogliatto y Pérez, 1990). A estas críticas sumamos las que expusimos en el apartado referido a los problemas vigentes de la evaluación profesional, pero seguimos defendiendo la utilidad de estos instrumentos como complemento necesario en una evaluación integral.

Es posible además encontrar artículos en los que se destaca la utilidad de estos instrumentos cuando se aplican a colectivos con minusvalía. Por ejemplo Corn, y Bishop (1985) inciden en la necesidad de evaluar los intereses ocupacionales de estudiantes con discapacidad visual para determinar si la educación está teniendo el impacto pretendido, en el sentido de que les proporciona una orientación realista sobre el mundo del trabajo.

Reiter (1990) considera importante la evaluación para determinar las motivaciones laborales de las personas con retraso mental u otras discapacidades del desarrollo. Incide en la importancia de que estas personas indiquen por qué quieren trabajar, qué tipo de trabajo les gustaría hacer y qué recompensas desearían conseguir del trabajo. O por ejemplo, en un estudio desarrollado en 1983 en Canadá sobre personas con discapacidades físicas y con retraso mental medio (Reiter, 1990), se ha encontrado que la motivación por hacerlo bien es una variable importante para obtener empleo y por tanto para el éxito de la rehabilitación, dato confirmado por otras investigaciones. Se considera incluso más determinante que las capacidades profesionales o las habilidades para desenvolverse en el medio. Si bien la mayor parte de las publicaciones que asumen una orientación conductual entienden la motivación para trabajar como la conducta laboral observable, reflejada en indicadores como la cantidad de objetos correctamente producidos, parecen existir factores adicionales que afectan a la conducta laboral. Variables extrínsecas como las condiciones de trabajo, relaciones con los compañeros, salario y política de la empresa se consideraban más importantes que las variables

motivacionales intrínsecas como son el interés por el trabajo realizado, el logro, reconocimiento, o las posibilidades de desarrollo o responsabilidad. Y ello debido a que muchas de estas personas desempeñan trabajos de baja capacitación y remuneración. Por tanto, según este autor, más que incidir en la motivación por realizar un trabajo interesante e importante, se les debe enseñar a valorar los aspectos externos del trabajo, para evitar la aparición de barreras o frustraciones posteriores (Reiter, 1990).

Los inventarios han servido también para ofrecer datos cualitativos sobre las preferencias profesionales de diferentes grupos con discapacidad. Por ejemplo, en una investigación sobre personas con ceguera se han encontrado tendencias relacionadas con el sexo y preferencias menos predecibles pero en general tan heterogéneas como las de sus iguales sin discapacidad. Otros resultados obtenidos son el bajo interés por profesiones relacionadas con la naturaleza, quizá resultado de una pobre orientación espacial en el exterior o de experiencias inadecuadas dentro de ese entorno; una marcada preferencia por trabajos repetitivos en una fábrica, que puede reflejar un sesgo de los programas de educación especial o una falta de exposición a alternativas ocupacionales. Además el hecho de que las puntuaciones en la mayoría de los subtest se encuentran en torno al percentil 60 puede sugerir que los adolescentes con discapacidad visual no tienen una clara diferenciación entre sus rechazos y preferencias, lo que puede a su vez reflejar tanto una inmadurez profesional como una orientación positiva hacia el trabajo en general. Los autores de este estudio concluyen destacando la necesidad de asegurar a los adolescentes con discapacidad la adquisición de habilidades básicas que les permitan tomar decisiones ocupacionales más realistas (Corn y Bishop, 1985).

Como hemos indicado, en estas páginas nos limitaremos a presentar una relación de algunos de los instrumentos más utilizados. Remitimos al Apéndice I al lector interesado en una información más exhaustiva sobre los mismos. Así pues, a modo de resumen, algunos de los cuestionarios de intereses para personas con discapacidad y

poblaciones especiales son los siguientes:

- Association of Services for the Blind. *PRG Interest Inventory (Interest for Blind)*. Association of Services for the Blind
- Becker, R. *Becker Reading-Free Vocational Interest Inventory (PFVII)*.
- Bolton, B. y Brooking, J. *Work Temperament Inventory (WTI)*. Arkansas Research & Training Center in Vocational Rehabilitation.
- California Test Bureau (1958). *Picture Interest Inventory; Grds. 7-Adult*. Los Angeles, CA: Autor.
- Department of Educational Psychology, College of Education. *Pictorial Inventory of Career (PIC)*. Texas: Autor.
- Department of Educational Psychology, College of Education. *Picture Interest Exploration Survey (PIES)*. Texas: Autor.
- Guidance Associates of Delaware, Inc (1972). *Wide Range Interest-Opinion Test (WRIOT)*. Wilmington: Autor.
- Jackson III, D. N. y Barton, Ch. F. (1977 y 1990). *Jackson Vocational Interest Survey (JVIS) y JVIS -Complete Battery*. Research Psychologists Press/Canada y Sigma Assessment Systems, Inc., respectivamente.
- Janikowski, Bordieri, Shelton y Musgrave (1990). *Microcomputer Evaluation and Screening Assessment (MESA)*.
- U.S. Dept. of Labor (1981). *The United States Employment Services Interest Inventory (USES-II)*. U.S. Dept. of Labor e Integrated Professional Systems, Inc.
- Weller, C. y Buchanan, M. *Career Inventories for the Learning Disabled*. M.A. Angus & Associates, Ltd.

En cuanto a los instrumentos de intereses elaborados para la población general, destacamos los siguientes:

- Bruce D. (1988). *Six Factor Automated Vocational Assessment System*. Precision People, Inc.
- CFKR Career Materials. *Judgment of Occupational Behavior-Orientacion (JOB-O), y Job-O A.*. California: Autor.
- Cooperative Inter-American Tests (1950). *Inter-American Series: Inventory of Intereses..* San Antonio, Texas: Cooperative Inter-American Tests; Guidance Testing Center.
- Dansky, H., Lindsey, R., Harris, J. A. y Gannaway, T. W . *Vocational Research Interest Inventory (VRII)*. Philadelphia, PA: Vocational Research Institute.
- Department of Educational Psychology. College of Education *Interest Determination, Exploration and Assessment System (IDEAS)*. Texas: Department of Educational Psychology. College of Education.
- Educational and Industrial Testing Service. (1966 y 1978). *California Occupational Preference Survey (COPS)* San Diego, CA: Autor.
- Educational Guidance (1977). *Educational Interest Inventory Level: Grades-11-13 Adults EGS*. 3ª ed. Dearborn, MI: Autor.
- Employment and Immigration, Canada. *Canadian Work Preference Inventory*. Canada: Autor.
- Executive Analysis Corporation: *How Well do you know your interests? y . How Well Do You Know Yourself? "Dorothea"* Fm. NE-21. New York: Executive Analysis Corporation/ 1958, y 1959, respectivamente
- Fernández Seara y F. Andrade. *Cuestionario de Intereses Profesionales (CIPSA)*. Madrid: TEA
- Gordon, L. Gordon (1967 y última revisión de 1981) *Occupational Checklist II.*.New York, NY: Harcourt, Brace

& World, Inc

- Harcourt, Brace Jovanovich, Inc (1970). *Ohio Vocational Interest Survey (OVIS)*. New York: Autor.
- Harrington, T. y O'Shea, A.. *Harrington-O'Shea Career Decision Making System*. Career Planning Associates, Inc./Needham, MA, 1976. American Guidance Service/Circle Pines, MN, 1981 y última revisión de 1995.
- Holland, J. (1974). *Self Directed Search (SDS)*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Holland, J. L. *Vocational Exploration And Insight Kit (VEIK)*. M.A. Angus & Associates, Ltd.
- Integrated Professional Systems, Inc. *Career and Vocational Interest Inventory*. Youngstown, OH: Autor.
- Integrated Professional Systems, Inc. *Occupational Interest Check List (OICL)*. Youngstown, OH: Autor.
- Isidoro, Castro, Martín y Getino, G. (1968). *Inventario de Intereses Profesionales*. Madrid: MEPSA.
- Jackson, D., Jackson III, D. y Barton, Ch. F. *Career Directions Inventory (CDI)*. Sigma Assessment Systems, Inc.
- Jackson, Douglas N. *Jackson Vocational Interest Survey (JVIS)*.
- Knapp, R. y Knapp, L.F. (1982). *Career Orientation Placement Evaluation Survey (COPES)* Educational and Industrial Testing Service /San Diego, CA,
- *Kuder General Interest y Kuder Preference Record, Vocational (Kuder-C)*. Kuder, G. F. (1986). Adapt. Española: Sección de Estudios de TEA, S. A.,
- M^a V. Vera de la Cruz. *IPP. Inventario de Intereses y Preferencias Profesionales*. Madrid: TEA
- National Computer Systems. *Career Assessment Inventory (CAI)*. (1982). Minneapolis, MN: Autor
- Queue, Inc. (1988). *Emerging Occupations Interest Inventory*. Autor
- Rainwater, G.D *Vocational Interest Profile Report*. Psychometric Software, Inc, Melbourne, FL y revisión: The Ohio Psychologist- Abril 1989.
- Safran, C. *Safran Student Interest Inventory*. M.D. Angus & Associates Ltd.
- *Strong Vocational Interest Blank For Men and Women*, y *Strong-Campbell Interest Inventory (SCII)*. Consulting Psychologists Press, Inc. /Palo Alto, California (1951, 1959, 1969) y Stanford University Press/Stanford, California, (1974, 1981), respectivamente
- Western Psychological Services (1981). *Vocational Interest Inventory (VII)*. Los Angeles, CA: Autor.

Por lo que se refiere a la *evaluación de las aptitudes*, éstas se relacionan con el potencial de aprendizaje a diferencia de los intereses que se refieren a las preferencias. Una persona que manifieste una elevada inclinación hacia una ocupación determinada puede sin embargo carecer de las aptitudes necesarias para aprender las habilidades o destrezas que requiere dicha actividad. De ahí que la medición de las aptitudes constituya un elemento esencial del proceso de valoración profesional al ayudar a identificar las potencialidades o puntos fuertes a nivel profesional. Es posible distinguir entre aptitudes generales y específicas. La aptitud general hace referencia a la habilidad de aprendizaje

general, razonamiento o capacidad para adaptarse a diferentes situaciones. Ejemplo típico de instrumentos para la evaluación de aptitudes generales son los tests de inteligencia como *Los Tests de factor "g". Escalas 2 y 3*, adaptación española de los *Culture Fair Intelligence Tests*, creados por Cattell y Cattell y cuyo formato definitivo data de 1949 (Cordero, de la Cruz, González y Seisdedos, 1977), o *El Test Naipes G* (García Nieto y Yuste, 1988).

En el listado que ofrecemos en el Apéndice I incluimos una descripción de los instrumentos más utilizados, tanto para personas con discapacidad como para la población en general. Hemos optado por omitir los cuestionarios de inteligencia general por considerar que se alejan de los objetivos de esta Tesis Doctoral. Incluimos también una serie de cuestionarios mixtos, especificando en cada caso las áreas que valoran.

Un tercer gran grupo de instrumentos está destinado a la *evaluación de la personalidad*. Su importancia en el ámbito que nos ocupa viene determinada por estudios y teorías que indican la existencia de relaciones entre la madurez vocacional y determinadas características de personalidad que influyen en la preparación para la planificación profesional. Por ejemplo, el modelo de Super de madurez vocacional indica que una elevada autoestima y unas habilidades eficaces de resolución de problemas son características de sujetos más maduros (Morelock, Roessler y Bolton, 1987). Como ya comentamos anteriormente, varios autores indican que la reacción y el proceso de adaptación a la discapacidad se ven influenciadas por la personalidad (Vash, 1981; Aguado y Alcedo, 1990).

También diferentes teorías de la orientación, sobre todo las provenientes del enfoque de los rasgos, hacen especial hincapié en descubrir en el sujeto los rasgos o factores que lo definen o que condicionan su decisión profesional para favorecer el máximo ajuste entre sujeto y profesión (Hersherson, 1974; Matkin y Bauer, 1993; Holland, 1958, 1959, 1966).

Por otro lado, uno de los constructos objeto de estudio en el campo de la orientación ha sido el autoconcepto. Así, dentro de este apartado se encuentran instrumentos como Escala Tennessee de Autoconcepto (TSCS) de Fitts (Fitts, 1965), Escala de autoestima de Coopersmith (1967), Escala de autoestima de Rosenberg (1965-1979), Escala EAE de Autoestima (Lavoegíe, 1964), Escala de Autoconcepto de Bhatnagar (1968), Escala de Autoconcepto de Lippsitt (Lippsitt, 1958), Escala de Autoconcepto (A-26), (Villa y otros, 1990); Cuestionario de Autoconcepto, OSIQ- R (Offer, Ostrov, Howard, y Dolan, 1992). Uno de los instrumentos más utilizados es el Self-Description Questionnaire (Marsh, 1987,1988, 1990), en sus diferentes versiones o adaptaciones. De hecho, en una búsqueda bibliográfica que hemos realizado a través de PsycLIT (Journal Articles 1/90-6/96), más del 11% de los artículos en los que se utilizaban cuestionarios de autoconcepto utilizaban esta escala (21 artículos de los 187 seleccionados), siendo además la escala con mayor porcentaje de uso. En general y tras la revisión efectuada puede decirse que las teorías e instrumentos actuales sobre este constructo adoptan una perspectiva multidimensional para su consideración (Marsh, 1987, 1988,1990; Silva, 1992; Andrews y Brown, 1991; Pierrehumbert, Plancherel, y Jankech, 1987; Addeo, Greene y Geisser, 1994; Bedner, Wells, y Peterson, 1991; Shalvelson, Hubner y Stanton, 1976).

Debemos indicar que en el caso de cuestionarios de evaluación del autoconcepto nuestra intención no ha sido revisar todos los instrumentos y estudios aparecidos, pues este tema sería suficiente para desarrollar otra Tesis. Sin embargo, dado que de manera colateral abordamos este tema tanto en la parte empírica como en la teórica, consideramos necesario mencionar algunos de los instrumentos más utilizados. Omitimos además las muy diferentes técnicas de evaluación de este constructo (p. ej. tests autodescriptivos, proyectivos, tests de frases incompletas, Diferencial Semántico, Metodología Q) por considerar que excede los objetivos de este trabajo (Consúltese

Apéndice I para una información más exhaustiva).

2.4.2.2. Evaluación de la madurez vocacional

La evaluación de la capacidad o habilidad de un sujeto para hacer frente a las tareas propias del momento vital en que se encuentra o madurez vocacional, pretende poner en marcha estrategias que permitan superar los déficits detectados, de modo que el sujeto pueda obtener un empleo. Esta meta se concibe actualmente como un proceso dinámico o evolutivo (que conduce a la obtención de un empleo) más que como algo estático (que finaliza una vez que se obtiene). Como expusimos previamente, autoridades reconocidas en el campo de la orientación profesional (p. ej. Super, Holland y Crites) identifican varias fases de este proceso: exploración, establecimiento, mantenimiento y jubilación. Las tres primeras son especialmente importantes para la rehabilitación y formación de personas con discapacidad y son destacadas en diferentes contextos de rehabilitación y de educación especial.

Conforme a estas teorías, a medida que el sujeto se desplaza en este proceso debe cumplir o satisfacer diferentes demandas. Por ejemplo, ante la elección vocacional (*exploración*), se ha de seleccionar una meta ocupacional apropiada y ajustada y planificar el modo de conseguirla. Para ello es importante que el sujeto tenga un conocimiento adecuado de sí mismo. En la fase de obtención de un empleo (*establecimiento*) las principales demandas hacen referencia a la búsqueda y obtención de posibles empleos. Para ello los sujetos deben ser capaces de localizar ofertas laborales y de presentarse adecuadamente en diferentes situaciones (p. ej. curriculum vitae, solicitud de empleo, entrevista de trabajo). Deben también poseer la suficiente competencia profesional para desempeñar una tarea (Farley, Bolton y Little, 1990). Finalmente, en la fase de retención de un empleo (*mantenimiento*) las principales demandas incluyen adaptarse al lugar de trabajo y al mundo laboral y poseer las habilidades necesarias para mantener un empleo

a lo largo del tiempo y avanzar en la carrera elegida. Para ello son necesarias una serie de actitudes, valores, hábitos y conductas laborales, así como habilidades de afrontamiento personales y ambientales (Farley, Bolton y Little, 1990).

Gráficamente, las competencias requeridas para elegir, conseguir y mantener un empleo son las siguientes (véase Tabla 2.1).

Tabla 2.1. Competencias para la elección, obtención y mantenimiento de un empleo

Elegir	Conseguir	Mantener
<ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento de uno mismo 	<ul style="list-style-type: none"> • Orientación/motivación hacia un trabajo 	<ul style="list-style-type: none"> • Hábitos y Conductas Laborales Básicas
<ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento del Mundo Laboral 	<ul style="list-style-type: none"> • Habilidades de Búsqueda de un empleo 	<ul style="list-style-type: none"> • Habilidades de Afrontamiento personales/ambientales
<ul style="list-style-type: none"> • Habilidades de toma de decisiones profesionales 	<ul style="list-style-type: none"> • Autopresentación(p. ej. currículo, solicitudes de empleo, entrevistas). 	<ul style="list-style-type: none"> • Habilidades de relaciones interpersonales
<ul style="list-style-type: none"> • Habilidades de Planificación 	<ul style="list-style-type: none"> • Competencia profesionales 	<ul style="list-style-type: none"> • Actitudes y Valores laborales

Fuente: Farley, Bolton y Little, 1990.

Al igual que en los apartados anteriores y siguiendo los mismos procedimientos, hemos efectuado una revisión de los instrumentos y programas destinados a evaluar o potenciar la madurez vocacional. En el Apéndice I ofrecemos una descripción más detallada de los mismos e incluimos también una relación de instrumentos de estas características dirigidos a la población en general. A continuación mencionamos algunos de los principales instrumentos elaborados para personas con discapacidad, destinados a evaluar las habilidades de elección y obtención y mantenimiento de un empleo.

- Department of Psychology. State University of New York, College at Plattsburgh *Job Search Attitude Inventory (JSAI)*.
- Fadale y LaVerna (1982). *Career Awareness Inventory (CAI)*, Niveles: Elementary (Grades 3-6) Advanced (Grades 7-12). National Computer Systems/Minneapolis, MN.
- Farley, (1988). *Vocational Self-Awareness Scale, VSA*.
- Hinmnan, Means, Parkerson, y Odendahl, (1987). *Job Seeking Skills Assessment*. Arkansas Research & Training Center in Vocational Rehabilitation
- Holland, Daiger y Power (1980). *My Vocational Situation (MVS)*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- *Manual's Adult Vocational Maturity Assessment Interview (AVMAI)*.
- Roessler y Bolton (1987). *The Employability Maturity Interview*. Arkansas Research & Training Center in Vocational Rehabilitation

- Transition Associates, Inc. *Job Seeking Skills Survey (JSSS)*. Transition Associates, Inc.

2.4.3. PROGRAMAS DE ORIENTACIÓN

Por las mismas razones antes aludidas, remitimos al lector al Apéndice I para una información completa sobre algunos de los programas de orientación desarrollados en España y en otros países. Para su elaboración hemos tenido en cuenta, además de las fuentes antes aludidas, la amplia revisión realizada por Rodríguez Moreno (1991). Deseamos aclarar que somos conscientes de que uno de los elementos clave para mantener un empleo es la posesión de unas adecuadas competencias profesionales o socio-profesionales y en nuestro país contamos con varios ejemplos de programas destinados a tal fin (p. ej. Verdugo, 1986, 1996, 1997). Sin embargo hemos optado por seleccionar tan solo los instrumentos más relacionados con la orientación, por las razones ya aducidas.

Para facilitar el análisis hemos dividido los programas en tres bloques: *programas de evaluación-diagnostico*, *manuales de información ocupacional*, y *programas de entrenamiento en habilidades de búsqueda-obtención de empleo*. Los primeros se centran fundamentalmente en la evaluación de las aptitudes y en actividades potenciadoras del desarrollo vocacional en función de la etapa educativa en que se desarrollan, pudiendo distinguir entre Programas de *orientación en la escuela*, realizados a lo largo de la primaria o secundaria y que asesoran básicamente hacia estudios posteriores (Bachillerato o FP), y programas de *orientación en niveles formativos posteriores*, que se realizan en los últimos años de la formación y orientan sobre alternativas profesionales ulteriores.

En el apartado de información ocupacional recogemos varios manuales destinados especialmente a facilitar datos sobre posibles trabajos, estudios, requisitos, etc. Finalmente, en el apartado de habilidades hemos distinguido entre los programas que enseñan estrategias de obtención de empleo (por ejemplo, rellenar una solicitud de

trabajo, presentación a una entrevista de trabajo, realizar un curriculum vitae) y los destinados al mantenimiento del empleo (entrenamiento en conductas de “supervivencia” en un trabajo). Seguidamente ofrecemos un pequeño listado de los instrumentos confeccionados específicamente para el colectivo objeto de estudio, a saber:

- Farley, R. C., Parkerson, S., Farley, O. y Martin, N. (1993). *Know Thyself. An empowerment strategy for involving consumers in the vocational evaluation and planning process*. Arkansas Research & Training Center in Vocational Rehabilitation.
- Farley, R. C.; Akridge, R. L. y Rice, D. *Relationship Skills for Career Enhancement*. Arkansas Research and Training Center in Vocational Rehabilitation.
- Hinman, S., Means, B., Parkerson, S. y Odendahl, B. (1988). *Manual for the job seeking skills assessment*. Arkansas Research and Training Center in Vocational Rehabilitation.
- Lewis, F. D. y Roessler, R. T. *Conversation Skills Training for Rehabilitation Clients*. Arkansas Research and Training Center in Vocational Rehabilitation.
- Marr, J. N. y Roessler, R. T. *Behavior Management in Work Settings*. Arkansas Research and Training Center in Vocational Rehabilitation.
- Peterson y Buchanan, (1985). *Job Related Physical capacities Project JRPC*. Florida Office of Vocational Rehabilitation.
- Roessler, R. T. y Farley, R. *Return to Work (RTW)*. Arkansas Research and Training Center in Vocational Rehabilitation.
- Roessler, R. T. y Johnson, V. *Vocational Coping Training (VCT). A Job Retention Skill Training Program*. T. Arkansas Research and Training Center in Vocational Rehabilitation.
- Roessler, R., Hinman, S. y Lewis, F. (1986). *Get it!. Getting employment through interview training*. Arkansas Research and Training Center in Vocational Rehabilitation.
- Schriener, K. F. y Roessler, R. T. (1988). *Occupational Choice strategy. A small group vocational counseling program* Arkansas Research and Training Center in Vocational Rehabilitation.

En definitiva y para finalizar este apartado, de la revisión efectuada podemos destacar varios puntos. En primer lugar, los recursos para el asesoramiento se centran fundamentalmente en la escuela, existiendo un gran número de programas tanto en España como en otros países. Concretamente encontramos que de los 71 programas seleccionados, 53 tienen como objetivo desarrollar la Elección Profesional y de ellos, once son españoles. Todos ellos van destinados a niveles de secundaria, bachiller o universidad.

Existen también bastantes recursos para el entrenamiento o información para la

búsqueda de empleo. En nuestro país se han desarrollado en gran medida, gracias al apoyo de la administración pública, y básicamente al Ministerio de Trabajo. Concretamente de los 31 programas destinados a Entrenamiento en Habilidades de Búsqueda de un empleo que describimos en el listado, siete son españoles. No obstante, más que programas consisten en manuales de información ocupacional editados por instituciones oficiales, por lo que en sentido estricto no puede hablarse en ninguno de los casos de programas de entrenamiento.

Por su parte los programas destinados al mantenimiento de un empleo son más escasos. Concretamente, tras la revisión efectuada hemos encontrado siete programas editados y destinados al entrenamiento en habilidades de supervivencia o mantenimiento de un empleo.

En cuanto a los programas destinados a personas con discapacidad, en el listado recogemos diez programas, tres de ellos destinados a fomentar la elección profesional, tres destinados al Entrenamiento en Habilidades de Búsqueda de un empleo, tres destinados al Entrenamiento en Habilidades de Supervivencia/Mantenimiento de un empleo, y uno que aborda las dos últimas categorías conjuntamente. Ninguno de estos programas está desarrollado o adaptado para población española. Es decir, en nuestro contexto no encontramos programas específicamente desarrollados para esta población o para determinados subgrupos, y esto ocurre en cualquier etapa educativa y en cualquier ámbito de la orientación.

En respuesta a estas carencias hemos desarrollado un Programa de Evaluación y Orientación Profesional cuyas características y contenidos presentaremos en el cuarto estudio empírico.

SEGUNDA PARTE: ESTUDIOS EMPÍRICOS



La segunda parte de esta Tesis Doctoral consta de cinco estudios empíricos derivados de los planteamiento teóricos previamente expuestos. Todos ellos están relacionados lógicamente y secuencialmente, tal y como se constata en la Figura 2.4.

En *el primer estudio empírico* (Capítulo 3) describimos un estudio piloto realizado para valorar la situación vocacional de jóvenes con discapacidad física y sensorial así como para determinar la adecuación de algunos de los instrumentos existentes en nuestro contexto para la orientación profesional de estos sujetos.

Tras las limitaciones constatadas en la aplicación de instrumentos existentes en nuestro país, en el *segundo Estudio Empírico* (Capítulo 4) exponemos el proceso seguido para adaptar varios instrumentos de evaluación de la madurez profesional, concretamente: a) el Cuestionario Mi Situación Vocacional (*My Vocational Situation*, Holland, Daiger y Power, 1980), b) el Cuestionario de Madurez para el Empleo (*The Employability Maturity Interview*, EMI; Morelock, Roessler y Bolton, 1987), c) el Cuestionario de Conciencia Profesional (*Vocational Self-Awareness*, Farley, 1988), y d) el Cuestionario de Autoconcepto, (*Offer Self-Image Questionnaire Revised*, OSIQ- R, Offer, Ostrov, Howard y Dolan, 1992).

En el *tercer Estudio Empírico* (Capítulo 5) presentamos el proceso y resultados obtenidos tras aplicar los instrumentos previamente validados y un instrumento adicional utilizado en este trabajo, concretamente el *Inventario de Intereses Profesionales*, RMI (Isidoro, Castro, Martín y Getino, 1968).

A continuación en el *cuarto Estudio Empírico* (Capítulo 6) mostramos el Programa de Evaluación y Orientación Profesional construido para jóvenes con discapacidad física y sensorial. Comenzamos exponiendo la fundamentación teórica, estructura del

programa y fuentes utilizadas para su construcción, para continuar con un resumen de los objetivos, contenidos y descripción de cada una de las 18 sesiones de que consta el programa.

Finalmente, en el *quinto Estudio Empírico* (Capítulo 7) indicamos los resultados obtenidos tras la aplicación del Programa de Evaluación y Orientación Profesional a una muestra de sujetos con discapacidad física y sensorial.

Es decir, cada uno de los estudios empíricos presentan unos objetivos específicos e interrelacionados, como exponemos a continuación:

El *Estudio Empírico 1* tiene como objetivos *analizar el desarrollo vocacional* de las *personas con discapacidad física y sensorial* y concretamente trataremos de dar respuesta a los siguientes interrogantes: ¿cuál es el nivel de madurez vocacional de los jóvenes con discapacidad?, ¿cuáles son sus intereses profesionales?, ¿qué relación existe entre los estudios que realizan y sus intereses?

Con el *Estudio Empírico 2* pretendemos *adaptar y validar varios instrumentos de orientación profesional* que nos permitan estudiar constructos relevantes dentro de la orientación profesional y establecer comparaciones entre el desarrollo vocacional de personas con y sin discapacidad en similares momentos del ciclo vital. Otro de los objetivos es *adaptar y validar un instrumento de evaluación del autoconcepto* que nos permita contrastar la esperada mejoría en este aspecto, tras la aplicación del programa de orientación, y detectar posibles diferencias entre personas con y sin discapacidad.

El *objetivo* perseguido en el *Estudio Empírico 3* es *determinar* si existen *diferencias* significativas entre el *desarrollo vocacional* de *jóvenes con y sin discapacidad* en los aspectos antes mencionados. Este objetivo se plasma en las dos hipótesis siguientes:

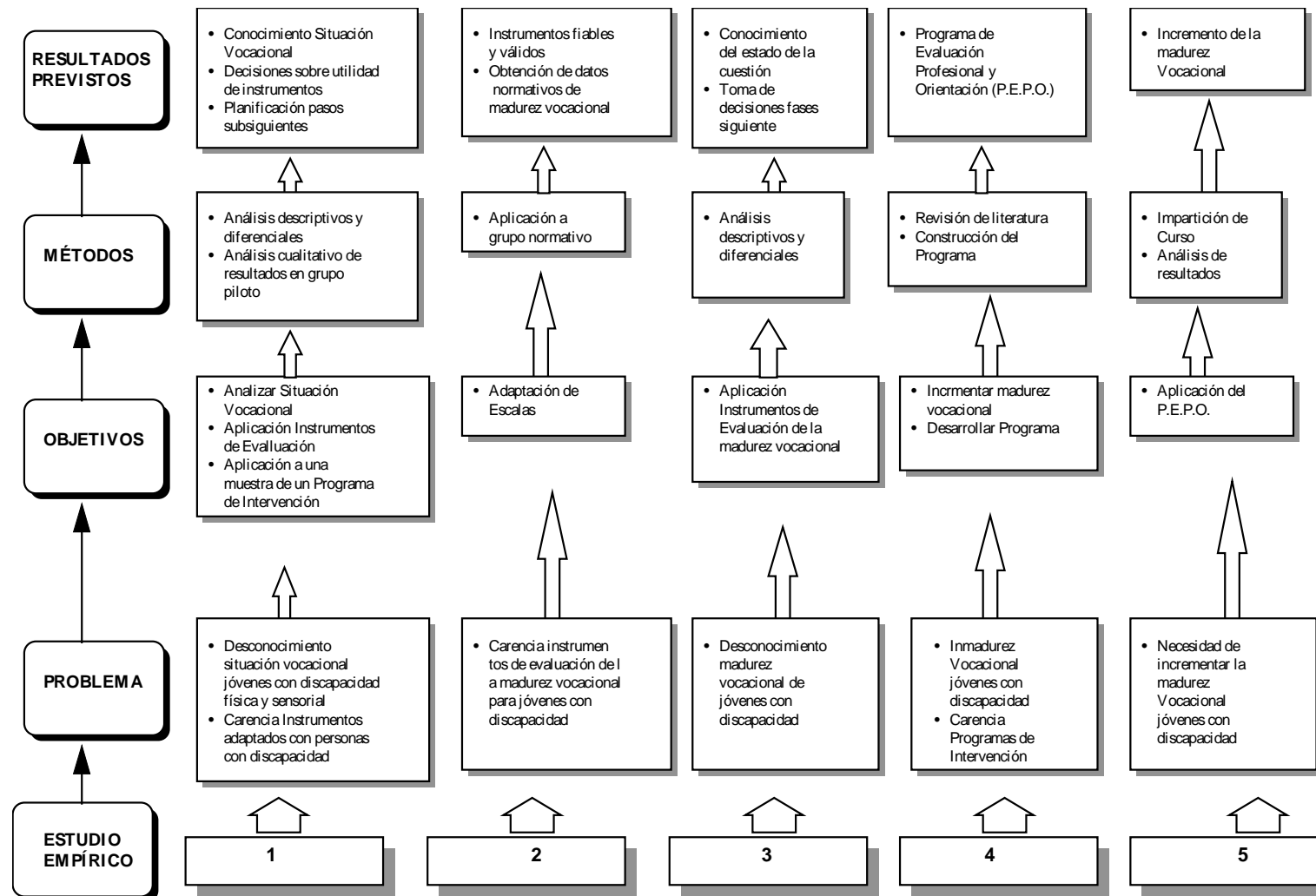


Figura 2.4. Estudios empíricos que integran la segunda parte de la investigación: problemas planteados, objetivos, métodos a utilizar y resultados previstos

- (1). El grupo de jóvenes con discapacidad física y sensorial presentará un inferior desarrollo vocacional frente al grupo de iguales sin discapacidad. Esto es, mostrará una inferior conciencia profesional, claridad en la toma de decisiones vocacionales, madurez para el empleo y claridad de los intereses profesionales.
- (2). Los jóvenes con discapacidad física y sensorial mostrarán un autoconcepto más bajo que los jóvenes sin discapacidad en similares momentos del ciclo vital. Es decir, obtendrán puntuaciones inferiores a los alumnos del grupo de comparación de psicología en factores como Salud Mental, Funcionamiento Social, Funcionamiento Familiar, Confianza en Sí Mismo y Estabilidad Emocional.

El *Estudio Empírico 4* tiene como *propósito desarrollar un programa de evaluación y orientación profesional* para jóvenes con discapacidad física y sensorial, teniendo en cuenta los aspectos referidos en la parte teórica y los resultados obtenidos tras evaluar la situación vocacional del colectivo objeto de estudio.

Por último, en el *Estudio Empírico 5* nos planteamos dos objetivos, como son: aplicar a una muestra de jóvenes con discapacidad física y sensorial el programa de evaluación y orientación profesional construido y analizar los cambios obtenidos en las variables de interés como resultado del programa de entrenamiento aplicado. Además y de modo adicional verificaremos la consistencia de los resultados obtenidos en el tercer estudio empírico, realizando de nuevo los análisis con el grupo experimental. Estos objetivos se plasman en las *hipótesis* que se indican a continuación:

- (1). Los alumnos del grupo experimental no diferirán de los alumnos del grupo de comparación sin discapacidad en madurez vocacional (esto es, en conciencia profesional, claridad en la toma de decisiones vocacionales, madurez para el empleo y claridad de los intereses profesionales).

(2). Los alumnos del grupo experimental no diferirán de los alumnos del grupo de comparación sin discapacidad en autoconcepto.

(3). Los alumnos del grupo experimental presentarán niveles más elevados de conciencia profesional, claridad en la toma de decisiones vocacionales, madurez para el empleo y claridad de los intereses profesionales que los alumnos del grupo control con discapacidad.

(4). Los alumnos del grupo experimental tendrán un autoconcepto más elevado que los alumnos del grupo control con discapacidad; es decir, obtendrán puntuaciones superiores en factores como Salud Mental, Funcionamiento Social, Funcionamiento Familiar, Confianza en Sí Mismos y Estabilidad Emocional.

(5). El tipo de discapacidad física o sensorial no afectará diferencialmente a las mejoras obtenidas por los alumnos del grupo experimental. Esto es, no se observarán diferencias significativas entre los resultados obtenidos por los sujetos del grupo experimental en función de la existencia de una u otra afectación.

(6). La pertenencia a uno u otro taller no afectará diferencialmente a las mejoras obtenidas por los alumnos del grupo experimental. Esto es, no se observarán diferencias significativas entre los resultados obtenidos por los sujetos del grupo experimental en función de los estudios que cursan.

(7). Tras la intervención los alumnos del grupo experimental mejorarán significativamente en todas y cada una de las variables estudiadas.

(8). Los alumnos del grupo control no experimentarán mejoras significativas en las diferentes variables estudiadas.

3. ESTUDIO PRELIMINAR: ANÁLISIS DE LA SITUACIÓN VOCACIONAL DE JÓVENES CON DISCAPACIDAD FÍSICA Y SENSORIAL Y DE LA UTILIDAD DE VARIOS INSTRUMENTOS UTILIZADOS PARA SU EVALUACIÓN (PASS, RMI Y EAE)

3.1. PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

En este estudio preliminar pretendemos realizar un primer acercamiento hacia la situación vocacional de los jóvenes con discapacidad física y sensorial. Este requisito nos pareció importante tanto por la ausencia de estudios en España sobre el tema, como por nuestra propia inexperiencia en el trabajo con este colectivo.

Como expusimos previamente, en nuestro país no existen instrumentos de evaluación ni programas de intervención específicamente desarrollados para personas con discapacidad que cubran el objeto de estudio de la presente Tesis Doctoral. Sin embargo, y como también indicamos, contamos con instrumentos destinados a este fin para la población general. Por ello, nuestra primera intención es determinar si estas herramientas, con las necesarias adaptaciones, pueden ser útiles para estos sujetos. Adoptamos así las sugerencias realizadas por Nester (1993) ya comentadas en la parte teórica de analizar las adaptaciones requeridas en los medios, tiempo e incluso contenido, si fuera pertinente, en los instrumentos de evaluación y programas de intervención. A continuación exponemos los objetivos, procedimiento y resultados obtenidos.

3.1.1. OBJETIVOS.

En este estudio preliminar nos planteamos los siguientes objetivos:

1. Analizar la percepción que tienen estos sujetos de sí mismos, a través de la escala EAE de Autoestima (Lavoegíe, 1964), y sus intereses profesionales, utilizando el RMI, Inventario de Intereses Profesionales (Isidoro, Castro et al., 1968) para en última instancia determinar la claridad y congruencia de los mismos,

2. Analizar la utilidad del Pasaporte Profesional-PASS (MEPSA, 1991) como instrumento de evaluación del potencial profesional para personas con discapacidad física y sensorial.

3.1.2. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

En este estudio piloto nos planteamos las siguientes preguntas de investigación, derivadas de los objetivos previamente expuestos, como son: ¿qué percepción tienen de sí mismos los jóvenes con discapacidad física y sensorial?, ¿qué relación existe entre sus preferencias y los estudios que están realizando?, ¿qué nivel de adecuación existe entre sus expectativas y sus posibilidades?, ¿en qué medida el método exploratorio en el que se basa el Pasaporte Profesional constituye alternativa válida para la evaluación y orientación profesional de estos sujetos?, ¿es posible obtener beneficios tras la aplicación del PASS en áreas como el conocimiento de sí mismo (intereses, aptitudes) y de los recursos existentes en su comunidad y en la toma de decisiones sobre su vida profesional, así como beneficios secundarios en autoestima y auto-valoración?

3.2. MÉTODO

3.2.1. SUJETOS

Para dar respuesta al primer objetivo seleccionamos a todos los alumnos del Centro de Recuperación de Minusválidos Físicos (CRMF, a partir de ahora) de Salamanca, siendo un total de 31 sujetos en el momento de realización del estudio (año 1993). Cerca de un 45% de la muestra (14 de los 31) presentan discapacidades sensoriales. La mayoría ha cursado únicamente la Enseñanza General Básica (E.G.B.), proceden en términos generales de un nivel socioeconómico medio-bajo y casi todos residen en el Centro aunque también hay alumnos en régimen ambulatorio. Su estancia en el mismo es de dos años por término medio, tiempo que dura un periodo formativo. En los momentos de la realización de este estudio preliminar desde el área psicosocial del Centro se están realizando estudios de seguimiento de los sujetos. Aún no existe un encargado de estudiar posibles salidas laborales para los alumnos aunque se han solicitado los servicios de un técnico en empleo. En el campo de la orientación profesional no se les aplican tests o pruebas de intereses profesionales o similares para que conozcan cuáles son sus capacidades y qué salidas les ofrece la comunidad en la que se desenvuelven, aunque se está valorando la posibilidad de llevar a cabo este asesoramiento.

En cuanto a la muestra para la aplicación del PASS, dados los propósitos de esta investigación preliminar de analizar la utilidad del Pasaporte Profesional así como de realizar, en su caso, las pertinentes adaptaciones para generalizarlo a la población de personas con discapacidad física y sensorial, optamos por seleccionar una muestra restringida para esta primera aplicación. Asimismo razones económicas, de tiempo, de disponibilidad de los sujetos y de ausencia de experiencias previas en la aplicación de este instrumento a la población objeto de estudio, nos llevaron a adoptar estos

criterios. Consideramos también importante iniciar el estudio con una muestra que se encontrara en un punto intermedio respecto a habilidades, capacidades, etc., exigibles para la cumplimentación del Pasaporte, con objeto de que la información obtenida sirviera para analizar su aplicación a grupos más extremos dentro de la diversidad interindividual que se da en esta población. En concreto, los criterios de selección fueron los siguientes:

(a) Sujetos que hubieran cumplimentado adecuadamente las pruebas del pretest (RMI y EAE). Así, en principio quedaron eliminados aquellos sujetos cuyos cuestionarios fueron considerados ilegibles, incompletos, o inadecuados por alguna razón.

(b) Sujetos con las discapacidades más representativas de las limitaciones funcionales que predominan en el Centro.

(c) Eliminación de esta prueba piloto de aquellos sujetos que no cumplieran con los requisitos mínimos exigibles para la aplicación del PASS (p. ej. retardo psicomotor generalizado o escritura ininteligible).

Finalmente seleccionamos a cuatro sujetos, dos varones y dos mujeres, con edades entre 24 y 26 años, dos de ellos presentaban lesión medular por accidente de tráfico y los otros dos, hipoacusia bilateral.

3.2.2. INSTRUMENTOS

3.2.2.1. RMI- Inventario de Intereses Profesionales

Como hemos expuesto previamente, existe una clara necesidad de conocer los intereses profesionales de los alumnos del CRMF. Es decir, si bien en la mayoría de los casos los sujetos han mostrado interés por cursar uno (o varios) de los programas de Formación Profesional Ocupacional existentes en el Centro (o bien, de obtener el

Graduado Escolar), generalmente no se cuenta con información sobre aquellas profesiones no ofertadas por esta institución.

Tras analizar distintos instrumentos de evaluación de los intereses seleccionamos el RMI-Inventario de Intereses profesionales (Isidoro, Castro et al., 1968), debido a su fácil y rápida aplicación. Este requisito nos pareció importante ya que decidimos aplicarlo a todos los alumnos del CRMF, los cuales presentan niveles bastante diversos de capacidad y de nivel cultural.

El RMI-Inventario de intereses presenta dos formatos de aplicación: Forma A, para varones y Forma B, para mujeres. Ambos incluyen 120 profesiones pertenecientes a 12 categorías de intereses profesionales. La tarea del sujeto consiste en ordenar las profesiones en diez recuadros con doce profesiones cada uno, según el orden de preferencia que tienen para él. Así, debe puntuar con un "1" la profesión que más interés le suscite, con un "2" la que prefiera en segundo lugar y así sucesivamente. Una vez finalizada esta parte de la prueba (una vez que ha procedido del mismo modo con cada uno de los 10 recuadros que se le presentan), en un espacio en blanco se le pide que escriba las tres actividades profesionales que prefiere, con independencia de que estén o no indicadas en el inventario.

La interpretación de los resultados se realiza analizando el orden de las preferencias. Además, la comparación de los resultados obtenidos por el sujeto con los del grupo de referencia sitúan al sujeto en cuanto a las preferencias ocupacionales y ofrecen una base para valorar la adecuación entre auténticas aficiones y actividades reales desempeñadas o potencialmente realizables.

Esta escala ha sido adaptada a la población española utilizando como muestra 1000 sujetos de diversas edades. Configuraciones previas de esta instrumento adolecían de una serie de problemas que nos parece pertinente resaltar por las

implicaciones para nuestra investigación, como veremos posteriormente. Así, la escala presentaba ciertas dificultades con sujetos de edades entre 14 y 17 años, debido a la falta de comprensión de determinadas profesiones, o por resaltar estereotipos ajenos a la naturaleza de las mismas. Estos dos problemas se encontraron sobre todo en las profesiones pertenecientes a las categorías sociales, estéticas y de contacto personal.

Esto llevó a los autores a efectuar modificaciones en la escala. Así, tras una nueva aplicación a una muestra de 100 sujetos, y tras analizar la fiabilidad de la escala mediante el procedimiento de "dos mitades", se obtuvieron unas correlaciones que oscilaban entre 0,67 y 0,88, todas ellas significativas.

3.2.2.2. EAE- escala de Autoestimación

Dado el interés por conocer la valoración que hacen de sí mismos los sujetos con minusvalía física y sensorial y de contar con una medida pre y post-test de los sujetos seleccionados para la realización del Pasaporte Profesional, revisamos diferentes escalas de autoconcepto y optamos por seleccionar la escala EAE de Autoestimación (Lavoegíe, 1964) pues nos pareció una escala accesible ya que, según su autor, no presenta dificultades de comprensión para sujetos de distintos niveles intelectuales, capacidades y nivel económico-social. Su aplicación y corrección es muy rápida y además no evalúa el autoconcepto académico, elemento presente en muchas escalas de autoconcepto, pero no considerado pertinente para los objetivos de esta investigación.

La prueba fue creada para servir de base a entrevistas individuales, contando así con elementos de información no dependientes de su nivel intelectual o económico-social. En su forma definitiva está configurada por nueve escalas o rasgos de comportamiento, como son: *Energía- Dinamismo (E-D)*, o apreciación del propio tono vital; *Sociabilidad (SOC)* o amabilidad y facilidad para los contactos sociales; *Tenacidad*

(*T*) o determinación y obstinación en el esfuerzo para triunfar; *Inteligencia Social (I-S)* o habilidad para las relaciones humanas; *Ambición-Confianza en sí mismo (A)*; *Reflexión-circunspección (R)*; *Optimismo (O)*; *Sinceridad (SINC)* o escala para valorar la fiabilidad de las respuestas, y *Ponderación (P)* o paciencia.

El cuestionario incluye varias casillas con dos adjetivos cada uno. La tarea del sujeto consiste en rodear con un círculo aquel calificativo de cada par que se corresponda mejor con su personalidad.

3.2.2.3. PASS-Instrumento de Evaluación del Potencial Profesional

La aplicación de la versión estándar de este instrumento constituye la parte fundamental de este estudio en cuanto a tiempo y esfuerzo invertido. Fue seleccionado por ser un instrumento innovador para la evaluación y orientación profesional, que se está aplicando con éxito en el ámbito de la psicología organizacional y en distintos centros educativos (MEPSA, 1992). Para su aplicación es necesario contar con el diploma de Tutor del Pasaporte Profesional, que se obtiene tras realizar un curso de 25 horas de capacitación.

Características de la prueba

El PASS es un instrumento de orientación profesional que tiene la ventaja de ser realizado por el mismo sujeto (con lo que implica de motivación y de confianza en los resultados obtenidos), ayudado por la figura del tutor del Pasaporte, así como por un grupo de trabajo elegido por el propio sujeto y compuesto por personas relevantes o significativas de su entorno. Va dirigido a orientar las necesidades profesionales, a ayudar en la elaboración de un proyecto profesional, a analizar las posibilidades de éxito en ese proyecto y a preparar el plan de formación complementaria. Asimismo

puede servir para organizar la búsqueda de empleo, fomentar la movilidad vertical y horizontal o para el reconocimiento personal del valor profesional.

El PASS pretende evaluar el *potencial profesional* y ayudar a la planificación de la carrera profesional, entendiendo por potencial profesional el conjunto de *competencias* (qué soy capaz de hacer), *conocimientos* (qué sé), *intereses* (qué me gusta) y la *personalidad* (cuál es mi manera de ser) de un sujeto.

Parte de la idea de que a lo largo de nuestra vida estamos viviendo una serie de experiencias personales o profesionales y de formativas, de las que muchas veces no somos conscientes y que sin embargo nos han hecho adquirir un gran número de competencias. De ahí que su metodología se base fundamentalmente en la descripción de experiencias personales.

Otro concepto que se maneja continuamente es el de *plan de carrera profesional* o conjunto de proyectos profesionales que la persona lleva a cabo para llegar desde un punto de partida hasta una meta. Asimismo, el PASS fomenta la *toma de decisiones*, enfatizando el hecho de que es la persona quien debe decidir qué es lo que quiere hacer con su vida o hacia dónde quiere reorientar su futuro profesional. En nuestra opinión, su orientación es próxima al enfoque de los rasgos, por cuanto que considera que para una toma de decisiones adecuada es necesario contar con información sobre de qué dispongo o cuál es mi potencial, y qué requiere una determinada carrera o profesión (competencias, habilidades, aptitudes). Todo esto se trabaja en distintos ejercicios a lo largo de todo el Pasaporte.

Otro elemento fundamental es el *grupo de trabajo*. Cada persona que cumple su propio Pasaporte Profesional ha de elegir un grupo compuesto por representantes de la familia, compañeros de trabajo o colegas y amigos. Todos ellos participan en el asesoramiento del sujeto y constituyen una ayuda adicional para la

realización de tareas como la descripción de experiencias o la cumplimentación de un registro sobre características personales del sujeto.

En cuanto a los aspectos metodológicos referidos a la fiabilidad y validez, si bien no es un instrumento psicométrico tradicional, no es tampoco un instrumento subjetivo sino que es un método que sistematiza hechos que se repiten, evaluados por personas relevantes (grupo de trabajo) y que se relacionan con criterios de rendimiento. Se dan además los requisitos de criterio externo y de frecuencia necesarios para poder depositar la confianza en este instrumento. Asimismo el contraste constante de las evaluaciones con la trayectoria personal y profesional ofrece el criterio de validación con un largo muestreo de situaciones.

El PASS se estructura en una serie de fases, cada una de las cuales incluye varias hojas de registro. Comienza con un preámbulo o *fase previa* (Registros nº 1 al nº 4), destinada a familiarizar al sujeto con el método, a poner a punto los medios necesarios, y a realizar una primera toma de decisiones. A continuación, la primera fase: *Detección de las necesidades profesionales* (Registro nº 5) pretende llevar al sujeto a la detección de las necesidades profesionales inmediatas y de las aspiraciones futuras. En la segunda fase: *Determinación del potencial profesional. Competencias-aptitudes-personalidad* (registros nº 6 al nº 27) se trabaja la identificación de competencias y su evaluación, así como la integración de los componentes del potencial profesional. Todo ello lleva a la preparación para la transmisión de sus competencias y a la organización de la documentación necesaria. Por último, la tercera fase: *Proyecto profesional* (registros nº 28 al nº 41) comprende la elaboración y puesta en marcha de dicho proyecto y por la confección de un pasaporte profesional coherente con el proyecto.

3.2.3. PROCEDIMIENTO

3.2.3.1. Evaluación Pretest: Aplicación del RMI- Inventario de Intereses y del EAE

En primer lugar aplicamos el RMI a los 27 sujetos que se encontraban en el Centro en ese momento. Para ello realizamos adaptaciones como la entrega de las instrucciones por escrito a los alumnos con deficiencia sensorial o la clarificación, durante la aplicación de la prueba, de los términos a los que el cuestionario aludía, así como la ayuda en la cumplimentación para aquellos sujetos que presentaban mayores dificultades motrices. Los alumnos contaban además con una descripción de las distintas profesiones mencionadas en el Inventario RMI, elaborado conforme a la información que aparece en el Diccionario de Títulos Ocupacionales. La aplicación del inventario llevó cuarenta minutos. En el análisis posterior se eliminaron dos cuestionarios por no presentar los mínimos exigibles para su corrección (p. ej. incompletos o con dobles respuestas).

En segundo lugar realizamos los análisis estadísticos para asegurar la fiabilidad de la escala con esta población. Concretamente analizamos su consistencia interna utilizando el método de correlación entre dos mitades. Los resultados del análisis aparecen reflejados en la Tabla 3.1. Como puede apreciarse, nueve de las doce escalas ofrecen correlaciones significativas, ($\alpha < 0,05$). En las escalas denominadas Contacto Personal, Sociales y Prácticos no se han obtenido correlaciones significativas. Consideramos que estos resultados pueden explicarse, en primer lugar, debido al tamaño reducido de la muestra. Es decir, será necesario realizar nuevas aplicaciones con un mayor número de sujetos para poder determinar con más precisión la consistencia interna de la prueba.

Tabla 3.1 Correlaciones obtenidas mediante el procedimiento "dos mitades", en el Inventario

RMI		r
CATEGORÍAS		
Aire libre	(A-L)	0,69*
Mecánicos	(MC)	0,40*
Cálculo	(CC)	0,43*
Científicos	(CTF)	0,66*
Contacto personal	(C-P)	0,12
Estéticos	(ET)	0,52*
Literatura	(LT)	0,71*
Música	(MS)	0,68*
Sociales	(S)	0,31
Trabajos de oficina	(T-O)	0,54*
Prácticos	(P)	0,38
Médicos	(MD)	0,60*

* Significativas con $p < 0,05$

En segundo lugar han podido producirse una serie de problemas ya detectados por los autores de este inventario. Así, las categorías correspondientes a profesiones sociales y de contacto personal muestran especiales dificultades de comprensión terminológica en los alumnos. Por otro lado, la categoría correspondiente a profesiones relacionadas con trabajos prácticos, familiares para los sujetos, es objeto de elecciones contradictorias. Quizá esto pueda deberse a un conflicto entre los "intereses reales" (es decir, rechazo inicial de estos trabajos) y las "salidas previsibles" (es decir, profesiones que seguramente han desempeñado o se ven abocados a desempeñar).

Por su parte, la EAE- Escala de Autoestimación (Lavoegie, 1964) se aplicó a una muestra de 27 sujetos, teniendo que realizar adaptaciones similares a las realizadas para el RMI. Se distribuyó igualmente una hoja con la definición de los adjetivos de la escala EAE, utilizando las definiciones del Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (Real Academia, 1992) y el Diccionario de Uso de María Moliner (1990). Tras su aplicación se desecharon dos cuestionarios por no cumplir los requisitos mínimos para su corrección. Para determinar la utilidad de esta escala con la población de referencia se obtuvieron las intercorrelaciones entre cada escala, con objeto de asegurar la independencia de cada una de ellas. Los resultados obtenidos (véase Tabla 3.2) permiten concluir que cada escala mide un aspecto específico dado que todas las correlaciones obtenidas resultaron significativas, con alfa de 0,05, a excepción de las correlaciones que aparecen señaladas con un asterisco.

Tabla 3.2.correlaciones entre factores de la Escala EAE

	E-D	SOC.	T.	I.S.	A.	R-C	O.	SINC.	P.
E-D		-0,31	-0,33	-0,02	-0,17	-0,05	-0,04	-0,04	-0,27
SOC.			-0,28	-0,16	-0,2	-0,23	-0,16	0,26	0,09
T.				-0,1	-0,01	0,01	-0,04	-0,21	0,02
I.S.					0,31	-0,07	0,17	-0,4	-0,3
A.						-0,22	0,04	-0,07	-0,3
R-C							-0,7*	0,53*	-0,2
O.								-0,5*	-0,13
SINC.									-0,3

En términos generales, esto indicaría una independencia de las subescalas, aunque será necesario verificar la significatividad que afecta a las subescalas Optimismo y Sinceridad. Quizá análisis posteriores con una muestra mayor de sujetos puedan ofrecer unos resultados más concluyentes.

3.2.3.2. Tratamiento: Aplicación del Pasaporte Profesional

Como hemos dicho, en esta fase contamos con cuatro sujetos. Antes y durante la aplicación del Pasaporte efectuamos varias modificaciones. En primer lugar modificamos y simplificamos el Manual de Instrucciones para hacer más fácilmente accesible el lenguaje e instrucciones que se ofrecía a los alumnos. En segundo lugar, transformamos el formato, el contenido o la estructura de 8 registros (20%). En tercer lugar, eliminamos cuatro registros, por no considerarlos pertinentes o relevantes para la muestra seleccionada (4,97%).

No obstante, el aspecto que más modificaciones exigió fue el referido a la metodología de trabajo. Una de ellas consistió en que las instrucciones, que en condiciones normales se transmiten oralmente, hubieron de ser escritas dado que la muestra incluía a dos sujetos con hipoacusia.

Otra modificación sustancial consistió en que inicialmente a los sujetos sólo se les exigió la cumplimentación de los registros que van del número 1 al 18. Los demás fueron cumplimentados por el tutor a partir de la información proporcionada por los alumnos. Algunas de las razones que nos llevaron a adoptar esta decisión fueron, en primer lugar, el hecho de que dos de los cuatro sujetos que inicialmente aceptaron

participar en el curso de formación decidieron dejarlo una vez comenzadas las sesiones, aduciendo entre otras razones la falta de interés, el excesivo tiempo implicado o la falta de tiempo libre. En segundo lugar, la muestra con la que seguimos trabajando manifestó no disponer de tiempo suficiente para cumplimentar dicho instrumento. Finalmente, tras el análisis detenido de las hojas de registro consideramos que a los sujetos se les iba a pedir un esfuerzo considerable, lo que seguramente repercutiría en su motivación y autopercepción hasta entonces muy positivas.

Por tanto optamos por mantener los elementos indispensables para la cumplimentación del cuestionario y por asumir el tutor la parte restante. Así pues, los sujetos rellenaron los registros nº1 al nº 18. En este último su tarea consistía en elegir el grupo o grupos profesionales en los que les gustaría trabajar, detallando con qué (p. ej. instrumentos), con quién (p. ej. pequeña empresa, gran empresa, autónomo), dónde (p. ej. en Salamanca, en Castilla-León), y cómo (que hace referencia a la aspectos como la responsabilidad, el salario o los horarios, entre otros).

A partir de aquí y tomando como referencia sus competencias, intereses y aptitudes (a través de la información recogida en registros previos), procedimos a cumplimentar la Fase de Toma de decisiones. Para ello consultamos el Diccionario de Títulos Ocupacionales para definir operativamente la profesión elegida por ellos, y contrastamos los requisitos exigibles por una profesión con las capacidades, competencias e intereses existentes en el sujeto.

Una vez que cumplimentamos el Pasaporte de los sujetos hasta el registro número 35, se les devolvió junto con un comentario sobre el proceso seguido, indicándoles la conveniencia de que lo leyeran detenidamente para comprobar si estaban de acuerdo con las recomendaciones y orientaciones efectuadas, así como para que terminaran su Pasaporte (Registros números 36 al 41, referidos al *chequeo*

social, donde su grupo de trabajo ha de valorar la decisión tomada por él; a la *evaluación del proyecto*, en el que han de analizar el tiempo estimado para su ejecución, los esfuerzos personales que requiere y el presupuesto necesario; a la *ratificación o modificación* del proyecto y a su *puesta en marcha*, que supone el establecimiento de actuaciones concretas o pasos para alcanzar la meta profesional propuesta.

3.2.3.3. Postest: Aplicación del RMI, de la Escala EAE y del Cuestionario de Evaluación del PASS

Una vez corregido el Pasaporte Profesional y entregado a los sujetos, y tras darles una semana para analizar los datos que les habían sido devueltos, se administró nuevamente el cuestionario de intereses profesionales para determinar posibles modificaciones tanto cuantitativas como cualitativas en las respuestas de los sujetos, como consecuencia de la intervención.

Finalmente, con objeto de evaluar la utilidad del Método PASS para la orientación de los sujetos, se construyó un cuestionario específico (véase Apéndice II), compuesto por 22 preguntas cerradas y abiertas referidas a:

- (a) Modificaciones en el Sujeto: Conocimiento de sí mismo (p. ej. ¿Ha mejorado/empeorado tu conocimiento sobre tus intereses profesionales?) y puesta en práctica de acciones concretas.
- (b) Metodología utilizada: (p. ej. ¿consideras que la forma de trabajo en pequeño grupo ha sido...?)
- (c) Tutor del PASS: (p. ej. ¿qué opinión te merece el modo en que se han presentado los contenidos?)
- (d) Factores ambientales: (p. ej. ¿en qué medida has pedido ayuda a tu grupo de trabajo?).

3.3. RESULTADOS

A continuación ofrecemos los resultados obtenidos en cada una de las variables de interés analizadas. Comenzaremos analizando los datos que se desprenden de la evaluación de los alumnos del CRMF en cuanto a sus intereses profesionales y a su autoconcepto. Posteriormente ofreceremos los resultados obtenidos por el grupo

seleccionado para la aplicación del Pasaporte Profesional. En este caso, dado lo reducido de la muestra, realizaremos una valoración más cualitativa que cuantitativa.

3.3.1. INTERESES PROFESIONALES DE LOS SUJETOS DEL CRMF

En la Tabla 3.3 aparecen reflejados los estadísticos descriptivos obtenidos tras la aplicación de la prueba a la población del CRMF de Salamanca. Teniendo en cuenta que puntuaciones más altas indican un menor grado de interés, los intereses profesionales de los sujetos del CRMF reflejarían una preferencia mayoritaria hacia Trabajos de Oficina (T-O), seguida por profesiones Médicas (MD) y Sociales (S). Las siguientes categorías quedarían ordenadas como sigue: Cálculo (CC), Científicos (CTF), Contacto personal (C-P), Estéticos (ET), Mecánicos (MC), Literarios (LT), Aire libre (A-L), Prácticos (P) y Musicales (MS).

Tabla 3.3. Estadísticos descriptivos obtenidos e la scala RMI

	A-L	MC	CC	CTF	C-P.	ET.	LT.	MS.	S.	T-O.	P.	MD.
Med.	74,2	64,8	60,9	61,72	62,8	63,7	65,4	80,24	60,56	53,44	76,7	55,08
D.T.	18,7	14,8	17,12	23,02	12,96	16,01	17,5	19,9	12,5	19,22	16,71	18,71

Analizamos además las tres profesiones preferidas por los sujetos, indicadas en la última parte del cuestionario RMI. Los resultados pusieron de manifiesto que varios sujetos presentaban como profesiones preferidas la de astronauta, investigador espacial, científico, médico, matemático, oceanógrafo o bailarín; o emitían respuestas inespecíficas tales como “viajar”, o “vivir”. Únicamente cinco sujetos indicaron primera opción una alternativa profesional relacionada directamente con los estudios que estaban realizando (Protésico Dental, Informática).

Es importante destacar la baja elección de que son objeto actividades de tipo práctico o práctico-manuales, es decir, aquéllas donde predomina la destreza manual o el trabajo muscular. Estas son: herrero, pintor de brocha gorda, zapatero, carpintero, encuadernador, yesero, ebanista, panadero, fontanero, curtidor, modista, planchadora, costurera, empaquetadora, etc. Esto contribuye a dar fuerza a nuestra

hipótesis de que la baja consistencia interna entre las puntuaciones emitidas en esta categoría se debe al conflicto entre intereses reales y salidas previsibles.

También es importante resaltar la especialmente alta incidencia en la elección de profesiones relacionadas con el ámbito social y con el contacto personal, ámbitos que por otro lado presentan bajos niveles de fiabilidad interna. Esto podría deberse a la influencia de los estereotipos sociales a la hora de elegir estas profesiones, explicación que concuerda con la expuesta por los autores del instrumento. Asimismo es destacable la gran preferencia demostrada por los trabajos de oficina, dado que éstos están muy relacionados con el curso de Ofimática así como con la trayectoria formativa de varios alumnos del Centro. La preferencia hacia profesiones médicas no parece corresponderse con sus posibilidades profesionales a corto o medio plazo. Sin embargo la gran atracción de que son objeto pudiera deberse más a un reconocimiento de la importancia de estas profesiones con las que han mantenido tan estrecho contacto, más que a una intención real de ejercerlas profesionalmente. La no elección de profesiones relacionadas con el ámbito musical es fácilmente explicable si tenemos en cuenta que un porcentaje muy numeroso de los alumnos presentan hipoacusia.

Con todos estos resultados podemos decir que un porcentaje elevado de los sujetos con discapacidad física y sensorial objeto de estudio presentan un bajo nivel de adecuación entre sus expectativas y su capacidad real. Asimismo parece existir un desajuste entre las preferencias inventariadas y los estudios que están realizando.

3.3.2. AUTOESTIMA DE LOS SUJETOS DEL CRMF

En la Tabla 3.4 se ofrece un resumen de los resultados obtenidos por los sujetos de la muestra y de los datos ofrecidos por el Manual de corrección del cuestionario, tomando como grupo de referencia el de empleados administrativos por ser, de entre

los grupos normativos posibles, el de características profesionales más similares a nuestra muestra.

Tabla 3.4 . Estadísticos descriptivos de losujetos del CRMF y del Grupo de Comparación en el Cuestionario EAE

CATEGORÍAS	Sujetos del CRMF		Administrativos	
	M.	d.t.	M.	d.t.
I. Energía- Dinamismo	8	3	9,3	2,5
II. Sociabilidad	11	2	8,6	2,8
III. Tenacidad	7	2	8,6	2,4
IV. Inteligencia social	7	2	8,0	2,7
V. Ambición- Confianza en sí mismo	8	2	7,5	2,8
VI. Reflexión-circunspección	9	2	10,6	2,6
VII. Optimismo	10	3	5,8	2,5
VIII. Sinceridad	11	2	13,1	2,9
IX . Ponderación	9	3	8,7	4,6

En primer lugar puede apreciarse cómo los sujetos de la muestra reflejan unos elevados niveles de Sinceridad y de Sociabilidad. También destacan las elevadas puntuaciones obtenidas en la subescala de Optimismo. Finalmente las puntuaciones menos elevadas corresponden a los aspectos relacionados con la Tenacidad y la Inteligencia Social. Comparando estos datos con los resultados obtenidos por el grupo de empleados administrativos, puede decirse que los sujetos de la muestra parecen considerarse mucho más Optimistas que el grupo de referencia elegido. Asimismo obtienen puntuaciones bastante más elevadas en la subescala de Sociabilidad que el grupo de referencia. Por el contrario, sus puntuaciones son inferiores en los aspectos relacionados con Tenacidad, Reflexión-Circunspección y Sinceridad.

3.3.3. RESULTADOS OBTENIDOS POR EL GRUPO EXPERIMENTAL

Antes de pasar a comentar los resultados obtenidos en cada una de las escalas, comenzando por la de autoestima (Lavoegíe, 1964), deseamos recalcar la prudencia con la que se han de tomar estos datos, al ser una muestra tan escasa. Sin embargo nos parece que un análisis cuantitativo puede arrojar más luz sobre los resultados obtenidos en este estudio preliminar.

Así en cuanto a los *resultados en la escala de autoestima* analizamos las diferencias obtenidas en el postest para cada una de las subescalas. En la Tabla 3.5

aparecen reflejados los resultados obtenidos, tanto en el pretest como en el postest, comparándolos con los obtenidos por la muestra de sujetos del CRMF y con el grupo normativo de la prueba.

Tabla 3.5. Puntuaciones medias del grupo experimenta (pre y postest), de la muestra y del grupo normativo, en el cuestionario EAE.

	PRETEST		POSTEST		Muestra	Baremo
	Suj. 1	Suj. 2	Suj. 1	Suj. 2		
I. Energía- Dinamismo	9	7	12	8	8	9,3
II. Sociabilidad	8	12	10	14	11	8,6
III. Tenacidad	7	7	9	7	7	8,6
IV. Inteligencia social	3	7	9	7	7	8,6
V. Ambición- Confianza en sí mismo	4	6	5	4	8	7,5
VI. Reflexión-circunspección	8	11	13	13	9	10,6
VII. Optimismo	11	8	13	9	10	5,8
VIII. Sinceridad	9	12	5	15	11	13,1
IX. Ponderación	15	8	10	4	9	8,7

Tomando como referencia las puntuaciones obtenidas por los sujetos en el pre y post-test, se puede observar un incremento (o al menos una estabilidad) en las puntuaciones obtenidas en la mayor parte de las subescalas para los dos sujetos. Así, el sujeto n°1 obtiene puntuaciones más elevadas en siete (Energía-Dinamismo, Sociabilidad, Tenacidad, Inteligencia Social, Ambición-Confianza en Sí Mismo, Reflexión-Circunspección y Optimismo) de las nueve subescalas. Los cambios más significativos en este sentido se observan en las subescalas de Reflexión-Circunspección y Optimismo. En éstas el sujeto no sólo ha experimentado un aumento en su valoración sino que además ha superado las puntuaciones medias, tanto de su grupo de referencia como del baremo. Es de destacar sin embargo la disminución experimentada en las subescalas de Sinceridad y de Ponderación. Parece necesario efectuar nuevos estudios para confirmar la estabilidad de estos datos así como para clarificar los resultados obtenidos en algunas de las subescalas.

Por su parte el sujeto n° 2 mejora la valoración que hace de sí mismo en cinco (Energía-Dinamismo, Sociabilidad, Reflexión-Circunspección, Optimismo y Sinceridad) de las nueve subescalas, experimentado un incremento particularmente acusado en las referidas a Sociabilidad, Reflexión-Circunspección y Sinceridad. Sin embargo, se puede apreciar una disminución en las subescalas correspondientes a Ambición-

Confianza en Sí Mismo y en Ponderación. También parece aquí necesario continuar con este tipo de estudios para verificar los resultados obtenidos. Si bien, y en un intento de explicar la disminución experimentada en estas dos subescalas, podría deberse a efectos derivados de un mayor ajuste de sus expectativas así como a una gran motivación por poner en marcha conductas tendentes a la consecución de sus metas trazadas.

En la Figura 3.1 y Figura 3.2 que presentamos a continuación se pueden observar los cambios experimentados por los sujetos en el pretest y en el postest, comparándolos con el total de los alumnos del CRMF.

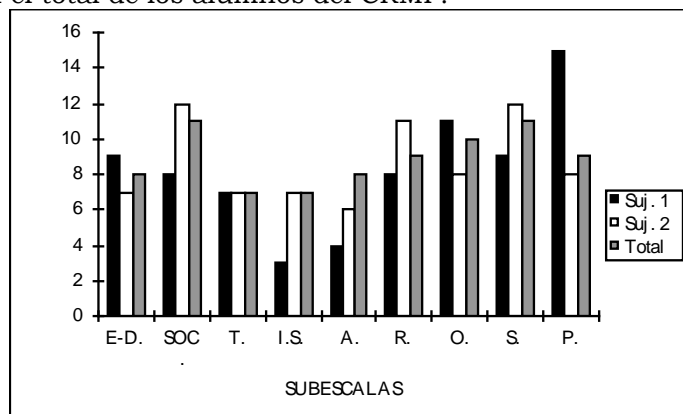


Figura 3.1. Pretest Autoestima. Comparación Total- Suj. 1 y 2.

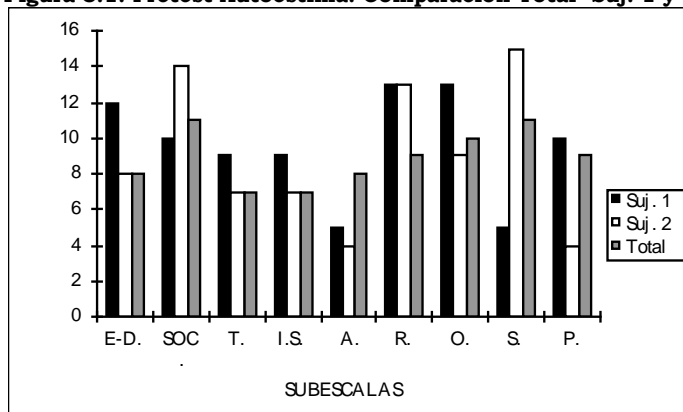


Figura 3.2. Postest Autoestima. Comparación Total- Sujeto n° 1 y n° 2.

Por lo que se refiere a los resultados obtenidos en el *Inventario RMI de Intereses Profesionales* (Isidoro et al., 1968) no se encontraron diferencias significativas entre las puntuaciones pre y postest. Sin embargo consideramos interesante analizar las

diferencias obtenidas a nivel cualitativo. En este sentido, puede decirse que el sujeto n° 1 ha polarizado en mayor medida sus preferencias en determinadas categorías, principalmente en las referidas a Trabajo de Oficina (37 frente a. 21), Sociales (85 frente a. 76) y Estéticas (65 frente a. 90). Analizando el orden de preferencias se observa que las categorías que más han variado su posición están relacionadas con actividades al Aire Libre que pasan de estar en 8ª posición a estar en 3º posición. La primera posición es ocupada por la categoría correspondiente a Trabajo de Oficina y la segunda por los trabajos relacionados con el Cálculo.

Finalmente, se observan cambios en las tres profesiones preferidas, escritas en la segunda parte del cuestionario. Así, si las preferencias reflejadas en el pretest eran de Contable, Empleada de Oficina y Economista; las demostradas en el postest fueron Empleada de limpieza, Empleada de Oficina y Jardinería. Este cambio puede considerarse muy positivo dado que el sujeto durante la realización de su Pasaporte Profesional se decantó por proyectos profesionales relacionados precisamente con actividades de limpieza y jardinería y con trabajos administrativos.

En cuanto al sujeto n° 2, aumentó sus preferencias hacia las categorías Científicas (71 frente a 55), Prácticas (51 frente a. 39) y Musicales (91 frente a 79) y expresa un rechazo mayor hacia la categoría de profesiones Médicas (75 frente a 90) y Literarias (54 frente a 69). Analizando las preferencias ordenadas por este sujeto, se observa una mayor tendencia hacia las tareas Científicas (de la 7ª a la 4º posición) así como a un mayor rechazo por las actividades relacionadas con la Literatura (de la 4ª a la 7ª posición).

Finalmente y respecto a los intereses manifestados en la segunda parte del test, sus preferencias previas eran de Operador de Informática, Auxiliar Administrativo y Modista, y sus preferencias posteriores fueron de Administrativo, Operador de informática y Modista. En este caso las preferencias han permanecido prácticamente

idénticas, lo cual se puede deber a que tenía muy claros sus intereses antes incluso de la realización del Pasaporte Profesional, si bien, se puede decir que en el posttest se ha decantado aún más hacia éstas, descartando al mismo tiempo determinadas actividades (p. ej. Médicas, Literarias) que no se planteó como factibles en su Proyecto Profesional.

Por último, en relación con los resultados obtenidos en el Cuestionario de Evaluación del PASS, el análisis cualitativo de las respuestas de los sujetos ofrece los resultados que exponemos a continuación. Así, el *primer alumno*, respecto a las *Modificaciones en el Sujeto*, considera que han mejorado bastante tanto los conocimientos sobre sus intereses profesionales como sobre las profesiones para las que está más y menos capacitado y sobre sus principales puntos fuertes y débiles. A raíz del curso seguido, indica haber tomado tres *decisiones concretas* sobre los pasos a dar en el futuro, considera que han mejorado sus posibilidades de encontrar un empleo a raíz de esas decisiones y ha puesto en marcha tres acciones concretas para la búsqueda de un empleo. Además se ha interesado por conocer qué trabajos disponibles y de interés hay para él en su ciudad.

En cuanto a la *Metodología* considera que las horas del curso impartido han sido suficientes y en el horario correcto, y considera adecuados tanto la forma de trabajo como la metodología utilizada. En lo que se refiere a la *actuación del Tutor* considera que las explicaciones, ayuda recibidas y presentación de los contenidos fueron adecuados, si bien cree más conveniente que el curso lo impartiera un especialista en empleo por su mayor experiencia en el tema.

Respecto a la posible influencia de *Factores ambientales* indica que los compañeros del CRMF han demostrado un interés normal por conocer el curso que estaba realizando y que si bien, no ha pedido ayuda a los profesionales que trabajan en el Centro, sí lo ha hecho con sus amigos y sus colegas y con su compañero del

curso realizado. Finalmente *recomendaría a todos* sus compañeros que realizaran *este curso* y su grado de satisfacción con el mismo realizado lo califica de bastante.

Por lo que se refiere al *segundo alumno*, en cuanto a las *Modificaciones en el Sujeto* considera que ha mejorado algo el conocimiento de sus intereses profesionales, de puntos fuertes y débiles y de las profesiones para las que está más y menos capacitado. A raíz del curso seguido indica haber tomado una *decisión* concreta sobre los pasos a dar en el futuro y no sabe si han mejorado sus posibilidades de encontrar un empleo. Asimismo informa de no haber tenido tiempo aún para poner en marcha acciones concretas para la búsqueda de un empleo, si bien se ha interesado por conocer qué trabajos disponibles y de interés para él hay en su ciudad a través de los anuncios de la prensa. En cuanto a la *Metodología*, cree que si se hubieran dedicado más horas y menos seguidas podría haber sido más productivo. Evalúa como adecuadas tanto la forma de trabajo como la metodología seguida.

Respecto al *Tutor* considera que las explicaciones han sido claras, que ha recibido una ayuda adecuada por parte de aquél y con una presentación de los contenidos bastante adecuada, si bien estima que hubiera sido más oportuno que el curso lo impartiera un profesional de empleo aunque no fuera del Centro. Sobre *Factores ambientales* manifiesta que los compañeros del CRMF han demostrado un escaso interés por conocer el curso que estaba realizando. No ha pedido ayuda a los profesionales que trabajan en el Centro para la cumplimentación del Pasaporte ni a su compañero del curso. Sin embargo ha pedido bastante ayuda a sus amigos y sus colegas, y a su familia en un grado normal. Finalmente *recomendaría a algunos* sus compañeros que realizaran este curso y su grado de satisfacción con el curso realizado lo califica de normal.

3.4. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

En este estudio empírico hemos tratado de dar respuesta a dos preguntas. La primera, como se recordará, hacía referencia a la percepción que tienen de sí mismas las personas con discapacidad. Podemos decir que éstas se ven menos enérgicas y dinámicas, menos tenaces, con menor inteligencia social y con menor reflexión que un grupo de comparación de similares características. Por otro lado, se consideran más sociables, con mayor ambición y confianza en sí mismas, mayor optimismo y ponderación. Advertimos sin embargo de la prudencia con que se han de tomar estas consideraciones, dado lo limitado de la muestra y dadas las dificultades que ha supuesto este instrumento para el colectivo de interés y que seguidamente comentaremos. La segunda parte de la pregunta se refería a la claridad y congruencia de los intereses profesionales de estos sujetos. En este caso se han observado desajustes entre los estudios que cursan y sus preferencias profesionales, así como una falta de claridad en cuanto a lo que les gustaría ser en un futuro.

Centrándonos en el segundo objetivo propuesto, referente a la utilidad de estos instrumentos para personas con discapacidad, consideramos que el RMI constituye un instrumento de evaluación y orientación profesional que puede orientar los esfuerzos evaluativos y de intervención, con estas personas. Asimismo, puede servir para informar al profesional del grado de madurez que tienen los sujetos con quienes está trabajando, lo que le permitirá generar estrategias de orientación y difusión de información.

Por su parte, a pesar de que el Pasaporte Profesional (MEPSA, 1992) ofrece como principales ventajas la aportación de un procedimiento sistemático y riguroso de recogida de datos, sometidos al contraste continuo entre el sujeto y quienes constituyen su ambiente inmediato (grupo de trabajo), y de la función motivadora que

cumple la metodología exploratoria siempre que se adecue a las capacidades del sujeto, consideramos que en términos generales este instrumento no es el más idóneo para esta población. Y ello por varias razones, de entre las que destacan la gran cantidad de modificaciones que ha requerido el programa durante su aplicación, tanto referidas a aspectos técnicos como de contenido y el hecho de que el Tutor se viera obligado a asumir la mayor parte de la responsabilidad en este aspecto. Además, aunque el método exploratorio ha resultado útil en la muestra seleccionada, somos conscientes de que no todos los sujetos presentan las suficientes habilidades que garanticen su eficacia.

En relación al cuestionario EAE de autoestimación (Lavoegíe, 1964), no parece ser el instrumento más idóneo debido a las dificultades de comprensión de su terminología, innacesible para personas con hipoacusia a quienes les resulta imposible comprender diferencias entre varios adjetivos abstractos.

Como reflexión general, los resultados parecen indicar la conveniencia de optimar las condiciones de trabajo. Esto es, nos da la impresión de que realmente el horario en que se distribuyeron las sesiones supuso una exigencia elevada para los sujetos. Si bien el objetivo era asegurar una ayuda y de supervisión continuadas, ello supuso para los participantes un trabajo a veces difícil de compatibilizar con sus quehaceres cotidianos. Por otro lado, las valoraciones efectuadas acerca del curso seguido se pueden considerar positivas o alentadoras, tanto en lo referido la valoración y el conocimiento de uno mismo como en lo relativo a la toma de decisiones, a la valoración de la metodología de trabajo y a la satisfacción con el programa. Sin embargo existen algunos aspectos mejorables referidos fundamentalmente a la implicación de los profesionales del Centro y a la importancia de la figura del especialista en empleo, figura requerida explícitamente por los sujetos de la muestra.

Por ello, se propone continuar con la segunda fase de la investigación, que tendrá las siguientes fases:

(1). Selección de una muestra representativa más amplia de personas con discapacidad física y sensorial, atendiendo a distintas características (edad, sexo y otras): determinación de un grupo experimental y un grupo de control.

(2). Pretest a ambos grupos de variables directamente relacionadas con el potencial de empleo.

(3). Elaboración de un programa de evaluación y orientación profesional y Aplicación al grupo experimental.

(4). Postest a ambos grupos.

(5). Extracción de conclusiones.

Además, dado que el cuestionario EAE se ha mostrado de escasa utilidad para los sujetos del CRMF, se procederá a la búsqueda o adaptación, en su caso, y aplicación de otro cuestionario cuyas características se adecuen a las capacidades de este colectivo. Por otro lado se procederá a seleccionar instrumentos de evaluación de la madurez profesional, realizando las adaptaciones precisas para asegurar su pertinencia y cumplimiento de propiedades psicométricas básicas de validez y fiabilidad. Todo ello será objeto de análisis en el capítulo siguiente.

4. ADAPTACIÓN DE INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN DE LA MADUREZ VOCACIONAL

En el capítulo anterior expusimos el estudio realizado para determinar la situación vocacional de jóvenes con discapacidad física y sensorial. Los resultados obtenidos nos permiten afirmar que existe un retraso en su desarrollo vocacional caracterizado por la carencia de información ocupacional y por un desajuste entre sus capacidades y sus aspiraciones. Todo ello nos ha llevado a constatar la necesidad de desarrollar un programa de intervención que dé respuesta a estas limitaciones, actividad que será presentada en el cuarto estudio empírico.

Asimismo, dada la ausencia de instrumentos publicados en nuestro país sobre el tema objeto de estudio, consideramos necesario realizar una adaptación y validación de algunas de las escalas consideradas más pertinentes. Así pues, en este capítulo presentamos el proceso de adaptación realizado con varios instrumentos de evaluación de la madurez vocacional y del autoconcepto; estos son, el Cuestionario de Madurez para el Empleo (*The Employability Maturity Interview-EMI*; Morelock, Roessler y Bolton, 1987), el Cuestionario Mi Situación Vocacional (*My Vocational Situation*, Holland, Daiger y Power, 1980), el Cuestionario de Conciencia Profesional (*Vocational Self-Awareness*, Farley, 1988) y el Cuestionario de Autoconcepto OSIQ-R (Offer, Ostrov, Howard y Dolan, 1992). El RMI Inventario de Intereses Profesionales (Isidoro, Castro et al., 1968) no requirió este proceso de validación, por ser un instrumento desarrollado en nuestro país. Sin embargo, ofrecemos también los datos descriptivos obtenidos tras su aplicación a la muestra antes aludida* .

Por otro lado, y coherentemente con la parte teórica en la que definimos la madurez vocacional como el nivel de madurez exigible a un sujeto teniendo como

* En el Apéndice III se ofrece la configuración inicial de las escalas

referencia la etapa del ciclo vital en la que se encuentra y las situaciones a las que se ha de enfrentar, hemos optado por validarlas utilizando como grupo de referencia (y por tanto como muestra para la aplicación piloto), a un grupo de iguales sin discapacidad en similares momentos vitales.

A continuación presentamos gráficamente el proceso seguido con cada una de las escalas (véase Figura 4.1).

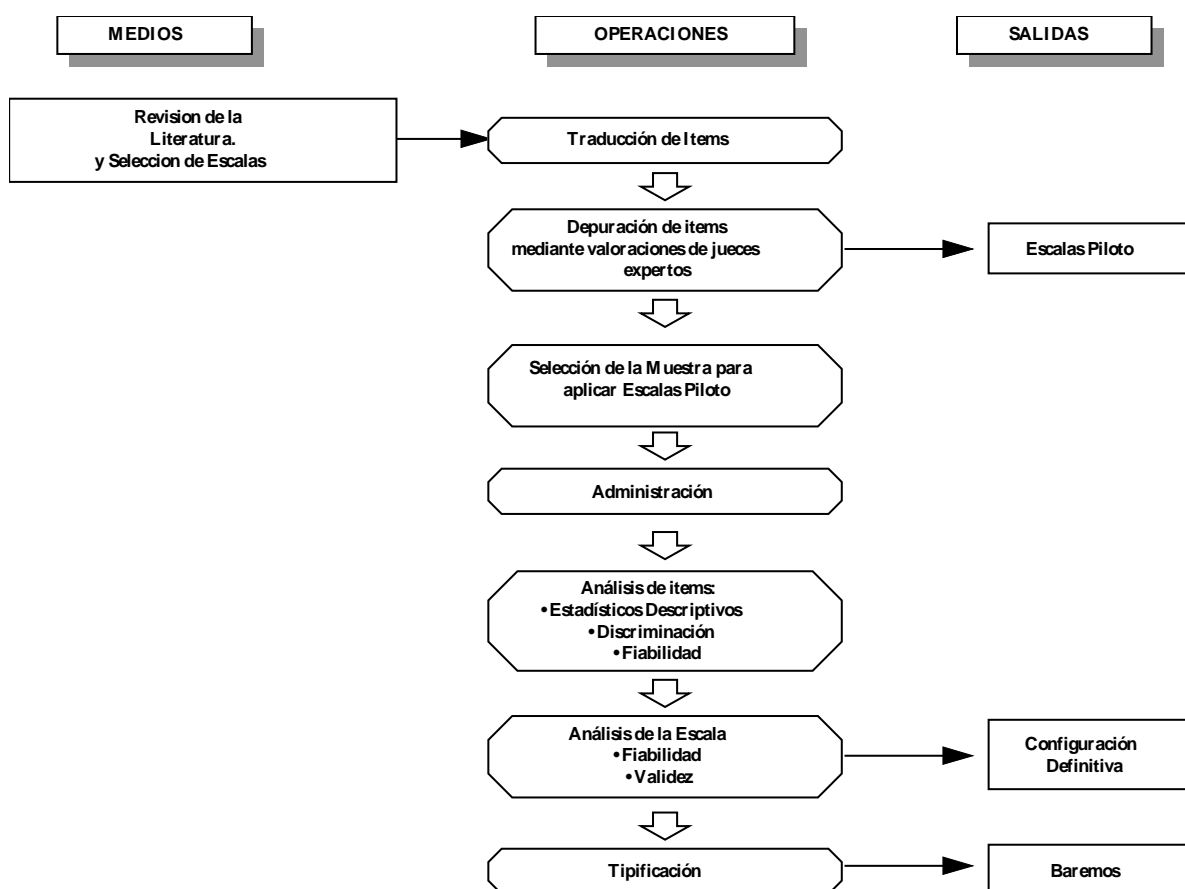


Figura 4.1. Medios, operaciones y salidas para tipificar las escalas

4.1. CONSIDERACIONES PREVIAS SOBRE LA FIABILIDAD Y VALIDEZ

Antes de proceder a detallar el proceso seguido con cada uno de los instrumentos realizaremos algunas precisiones sobre la necesidad de garantizar la adecuación psicométrica de las escalas. Especialmente haremos referencia en este

epígrafe a los conceptos de fiabilidad y validez y a los diferentes métodos para su estimación.

4.1.1. FIABILIDAD: CONCEPTO Y MÉTODOS DE ESTIMACIÓN

La fiabilidad se puede definir como el nivel de consistencia interna o estabilidad de un instrumento de medida a lo largo del tiempo. Cuando se administran dos formas de un test a la misma muestra o cuando éste se administra en dos ocasiones se suelen obtener diferentes puntuaciones atribuibles en parte a errores de medida. A medida que dichos errores aumentan, la fiabilidad del test decrece. La fiabilidad de un test se expresa en un coeficiente que varía entre 0,00 y 1,00 y que refleja el grado en que un test está libre de error de varianza. El error de varianza se puede definir como el efecto sumativo de diferencias azarosas entre personas, surgidas de factores como el lenguaje del test, el estado de ánimo de la persona cuando se le administró, el orden de los items o el contenido (Borg y Gall, 1989).

La fiabilidad de un test debe ser cuidadosamente analizada cuando se seleccionan instrumentos con propósitos de investigación. El nivel de fiabilidad requerido en un test dependerá del tipo de investigación que se desee realizar. Por ejemplo, si sólo se esperan pequeñas diferencias entre los grupos, es necesario utilizar un test con elevada fiabilidad. Por el contrario, si se utilizan muestras amplias y si es de esperar que las puntuaciones en los test difieran en gran medida entre los grupos experimental y control se puede seleccionar un instrumento con una menor fiabilidad y estar aún razonablemente seguro de que discriminará adecuadamente entre ambos grupos. Y ello porque cuando sólo son esperables pequeñas diferencias, un test con baja fiabilidad puede no revelarlas (Borg y Gall, 1989).

Otro aspecto a considerar es que si el test incluye factores se deben calcular los coeficientes de fiabilidad de cada uno de ellos o, en todo caso, utilizarse con

precaución los resultados obtenidos a la espera de contar con datos fiables sobre su fiabilidad. Los coeficientes de fiabilidad de los subtest suelen diferir considerablemente y suelen ser mucho menores que la fiabilidad del test considerado globalmente (Borg y Gall, 1989).

Los coeficientes de fiabilidad se pueden obtener de diferentes formas, siendo las más comunes el *coeficiente de equivalencia*, el *coeficiente de estabilidad* y el *coeficiente de consistencia interna*. Cada una de ellas puede calcularse mediante diferentes métodos (Antonak, Livneh y Yuker, 1988; Borg y Gall, 1989; Arias, 1993) que pasamos a exponer brevemente.

El *coeficiente de equivalencia*, es el método para calcular la fiabilidad cuando se administran dos o más formas paralelas de un mismo test. También se denomina *fiabilidad de formas alternativas* (o de formas equivalentes o paralelas). Se obtiene aplicando las dos formas a un mismo grupo de sujetos y luego calculando las correlaciones entre ambas para obtener el coeficiente de fiabilidad. Es preferible dejar pasar un cierto intervalo de tiempo entre la administración de las dos formas, sobre todo si son casi iguales como ocurre con los test de aptitudes. Es además el procedimiento más utilizado para analizar la fiabilidad de un test estandarizado.

Por su parte, el *coeficiente de estabilidad* es útil cuando no existen dos formas paralelas de un test. A veces se denomina *fiabilidad test-retest*, y se obtiene administrando el mismo instrumento a unos sujetos con un pequeño intervalo temporal entre ambas aplicaciones, calculando posteriormente las correlaciones entre ambas medidas. El problema principal es determinar la demora correcta entre las dos administraciones de las pruebas.

En tercer lugar el *coeficiente de consistencia interna*, a diferencia de otros procedimientos para determinar la fiabilidad de un test, puede determinarse mediante

una sola administración de una única forma del test. Los procedimientos utilizados habitualmente para determinar la consistencia interna son el Método de correlación entre dos mitades (Split-Half) o test “subdividido”, el método de Equivalencia Racional Kuder-Richardson, el Coeficiente Alfa de Cronbach y el método del Análisis de Varianza de Hoyt aunque éste es menos utilizado. Un método adicional para analizar la consistencia interna es el obtenido mediante estimaciones de fiabilidad entre jueces.

El método mas habitual es el de *correlación entre dos mitades* (Split-Half). Para determinarlo se subdivide el test en dos partes, normalmente los items impares se asignan a una parte y los pares a la otra y tras su aplicación se computan las correlaciones entre las puntuaciones obtenidas en cada una de las partes. Sin embargo, dado que la correlación obtenida representa el coeficiente de correlación para la mitad del test y puesto que la fiabilidad depende del tamaño de la prueba, se debe aplicar un factor corrector para obtener la fiabilidad del test en su conjunto, generalmente la corrección de Spearman-Brown. En las páginas siguientes exponemos los resultados obtenidos en cada una de las escalas adaptadas, utilizando este método.

El *método de equivalencia racional* es la única técnica para determinar la fiabilidad que no requiere el cálculo de un coeficiente de correlación. Se basa en el análisis de los items del test y requiere una sola administración del mismo. Se han desarrollado diferentes fórmulas para su cálculo, denominadas generalmente fórmulas Kuder-Richardson. Las más utilizadas son la K-R 20 y la K-R 21. Para utilizarlas, los items deben ser dicotómicos, o bien se han de dicotomizar. Ambas fórmulas parten del supuesto de que todos los items de la escala correlacionan en igual medida con los restantes y de que por tanto, miden la misma propiedad o constructo (Thorndike, 1976). Muchos especialistas en educación y en psicología consideran la fórmula K-R 20 como el método más satisfactorio para determinar la fiabilidad. Por su parte, la fórmula K-R 21 es una versión simplificada de la anterior y su principal ventaja

consiste en que su cálculo es mucho menos costoso que otros métodos de estimación de la fiabilidad; es especialmente apropiado para instrumentos no comercializados y para pequeñas pruebas experimentales desarrolladas por un investigador. Esta fórmula parte de la premisa de que todos los ítems tienen la misma dificultad y si esto no se cumple, el coeficiente de fiabilidad resultante suele ser más bajo que el obtenido con la fórmula K-R 20 (Antonak, Livneh y Yuker, 1988), hecho que para otros autores (Borg y Gall, 1989) supone una cualidad al poder utilizarse como medio para estimar la fiabilidad mínima de un test.

El *coeficiente Alfa de Cronbach* es una forma general de la fórmula K-R 20, útil cuando los ítems no están puntuados dicotómicamente. En nuestro caso será uno de los medios utilizados para estimar la fiabilidad de las escalas. El procedimiento de *Análisis de Varianza de Hoyt* es poco utilizado porque produce los mismos resultados que la fórmula K-R 20 y es más laborioso.

Por lo que se refiere a las *estimaciones de la Fiabilidad entre jueces*, aunque muchos instrumentos de evaluación no requieren el uso de evaluadores externos o jueces, existen ocasiones en que es conveniente por ejemplo cuando se están valorando o infiriendo constructos a partir de conductas observables. En las páginas siguientes expondremos los resultados obtenidos tras someter las diferentes escalas a la valoración de jueces expertos.

4.1.2. VALIDEZ: CONCEPTO Y MÉTODOS DE ESTIMACIÓN

Se define como el grado en que un instrumento de evaluación mide realmente lo que pretende medir o más concretamente, trata de responder a la pregunta ¿es este test válido para los propósitos que deseo?. Generalmente se reconocen cinco tipos de validez: de contenido, concurrente, predictiva, de constructo y aparente (Antonak, Livneh y Yuker, 1988; Borg y Gall, 1989; Arias, 1993). La validez concurrente y

predictiva a veces son tomadas conjuntamente y denominadas validez referida a un criterio, ya que ambas se refieren a la capacidad de un test para medir la conducta de un individuo en alguna otra variable denominada criterio.

En realidad para calcular la validez completa de una escala habría de considerarse conjuntamente todas ellas; sin embargo la validación de una escala es más bien un proceso continuo para redefinir y actualizar la precisión y utilidad del instrumento. Es generalmente el uso que se pretende dar a la escala (más que su naturaleza o estructura) lo que determina qué tipo de apoyo empírico se necesita para asegurar su validez (Arias, 1993). A continuación analizamos los diferentes tipos de validez y los procedimientos seguidos para determinarla.

La *validez de contenido* se refiere al grado en que los ítems de un test representan el contenido para el que fue diseñado. No se debe confundir con la validez aparente, que se refiere al convencimiento o juicio subjetivo por parte del evaluador de que el test mide determinado contenido y cubre todo el contenido relevante. La validez de contenido se determina realizando sistemáticamente un conjunto de operaciones como son definir en términos precisos el universo de contenidos que van a ser muestreados, especificar objetivos y describir cómo se van a muestrear estos contenidos para desarrollar los ítems del test. Un instrumento no necesita cubrir todos los contenidos para tener validez de contenido pero sí debe incluir una muestra representativa de ellos. La validez de contenido es fundamental en los tests de rendimiento y en otras pruebas de habilidades o destrezas. Este tipo de validez se refiere entonces a la medida en que los ítems de una escala pueden ser considerados una muestra apropiada completa y representativa del dominio hipotético que se está evaluando.

Dicha validez se establece a través del análisis lógico y juicioso del contenido de la escala. Es más bien un proceso subjetivo que se fundamenta en gran medida en la

opinión y el sustrato profesional del investigador. No existe una expresión de acuerdo numérico de la validez de contenido de una escala (Arias, 1993), a diferencia de otros tipos de validez que se expresan en términos numéricos mediante un coeficiente de correlación (denominado a veces coeficiente de validez). En las páginas siguientes trataremos de determinar este tipo de validez en los diferentes instrumentos objeto de análisis.

En segundo lugar, la *validez predictiva* se refiere al grado en que las predicciones realizadas por los test son confirmadas por el posterior comportamiento de los sujetos. El método más habitual para su estimación consiste en administrar un test (p. ej. de madurez vocacional), esperar hasta que la conducta que el test pretende medir tenga lugar (p. ej. obtención de empleo) y entonces correlacionar la ocurrencia de la conducta con las puntuaciones de los sujetos en dicha prueba. Esas medidas (p. ej. obtención de empleo) se denominan *medidas criterio*. La correlación entre las puntuaciones obtenidas en el test y las puntuaciones criterio determinan la validez predictiva de la prueba. Es especialmente importante valorar la validez predictiva de un instrumento estandarizado si se pretende utilizarlo para realizar actividades de selección.

Por su parte, la *validez concurrente* es un segundo tipo de validez referida a un criterio. También se suele denominar de *grupos conocidos* y se establece comparando a sujetos con elevadas y bajas puntuaciones de partida en el constructo a evaluar. Generalmente análisis subsiguientes son el análisis de regresión múltiple o el análisis de función discriminante. Un subtipo de validez concurrente es la que se determina relacionando las puntuaciones obtenidas en un test con una medida criterio administrada al mismo tiempo o en un intervalo de tiempo breve. En este caso la medida criterio se administra al mismo tiempo que el test estandarizado (concurrente),

a diferencia de la anterior en que se suele aplicar generalmente después de un periodo de varios meses o más (predictiva).

Por lo que respecta a la *validez de constructo*, hace referencia al grado en que un determinado test puede demostrar que mide un constructo hipotético es decir, una construcción hipotética sobre la naturaleza de la conducta humana. Conceptos psicológicos como la inteligencia ansiedad o creatividad son constructos hipotéticos porque no son directamente observables sino inferidos a través de sus efectos en la conducta manifiesta. Para recoger evidencias sobre la validez de constructo se suele comenzar planteando una serie de hipótesis sobre las características de las personas que obtienen bajas puntuaciones, frente a aquellas que las obtienen elevadas; si el test discrimina eficazmente entre ambos grupos de sujetos se obtiene evidencia de que mide tal constructo. Su análisis es especialmente importante cuando se pretende realizar una investigación para contrastar una hipótesis. Sin embargo, no siempre es relevante y de hecho los investigadores suelen comenzar por determinar la validez predictiva para en estudios posteriores proceder a analizar la validez de constructo.

La validez de constructo se debe concebir dentro de un contexto teórico y debe hacer referencia al grado en que diferentes instrumentos, consistentes con hipótesis derivadas teóricamente sobre el constructo medido, se relacionan unos con otros. Este tipo de validez suele requerir la acumulación de datos concernientes a los constructos considerados, obtenidos mediante diferentes fuentes e indicadores como son los autoinformes, valoraciones por parte de otros, etc. Es más bien un proceso continuado que incluye cuatro fases: una fase teórica que requiere un análisis lógico de los constructos derivados teóricamente y de las relaciones entre varios de ellos (p. ej. en nuestro caso se esperan relaciones entre identidad vocacional, información ocupacional, claridad en las elecciones, entre otros), una segunda fase de contrastación de hipótesis que exige el planteamiento de hipótesis respecto a la

conducta de determinadas personas que posean elevados y bajos niveles del constructo derivado teóricamente (p. ej. alta y baja madurez vocacional), una tercera fase empírica en la que se obtienen datos para contrastar las relaciones entre las medidas de los constructos objeto de estudio (p. ej. escala de madurez vocacional, escala de identidad vocacional, entre otros) y una cuarta fase de planteamiento de inferencias en la que el investigador interpreta los datos obtenidos y llega a conclusiones sobre si la teoría explica o se ve confirmada por los datos obtenidos.

Existen además tres procedimientos de validación de constructo psicométricas. Todos ellos se basan en la demostración de relaciones empíricas entre diferentes medidas, estos son: el enfoque multirrasgo-multimétodo, que consiste en analizar la validez convergente y discriminante; el método de análisis factorial y el método experimental.

La *validez convergente* (o confirmatoria) hace referencia a la evidencia de relaciones entre medidas bajo consideración con otras medidas del mismo constructo. La *validez discriminante* -o “desconfirmatoria”- se refiere a la ausencia de relación entre las medidas en cuestión con otras medidas de constructos o rasgos irrelevantes. En las páginas finales de este estudio empírico trataremos de determinar ambos tipos de validez.

El *análisis factorial* es el método de elección para determinar la validez de constructo. Autores como Nunnally (1978; citado en Antonak et al., 1988) lo consideran la base de la medición de constructos psicológicos. Los factores consisten en grupos de variables cuyos elementos correlacionan en mayor medida entre ellos de lo que lo hacen con variables de otras agrupaciones no relacionadas. En las páginas siguientes ofrecemos datos sobre los análisis factoriales efectuados con las diferentes escalas.

El último método de validación de constructo se refiere a la *validación experimental*. Esto es, las puntuaciones de unos sujetos en una escala que mida un determinado constructo deben cambiar después de una intervención experimental destinada a modificar la expresión del constructo. En el quinto estudio empírico trataremos de contrastar este tipo de validez.

Volviendo a los tipos de validez y para finalizar, la *validez aparente* se refiere al grado en que un test parece medir lo que se supone que mide, a diferencia de los otros tipos de validez en los que se ha de “proporcionar evidencia” de que el test mide lo que pretende medir. Aunque esta validez no reemplaza a los otros tipos, es importante ya que la mayoría de las personas reaccionan más favorablemente a los test que tienen validez aparente, pues ésta fomenta la cooperación y motivación y reduce los sentimientos de insatisfacción o injusticia con los resultados obtenidos, (Nevo, 1985).

4.2. ADAPTACIÓN DE LA ESCALA DE MADUREZ PARA EL EMPLEO

Tras la revisión de las diferentes escalas de evaluación de constructos objeto de interés optamos por seleccionar en primer lugar el Cuestionario de Madurez para el Empleo (*The Employability Maturity Interview*, EMI; Morelock, Roessler y Bolton, 1987). Consta de diez ítems formulados como preguntas abiertas. Varias razones nos llevaron a su selección. Así, además de su estrecha relación con el tema de interés, es un cuestionario elaborado para y con población con discapacidad, de fácil y rápida aplicación, que ofrece una suficiente flexibilidad al poder ser administrado oral o por escrito y que incluye normas claras para su corrección y puntuación. Además existen estudios previos que avalan su utilidad, al menos con población norteamericana con discapacidad. Concretamente, según sus autores, las respuestas de los sujetos sirven para detectar deficiencias en áreas específicas de autoconocimiento y de información ocupacional, lo que permite poner en marcha estrategias destinadas a compensar

estas deficiencias antes de desarrollar un programa de rehabilitación profesional individualizado.

4.2.1. PROCEDIMIENTO

4.2.1.1. Selección de los items y delimitación conceptual de los constructos implicados

En esta fase se utilizaron los items de la configuración inicial del instrumento. El objetivo fue asegurar la adecuación de la traducción. Además contamos con las valoraciones de seis jueces expertos (profesores de Universidad con amplia experiencia en el trabajo con personas con discapacidad) quienes realizaron las siguientes tareas:

a) Determinar la pertenencia a una *categoría* de cada uno de los items. Éstas se establecieron a priori, a partir de los estudios desarrollados con esta escala por los autores de la misma (Morelock, Roessler y Bolton, 1987). Así, las posibles categorías eran:

- *Elecciones o preferencias profesionales*: mide la realización de actividades o esfuerzos concretos para tratar de conocer el mundo profesional en general o profesiones concretas de su interés.
- *Conciencia de las capacidades*. (CC), analiza las potencialidades o habilidades personales.
- *Orientación hacia un trabajo* (OT), valora la claridad sobre la profesión que le gustaría realizar.

b) Puntuar de 1 a 6 la *Intensidad* o grado en que cada uno de los items pertenecían a una categoría (la puntuación “1” indica una muy baja intensidad y la puntuación “6” indica una muy alta intensidad o relación con dicha categoría).

c) Puntuar con un 1 o un 2 la *Valencia* o grado en que el item suponía una formulación, esto es, un juicio, intención o actitud positivos o negativos (la puntuación “1” indicaba una formulación negativa y la puntuación “2” una formulación positiva).

d) Indicar items inadecuadamente traducidos, pertenecientes a categorías no especificadas y cuantas matizaciones u observaciones se consideraran necesarias.

Los resultados del *análisis de concordancia entre jueces*² indicaron una uniformidad elevada en cuanto a la pertenencia de los ítems a una u otra *categoría* ($\alpha=0,89$). En lo referente a la *intensidad* se obtuvieron valores medios entre 3,7 y 5,1 para el conjunto de los ítems y un nivel de concordancia medio ($\alpha=0,46$). A la vista de estos resultados, teniendo en cuenta que las valoraciones sobre la intensidad son susceptibles de apreciaciones más subjetivas que en el caso de las valoraciones efectuadas sobre las categorías, consideramos aceptable la uniformidad en este aspecto.

Los resultados del análisis de concordancia entre jueces respecto a la *valencia* ofrecen unos valores medios entre 1,9 y 2, indicando con ello que los ítems suponen una formulación, juicio o valoración positivos. Los niveles de concordancia entre jueces fueron también estadísticamente significativos ($W=0,100$, $\chi^2=6,00$, $p<0,4232$).

Dado que todos los ítems se consideraron suficientemente precisos por parte de los jueces y que supusieron una valoración media en intensidad mayor de 3,5; y considerando que la valencia de los ítems era suficientemente precisa, optamos por mantener los diez ítems de la configuración inicial de la escala. Esta decisión viene también apoyada por la necesidad de preservar en la medida de lo posible todos los ítems del instrumento, teniendo en cuenta lo reducido de la misma. Mantuvimos igualmente su redacción tal y como aparecía en la configuración original y el orden original de aparición de los ítems. Finalmente procedimos a la aplicación de la escala a una muestra, siguiendo el proceso que se expone a continuación.

4.2.1.2. Muestra

La muestra final con que se realizó la baremación y validación psicométrica de la escala estuvo compuesta por 217 sujetos sin discapacidad, estudiantes de cuarto

² Para mayor información consúltese Apéndice IV.

curso de carrera de la Facultad de Psicología de la Universidad de Salamanca. Seleccionamos esta muestra dada la disponibilidad de un número suficiente de sujetos; además por el hecho de que se encontraran en un momento vital (a un año de finalizar los estudios) similar al de la población a la que a priori iba destinada esta escala y finalmente, por la necesidad de asegurar la adecuada cumplimentación de la escala, evitando sesgos en su baremación y considerando como valor normativo el correspondiente a alumnos sin discapacidades. Este último criterio se basa en la revisión teórica efectuada en la primera parte de esta Tesis Doctoral, en la que se informa de retrasos en el desarrollo vocacional de jóvenes con discapacidad. Parte también y como se expuso previamente de una moderna concepción de la madurez vocacional entendida como la disposición para hacer frente a las tareas profesionales o de desarrollo vocacional con las que uno está comprometido o se dispone a estarlo, comparándolo con otros sujetos que se hallan en la misma época de la vida y frente a las mismas tareas o responsabilidades del desarrollo vocacional. Somos conscientes de que las características del grupo utilizado para la validación (sexo, edad, profesión y especialmente nivel educativo) influyen en la validez criterial de la escala y de la posibilidad de que una escala con elevada validez para predecir el criterio medido (p. ej. madurez profesional) en una muestra tenga baja validez en otra muestra. Es igualmente cierto que cuanto más similares sean los que participan en la investigación posterior a la realizada para su validación, mayor confianza se podrá depositar en que el valor de la validez estimada sea generalizable. Por tanto, las conclusiones que se desprendan de los resultados obtenidos deberán tomarse con cierta cautela, especialmente en lo referido a las posibilidades de generalización de los datos.

Sin embargo, deseamos hacer constar también una serie de hechos. En primer lugar, destacamos que el objetivo de este estudio empírico es obtener, tras validar las diferentes escalas, unos baremos que nos sirvan para determinar qué puntuaciones deben tener los sujetos que se encuentran a un año de finalizar su formación. Es

decir, pretendemos obtener datos normativos que nos sirvan para realizar comparaciones frente a un criterio normalizado de madurez. Esto es especialmente importante dado que los sujetos a los que posteriormente se aplicará la escala (personas con discapacidad física y sensorial) tienen como objetivo inmediato su integración en el mercado laboral ordinario, por lo que los conocimientos, habilidades y madurez profesional que se les van a exigir serán similares, si no mayores, a los exigidos para personas sin discapacidad (debido a factores como los prejuicios, entre otros ya comentados en la parte teórica de este trabajo).

Reconocemos no obstante que factores como el nivel educativo o las dificultades de comprensión, derivadas tanto del primer factor como también de la discapacidad (p. ej. deficiencias sensoriales) pueden afectar indudablemente a los resultados obtenidos. En este sentido, en el capítulo correspondiente aludiremos a las adaptaciones realizadas para asegurar, en la medida de lo posible, el control de estas variables.

4.2.1.3. Análisis de datos

Hemos utilizado en diferentes fases del análisis el paquete estadístico SPSS® Versión 4.0 (SPSS, 1986, 1990), y de manera complementaria el programa STATVIEW® Versión 4.1. para Power Macintosh (1992-1994). Para la configuración de los gráficos hemos utilizado el programa Microsoft Excel Versión 5.1 para Power Macintosh (1984-1995).

Con esta fase pretendíamos asegurar que la configuración definitiva de la escala presentara unas características psicométricas suficientemente sólidas. El proceso seguido se basó en el análisis de la fiabilidad de las sucesivas iteraciones, eliminando, si fuera necesario y salvo excepciones que comentaremos en cada caso, los items cuya homogeneidad corregida no fuera aceptable. El criterio fijado para su inclusión fue que el item alcanzara un valor mínimo de homogeneidad corregida de 0,30 (salvo

excepciones). Tras los sucesivos análisis que exponemos a continuación, la escala mantuvo su configuración inicial de 10 ítems que sirvieron de base para los posteriores análisis.

Estadísticos descriptivos

Una vez tabuladas las puntuaciones se realizó un recuento de frecuencias de las 2170 respuestas obtenidas, a fin de comprobar cómo se distribuían cada una de las puntuaciones en el conjunto de los 10 ítems. La Figura 4.2 muestra dicha distribución. Puede apreciarse una asimetría derecha de las puntuaciones, lo que no es de extrañar si se tiene en cuenta la composición de la muestra, esto es, sujetos que se encuentran a un año de terminar su formación.

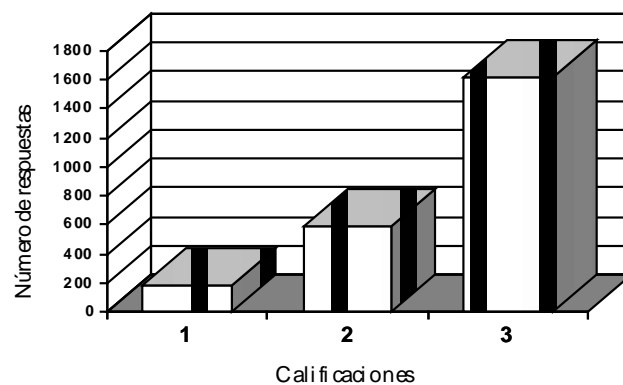


Figura 4.2. Distribución de las respuestas a los ítems en el Cuestionario de Madurez para el Empleo (EMI)

Esta asimetría derecha queda también constatada en la gráfica siguiente (véase Figura 4.3), en la que aparece indicado para cada ítem la media y más-menos una desviación típica. También aquí se corrobora la asimetría derecha de las puntuaciones obtenidas.

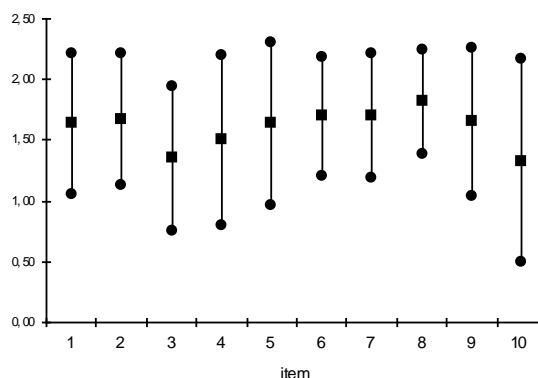


Figura 4.3. Media y desviaciones típicas de los ítems del Cuestionario EMI.

Tras este análisis gráfico ofrecemos (véanse Tabla 4.1 y Tabla 4.2) las puntuaciones medias y más-menos una desviación típica, así como las frecuencias totales de la distribución de respuesta de los ítems. Puede observarse cómo los ítems que han supuesto una valoración más alta son los ítems 6, 7 y 8. Queda también constatado cómo el ítem 10 supone una valoración inferior. No obstante, a la vista de los resultados puede decirse que la escala posee una variabilidad razonable.

Tabla 4.1. Media más-menos una desviación típica de los ítems del Cuestionario EMI.

ítem	media	d.t	m+1.dt	m-1dt
I01	1,64	0,58	2,22	1,06
I02	1,67	0,54	2,21	1,13
I03	1,35	0,59	1,94	0,76
I04	1,50	0,70	2,20	0,80
I05	1,64	0,67	2,31	0,97
I06	1,70	0,49	2,19	1,21
I07	1,70	0,51	2,21	1,19
I08	1,82	0,43	2,25	1,39
I09	1,65	0,61	2,26	1,04
I10	1,33	0,84	2,17	0,49

Tabla 4.2. Frecuencias totales de la distribución de respuestas de los ítems del Cuestionario

ítem	EMI.		
	0	1	2
i01	11	57	149
i02	8	55	154
i03	13	116	88
i04	26	56	135
i05	23	32	162
i06	3	59	155
i07	5	56	156
i08	4	32	181
i09	15	45	157
i10	53	40	124

Discriminación de los ítems

Calculamos el poder discriminativo de los items aislando las puntuaciones totales de los sujetos por encima del centil 75 (N=57) y por debajo del Centil 25 (N=71), realizando posteriormente un contraste de la diferencia entre las medias de ambos grupos, mediante la prueba t para grupos independientes. Los puntos de corte se encontraban en las puntuaciones 14 y 18 (Centiles 25 y 75, respectivamente) (véase Tabla 4.3).

Puede observarse cómo en todos los items se superó el nivel de confianza de 1 por 1000 ($\alpha < 0,001$), excepto el item nº 6 ($p < 0,005$), si bien su nivel se consideró suficiente, por lo que optamos por retener todos los items para el posterior análisis. El rango de las diferencias en valores absolutos oscila entre 0,96 (item 10) y 0,27 (item 6).

Tabla 4.3. Discriminación de los items del cuestionario EMI: Resultado del contraste entre medias (prueba t. Diferencias en valores absolutos)

item	GRUPO BAJO		GRUPO ALTO		difer	t	p
	media	D.T.	media	D.T.			
i01	1,41	0,71	1,91	0,283	0,51	-5,11	0,000
i02	1,42	0,64	1,85	0,365	0,42	-4,43	0,000
i03	1,02	0,60	1,72	0,488	0,71	-7,08	0,000
i04	1,06	0,81	1,88	0,329	0,82	-7,13	0,000
i05	1,22	0,86	1,91	0,388	0,69	-5,64	0,000
i06	1,59	0,56	1,86	0,348	0,27	-3,16	0,002
i07	1,38	0,58	1,95	0,292	0,57	-6,81	0,000
i08	1,55	0,62	1,98	0,131	0,44	-5,28	0,000
i09	1,34	0,76	1,95	0,223	0,61	-5,83	0,000
i10	0,80	0,88	1,76	0,572	0,96	-7,10	0,000

En la Figura 4.4 se presentan gráficamente las puntuaciones medias en cada item obtenidas por el grupo alto y bajo, respectivamente,

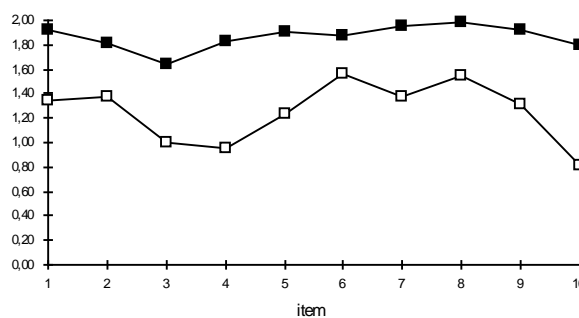


Figura 4.4 Discriminación de los items -medias grupo alto-bajo, en cada item dl cuestionario EMI.

Podemos decir que todos los ítems de la configuración inicial de la escala han demostrado una potencia discriminativa suficiente entre sujetos altos y bajos en cuanto a madurez hacia el empleo.

Fiabilidad de los ítems

Dado que la escala presentaba un formato de respuesta de tres valores, hemos obtenido los coeficientes de correlación producto-momento entre cada ítem y la puntuación total. Puede observarse (véase Tabla 4.4) cómo todas las correlaciones fueron significativas a un nivel de confianza de 1 por 100 ($\alpha < 0,01$), lo que nos condujo a retener todos los ítems para el posterior análisis.

Tabla 4.4. Coeficientes de correlación producto-momento entre los ítems y la puntuación total del cuestionario EMI.

ítem	r
I01	0,49**
I02	0,38**
I03	0,49**
I04	0,55**
I05	0,47**
I06	0,27**
I07	0,47**
I08	0,45**
I09	0,47**
I10	0,46**

4.2.1.4. Análisis de la escala

Fiabilidad de la Escala

Para realizar este análisis nos basamos en la fiabilidad entendida como la consistencia interna, utilizando dos métodos: el índice Alfa de Cronbach y el método de correlación entre dos mitades (Split-Half) con la corrección de Spearman-Brown. Además, y como expusimos anteriormente, hemos estimado la fiabilidad mediante juicios de jueces expertos, obteniendo un Índice Alfa de Cronbach=0,89. Este resultado coincide con el obtenido por los autores de esta prueba, quienes en un estudio previo obtuvieron un índice $\alpha=0,90$ (Farley, Daiger y Parkerson, 1992)

No nos ha sido aún posible calcular el coeficiente de estabilidad (u obtención de medidas similares en puntos repetidos en el tiempo), por las características del quinto estudio empírico realizado y que detallamos posteriormente. Pese a que estudios previos realizados con esta escala indicaban la necesidad de analizar la fiabilidad test-retest de esta prueba para determinar su estabilidad a largo plazo (Morelock, Roessler y Bolton, 1987), trabajos posteriores realizados con la misma indican niveles de consistencia interna basados en administraciones test-retest de 0,73 y 0,77 (Farley, Daiger y Parkerson, 1992). El coeficiente de equivalencia deberá establecerse en estudios posteriores, una vez constatada la utilidad de esta escala. Por tanto nos centraremos aquí en el análisis de la consistencia interna. Los valores obtenidos se muestran en la Tabla 4.5, y en la Tabla 4.6 ofrecemos los resultados de la consistencia interna de la escala, ítem a ítem.

Tabla 4.5 . Coeficientes de consistencia interna del Cuestionario EMI.

Alfa =0,5568 Alfa Estandarizado = 0,5703 Coef. Split-Half (Spearman-Brown)=0,5263
--

Tabla 4.6. Resultados del análisis de fiabilidad del Cuestionario EMI.

	MEDIA CORREGIDA	VARIANZA CORREGIDA	CORRELACIÓ N CORREGIDA	R ²	ALFA CORREGIDA
i01	14,35	6,17	0,30	0,13	0,52
i02	14,32	6,55	0,19	0,07	0,54
i03	14,65	6,16	0,30	0,12	0,52
i04	14,49	5,78	0,33	0,21	0,50
i05	14,35	6,13	0,24	0,13	0,53
i06	14,29	6,88	0,10	0,10	0,56
i07	14,29	6,32	0,31	0,14	0,52
i08	14,18	6,50	0,31	0,19	0,52
i09	14,34	6,20	0,27	0,13	0,52
i10	14,66	5,96	0,17	0,06	0,56

A la vista de los resultados, podemos decir que los coeficientes no son muy elevados, hecho que se ve afectado por las bajas correlaciones de algunos de los ítems. Esto puede explicarse, en primer lugar por lo reducido de la escala. Así pues, aunque decidimos mantener todos los ítems, reconocemos que sería necesario realizar una aplicación suplementaria de esta escala a un mayor número de sujetos, con objeto de contrastar los resultados. Estos análisis sobre la consistencia interna se complementarán con el análisis de las dimensiones resultantes del análisis factorial, en páginas posteriores.

Validez de la Escala

A continuación presentamos cada uno de los tipos de validez y los procedimientos seguidos para determinarlos, especialmente la validez de contenido, la validez referida a un criterio (validez concurrente y predictiva) y la validez de constructo. Ofrecemos también datos de investigaciones previas realizadas con esta escala.

Para determinar la *validez de contenido* hemos optado por tres vías: la revisión de contenidos en la literatura, los datos de validez de contenido efectuados con esta escala y la consulta a expertos y el análisis de contenido de cada uno de los ítems.

En cuanto a la primera y como expusimos en la parte teórica, la madurez vocacional incluye contenidos como son el conocimiento de uno mismo y del mundo ocupacional y las habilidades de búsqueda y mantenimiento de un empleo. Todos estos elementos están recogidos en la escala. Este hecho queda constatado en el análisis factorial realizado con la escala y que más tarde expondremos con detalle, sin embargo, podemos adelantar que en dicho análisis se obtienen tres factores denominados: búsqueda de información, conocimiento de requisitos profesionales e identidad profesional. Además, como ya expusimos, los jueces consultados consideraron que esta escala medía dichos constructos, mostrando una elevada uniformidad en sus valoraciones.

Por lo que se refiere a la *validez criterial*, aún no nos ha sido posible realizarlo en estos momentos, quedando pendiente para trabajos posteriores. Sin embargo en la revisión de investigaciones realizadas con esta escala encontramos evidencias de este tipo de validez. Así, en cuanto a la *validez concurrente*, en un estudio realizado por los autores de la escala (Morelock, Roessler y Bolton, 1987) se encontraron correlaciones positivas entre esta escala y la capacidad de aprendizaje general y las aptitudes verbales, numéricas y administrativas (Morelock, Roessler y Bolton, 1987). También se

han encontrado correlaciones positivas con la diferenciación de intereses (medido en función de la varianza general de las 12 escalas intertest del USES-II) y el interés por trabajar (definido como la media de las cuatro puntuaciones más elevadas en el USES-II), lo que ofrece apoyo a estudios que indican que los sujetos con escasa o ninguna diferenciación de intereses tienen más probabilidad de requerir ayuda para la toma de decisiones vocacionales. El trabajo previamente mencionado planteaba además la existencia de relaciones sistemáticas entre el cuestionario de Madurez para el Empleo (EMI) y determinadas características de personalidad (medidas según el 16 PF), conforme al modelo de Super de madurez vocacional, quien indica que una elevada autoestima, curiosidad y unas habilidades eficaces de resolución de problemas son características de sujetos más maduros. Esta hipótesis no se corroboró y únicamente se encontraron correlaciones entre el EMI y el Factor Inteligencia lo que, a juicio de los autores, podría deberse a la naturaleza de este cuestionario, que requiere que los sujetos ofrezcan información cognitiva específica sobre ellos mismos, su conducta, o el mundo del trabajo, haciéndose menor hincapié en lo que el cliente siente sobre la planificación y exploración vocacional. Según estos autores, investigaciones previas no han demostrado la existencia de una relación entre variables de personalidad y estos aspectos cognitivos de la madurez para el empleo (Morelock, Roessler y Bolton, 1987). Sin embargo, será necesario seguir investigando sobre este tema.

También se han obtenido datos claros sobre la *validez predictiva* del cuestionario, encontrándose correlaciones positivas entre las puntuaciones en esta escala e índices independientes de potencial para el empleo o preparación general para trabajar (evaluado mediante una lista de chequeo de conductas laborales cumplimentadas por evaluadores profesionales como parte de la evaluación global del estudiante) (Morelock, Roessler y Bolton, 1987).

Por último, y respecto a la *validez de constructo*, los propios creadores de esta escala reconocen la existencia de algunos aspectos necesitados de mayor investigación. Por ejemplo, consideran necesario realizar estudios para determinar su *validez convergente*, relacionando las puntuaciones del EMI con evaluaciones de la preparación de un sujeto para la planificación vocacional realizadas por asesores o instructores o con juicios independientes de lo apropiado de una elección vocacional. Destacan asimismo la necesidad de corroborar su *validez experimental*, analizando posibles cambios en las puntuaciones del EMI asociadas a actividades de orientación profesional. Sin embargo, existen datos alentadores en este sentido, pues según una investigación realizada por Farley y colaboradores se observa un incremento de las puntuaciones en el EMI como resultado de la participación en un grupo de exploración profesional (Morelock, Roessler y Bolton, 1987). Por nuestra parte trataremos de analizar la validez convergente de la adaptación realizada, en la parte final de este estudio empírico. En cuanto a la validez mediante el método experimental, será objeto de análisis en el quinto estudio empírico de la presente Tesis doctoral. Así pues, en este apartado nos limitaremos a probar la validez de constructo mediante el análisis factorial. A continuación ofrecemos los resultados obtenidos.

4.2.2. ANÁLISIS FACTORIAL

Los datos se sometieron a análisis factorial por el método de componentes principales. Las Tablas siguientes (Tabla 4.7 y Tabla 4.8) recogen respectivamente los valores propios y la proporción de varianza explicada y las saturaciones factoriales obtenidas mediante rotación Varimax y normalización de Kaiser. Debemos no obstante realizar algunas precisiones. En primer lugar optamos por considerar únicamente saturaciones factoriales superiores a 0,30. Las saturaciones inferiores aparecen en blanco. En segundo lugar si un ítem presentaba saturaciones significativas en más de un factor decidimos retener aquella que nos pareció más interpretable. Por último, tras

el detallado análisis de diferentes soluciones factoriales optamos por seleccionar aquella que cumpliendo con los requisitos previamente mencionados ofreciera una solución más parsimoniosa o interpretable y contara con un número suficiente de items en cada uno de ellos, teniendo en cuenta lo reducido de esta escala. Somos conscientes de que esta decisión debiera haberse complementado con análisis de clusters y análisis factoriales de segundo orden, tarea que dejamos pendiente para posteriores estudios.

Como puede observarse en la Tabla 4.7 el conjunto de los tres factores extraídos explican un 45% de la varianza total. En la Tabla 4.8 exponemos las saturaciones de cada ítem en cada factor.

Tabla 4.7. Cuestionario EMI: Valores propios y varianza explicada (solución de tres factores con Rotación Varimax).

FACTOR	VALOR PROPIO	% VAR.	% AC.
1	2,12	21,2	21,2
2	1,29	12,9	34,1
3	1,08	10,8	44,9

Tabla 4.8. Matriz factorial rotada (Varimax). Datos correspondiente a la solución de tres factores del cuestionario EMI.

	FACTOR 1	FACTOR 2	FACTOR 3
I01	0,50		
I02	0,55		
I03			0,46
I04	0,67		
I05		0,73	
I06			0,73
I07		0,53	
I08		0,73	
I09	0,61		
I10			0,40

Así pues, la configuración factorial de la escala incluye los siguientes factores:

El Factor 1 con un valor propio de 2,12 explica el 21,2% de la varianza total. Lo integran los ítems nº 1, 2, 4 y 9. Todos ellos miden la realización de actividades o esfuerzos concretos para tratar de conocer el mundo profesional en general o

profesiones concretas de interés para el sujeto. Lo hemos denominado *Búsqueda de Información*. Este factor coincide con aspectos de la madurez vocacional referidos a esfuerzos explícitos por adquirir conocimientos del mundo ocupacional y por la búsqueda de empleo. Es el factor predominante de la escala (raíz latente de 2,12 y más del 21% de la varianza común explicada). Los items de que consta este Factor son los siguientes:

1. Escribe algunas de las cosas o acciones concretas que has hecho para tratar de saber más acerca de diferentes trabajos u ocupaciones (p. ej. enterarte de en qué consisten esas profesiones, qué se necesita para tener éxito en ellas, entre otros).
2. ¿Qué cosas o aspectos de ti mismo crees que deberías conocer antes de elegir una determinada alternativa profesional?.
4. Indica algunas de las cosas que ya has hecho para conocer cuáles son tus intereses y capacidades (por ejemplo, ¿has pedido que te pasen algún test o prueba?, ¿has hablado con orientadores o con profesores, ¿has probado diferentes trabajos?).
9. ¿Puedes indicar otros trabajos que una persona de tus características, con tu personalidad, podría hacer bien?.

El Factor 2, con un valor propio de 1,29, explica el 12,9% de la varianza total. Está compuesto por los items nº5, 7 y 8. Todos ellos hacen referencia a la autoconciencia de las potencialidades o habilidades personales que pueden ser relevantes para el desempeño de un trabajo determinado, así como de las habilidades necesarias para desempeñar una ocupación. Así pues lo hemos denominado *Conocimiento de Requisitos Profesionales*. En este caso no se trata de acciones emprendidas sino de creencias, juicios o valoraciones más relacionados con la existencia de un adecuado conocimiento de sí mismo y del mundo del trabajo.

5. Cuando piensas en los trabajos que podrías desempeñar en el futuro, ¿en qué te gustaría que se diferenciaron de los trabajos que has ejercido en el pasado o de lo que has hecho hasta ahora? ¿Qué características debería tener ese trabajo?.
7. ¿Qué crees que se necesita para ser bueno en el trabajo que has elegido en la pregunta anterior, qué piensas que tendrías que saber hacer?.
8. ¿Por qué te gustaría trabajar en la profesión que has elegido en la pregunta nº 6?.

El Factor 3 con un valor propio de 1,08 explica el 10,8% de la varianza total y está compuesto por los items nº3, 6 y 10. Todos ellos hacen referencia a la existencia de una orientación hacia un trabajo, es decir, a la claridad sobre la profesión que le gustaría desempeñar. Lo hemos denominado, *Identidad Profesional*.

3. ¿Cuáles son algunas de tus capacidades o qué cosas de las que se te dan bien podrían ser valoradas por un empresario?.

6. ¿Qué tipo concreto de trabajo crees que podría interesarte realizar en el futuro?.

10. ¿Además de la profesión o trabajo que has elegido en la pregunta nº 6, hay otras salidas profesionales que consideres como posibles alternativas?.

Puede observarse además (véase Tabla 4.9) cómo los factores encontrados correlacionan bajo entre sí y en un grado moderado-alto con el total.

Tabla 4.9. Matriz de correlaciones entre factores de primer orden en el cuestionario EMI.

	F1	F2	F3
F1			
F2	0,26**		
F3	0,20**	0,23**	
TOTAL	0,76**	0,66**	0,66**

** Nivel de Significación $p < 0,01$

4.2.2.1. Baremos

A continuación (véase Tabla 4.10) ofrecemos los baremos correspondientes a los 217 sujetos con que contamos para la validación de la escala. Dado el reducido número de ítems hemos optado por omitir las puntuaciones centílicas correspondientes a cada uno de los factores por su escaso poder discriminativo.

Tabla 4.10. Baremos del cuestionario EMI.

CENTIL	P.D.
5	11
10	12
25	14
50	16
75	18
90	19
95	20
X=15,99	DT=2,72

En el Apéndice V se ofrece la configuración definitiva de la escala.

4.3. ADAPTACIÓN DE LA ESCALA MI SITUACIÓN VOCACIONAL

Al igual que el instrumento previamente mencionado, la escala se ha desarrollado en los Estados Unidos (Holland, Daiger y Power, 1980). Está compuesta por 26 ítems consistentes en preguntas abiertas y cerradas que miden la situación vocacional del respondiente (claridad, coherencia de sus preferencias profesionales e información de que dispone, entre otros). Se basa en que la mayoría de los problemas en la toma de decisiones se pueden clasificar en las siguientes categorías: problemas con la identidad profesional, falta de información acerca de posibles trabajos o estudios y barreras ambientales y personales. La escala fue seleccionada por haber probado su utilidad en otras investigaciones realizadas en nuestro país (Carbonero, 1994). Es también una escala de fácil y rápida aplicación (menos de 10 minutos) y de fácil nivel de comprensión. Permite además la administración oral o escrita, en grupos o individualmente. Por otra parte le avala el hecho de haber sido elaborada por autores de reconocido prestigio en el campo de la orientación profesional. Finalmente, en la

revisión de investigaciones previas realizadas con esta escala, se destaca su utilidad para evaluar la necesidad de orientación y para asignar a los sujetos a dos o tres clases de tratamientos: uno, el destinado a quienes tienen un escaso o pobre sentido de la identidad y que necesitan experiencia, seminarios sobre profesiones y orientación profesional, otro, el dirigido a quienes muestran un claro sentido de la identidad y tan sólo necesitan información y confirmación, y un último para quienes presentan una combinación de estas necesidades. Por tanto, es de utilidad para seleccionar a personas que necesitan información o programas de orientación y puede también emplearse como instrumento de auto-exploración.

4.3.1. PROCEDIMIENTO

4.3.1.1. Preparación de los ítems y delimitación conceptual de los constructos implicados

Para realizar los análisis hemos utilizado las valoraciones de seis jueces expertos, siguiendo el mismo proceso expuesto previamente. La delimitación de los constructos implicados vino dada por los estudios realizados por los autores de esta escala (Holland, Daiger y Power, 1980). Así, Los juicios sobre las *categorías* contemplaban las tres posibilidades siguientes:

- *Identidad Profesional*: los ítems hacen referencia a la posesión de una imagen clara y estable de los objetivos, intereses, personalidad y capacidades personales.
- *Información Ocupacional*: los ítems indican la necesidad de información profesional.
- *Barreras*: los ítems indican los obstáculos externos percibidos ante una meta ocupacional elegida.

Asimismo, se solicitaron juicios sobre la *intensidad*, *valencia* y observaciones, en su caso, para cada uno de los ítems siguiendo el mismo proceso reseñado anteriormente.

Los resultados del *análisis de concordancia entre jueces*³ indicaron una uniformidad elevada en cuanto a la pertenencia de los ítems a una u otra *categoría* ($\alpha=0,94$). Concerniente a la *intensidad* se obtuvo un valor medio de 4,44 para el conjunto de los ítems, con un nivel de concordancia bastante elevado ($\alpha=0,74$). Los resultados del análisis de concordancia entre jueces respecto a la *valencia* ofrecieron un valor medio de 0,3, indicando con ello que los ítems suponen una formulación, juicio o valoración negativos. Los niveles de concordancia entre jueces fueron también elevados ($\alpha=0,81$).

Así pues optamos por mantener todos los ítems de la configuración inicial de la escala. Esta decisión viene también apoyada por la necesidad de preservar, en la medida de lo posible todos los ítems de la escala teniendo en cuenta lo reducido de la misma. Mantuvimos igualmente la redacción de los ítems tal y como aparecía en la configuración original y su orden original de aparición. Finalmente procedimos a la aplicación de la escala a una muestra siguiendo el mismo proceso expuesto previamente y cuyos resultados ofrecemos a continuación.

4.3.1.2. Muestra

La muestra final con que se realizó la baremación y validación psicométrica de la escala estuvo compuesta por 217 sujetos sin discapacidad, estudiantes de cuarto curso de carrera de la Facultad de Psicología de la Universidad de Salamanca, utilizando los mismos criterios de selección que los comentados para la escala anterior y por tanto sujeto a las consideraciones ya expuestas.

³ Para mayor información consúltese Apéndice IV.

4.3.1.3. Análisis de datos

El proceso para la obtención de un instrumento con características psicométricas suficientemente sólidas se basó igualmente en el análisis de la fiabilidad de las sucesivas iteraciones, eliminando, si fuera necesario y salvo excepciones que comentaremos en cada caso, los items cuya homogeneidad corregida no fuera aceptable. El criterio fijado fue asimismo que el item alcanzara un valor mínimo de homogeneidad corregida de 0,30. Tras los sucesivos análisis que exponemos a continuación la escala quedó reducida a 21 items que sirvieron de base para los análisis y estudios empíricos posteriores.

4.3.1.4. Análisis de items

Estadísticos descriptivos

Una vez tabuladas las puntuaciones se realizó un recuento de frecuencias de las 5.460 respuestas de los 210 sujetos cuyos cuestionarios fueron analizados, a fin de comprobar cómo se distribuían cada una de las puntuaciones en el conjunto de los 26 items. Como indicamos previamente, la escala tiene un formato de respuestas dicotómicas Verdadero-Falso en algunos casos y Sí-No en otros. Una respuesta afirmativa supone un punto, y una respuesta negativa supone dos puntos. Incluye además una pregunta abierta no incluida en este análisis. La tarea del sujeto consiste en indicar si está o no de acuerdo con una serie de afirmaciones. Así, teniendo en cuenta que las preguntas están formuladas negativamente, se espera que sujetos con una elevada situación vocacional obtengan puntuaciones más elevadas.

La Figura 4.5 muestra dicha distribución. Puede apreciarse una asimetría derecha de las puntuaciones, lo que no es de extrañar si se tiene en cuenta la

composición de la muestra esto es, sujetos que se encuentran a un año de terminar su formación.

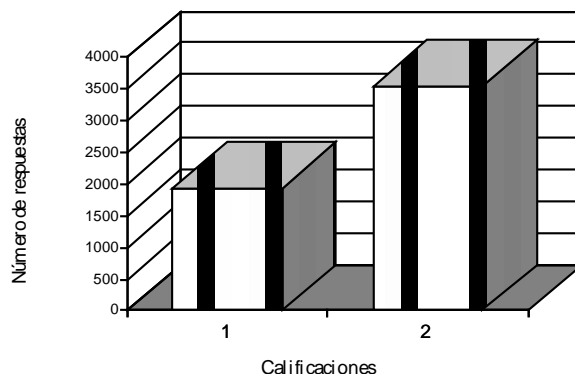


Figura 4.5. Distribución de las respuestas de los items en la escala Mi Situación Vocacional (MSV)

Esta asimetría derecha queda también constatada en la gráfica siguiente (véase Figura 4.6) en la que aparece indicado para cada item la media y más-menos una desviación típica. También aquí se corrobora la asimetría derecha de las puntuaciones obtenidas.

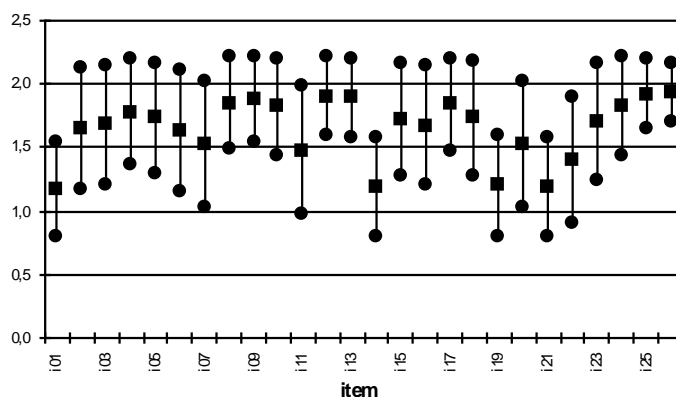


Figura 4.6. Media y desviaciones típicas de los items de la escala MSV.

Tras este análisis gráfico, en la Tabla 4.11 ofrecemos las puntuaciones medias y más-menos una desviación típica de los items. Los items con una valoración más baja por término medio fueron el n°1 (Quiero asegurarme de que he elegido correctamente la ocupación que deseo desempeñar), n°19 (Necesito información sobre cómo encontrar un empleo relacionado con lo que estoy estudiando) y el n°21 (Necesito información

sobre Posibilidades de encontrar un empleo). Los items con la media más alta fueron el n°12 (Ninguna ocupación me atrae excesivamente), n°25 (Carezco de las aptitudes necesarias para estudiar la profesión que más me gusta), y n°26 (Una persona muy importante en mi vida desaprueba la profesión que he elegido). Se analizó la tipicidad de los items, considerando las puntuaciones de los sujetos como bajas (puntuaciones=1) o elevadas (puntuaciones=2). Puede de nuevo corroborarse (véase Tabla 4.12) la elevada proporción de sujetos que ofrecen respuestas favorables.

Discriminación de los items

Calculamos el poder discriminativo de los items aislando las puntuaciones totales de los sujetos por encima del centil 75 (n=72) y por debajo del Centil 25 (n=53), realizando posteriormente un contraste de la diferencia entre las medias de ambos grupos, mediante la prueba *t* para grupos independientes. Los puntos de corte se encontraban en las puntuaciones 81 y 97 (Centiles 25 y 75, respectivamente) (véase Tabla 4.13).

Tabla 4.11. Media más-menos una desviación típica de los items de la escala MSV.

	m.	d.t	m+1dt	m-1dt
i01	1,17	0,37	1,54	0,80
i02	1,65	0,48	2,13	1,17
i03	1,68	0,47	2,15	1,21
i04	1,78	0,41	2,19	1,37
i05	1,73	0,44	2,17	1,29
i06	1,63	0,48	2,11	1,15
i07	1,53	0,50	2,03	1,03
i08	1,85	0,36	2,21	1,49
i09	1,88	0,33	2,21	1,55
i10	1,82	0,38	2,20	1,44
i11	1,48	0,50	1,98	0,98
i12	1,90	0,31	2,21	1,59
i13	1,89	0,31	2,20	1,58
i14	1,19	0,39	1,58	0,80
i15	1,72	0,45	2,17	1,27
i16	1,67	0,47	2,14	1,20
i17	1,84	0,36	2,20	1,48
i18	1,73	0,45	2,18	1,28
i19	1,20	0,40	1,60	0,80
i20	1,52	0,50	2,02	1,02
i21	1,19	0,39	1,58	0,80
i22	1,40	0,49	1,89	0,91
i23	1,70	0,46	2,16	1,24
i24	1,82	0,39	2,21	1,43
i25	1,92	0,27	2,19	1,65
i26	1,94	0,23	2,17	1,71

Tabla 4.12. Tipicidad de los ítems de la escala MSV.

ítem	bajas	%	altas	%
i01	175	83,3	35	16,7
i02	74	35,2	136	64,8
i03	67	31,9	143	68,1
i04	46	21,9	164	78,1
i05	56	26,7	154	73,3
i06	78	37,1	132	62,9
i07	99	47,1	111	52,9
i08	31	14,8	179	85,2
i09	26	12,4	184	87,6
i10	37	17,6	173	82,4
i11	110	52,4	100	47,7
i12	22	10,5	188	89,5
i13	23	11	187	89
i14	170	81	40	19
i15	59	28,1	151	71,9
i16	69	32,9	141	67,1
i17	33	15,7	177	84,3
i18	57	27,1	153	72,9
i19	169	80,5	41	19,5
i20	100	47,6	110	52,4
i21	170	81	40	19
i22	127	60,5	83	39,5
i23	64	30,5	146	69,5
i24	38	18,1	172	81,9
i25	17	8,1	193	91,9
i26	12	5,7	198	94,3

Tabla 4.13 Escala MSV: Discriminación de los ítems y resultado del contraste entre medias (prueba t. Diferencias en valores absolutos).

ítem	grupo bajo		grupo alto		difer	t	sign
	media.	d.t	media	d.t			
i01	1,06	0,23	1,31	0,46	0,25	-3,58	0,00
i02	1,25	0,43	1,94	0,23	0,70	-11,62	0,00
i03	1,37	0,49	1,92	0,28	0,54	-7,80	0,00
i04	1,64	0,48	1,90	0,30	0,26	-3,72	0,00
i05	1,42	0,50	1,92	0,28	0,50	-7,17	0,00
i06	1,13	0,34	1,92	0,28	0,78	-14,13	0,00
i07	1,13	0,34	1,83	0,38	0,70	-10,72	0,00
i08	1,70	0,46	1,94	0,23	0,25	-3,90	0,00
i09	1,74	0,45	1,99	0,12	0,25	-4,56	0,00
i10	1,55	0,50	1,94	0,23	0,40	-5,92	0,00
i11	1,40	0,49	1,63	0,49	0,23	-2,58	0,01
i12	1,89	0,32	1,96	0,20	0,07	-1,53	0,13
i13	1,68	0,47	1,97	0,17	0,29	-4,89	0,00
i14	1,15	0,36	1,26	0,44	0,11	-1,52	0,13
i15	1,58	0,50	1,76	0,43	0,18	-2,16	0,03
i16	1,38	0,49	1,93	0,26	0,55	-8,20	0,00
i17	1,79	0,41	1,92	0,28	0,12	-2,02	0,05
i18	1,68	0,47	1,82	0,39	0,14	-1,82	0,07
i19	1,11	0,32	1,32	0,47	0,21	-2,76	0,01
i20	1,30	0,46	1,78	0,42	0,48	-6,00	0,00
i21	1,09	0,30	1,29	0,46	0,20	-2,75	0,01
i22	1,13	0,34	1,58	0,50	0,45	-5,70	0,00
i23	1,45	0,50	1,90	0,30	0,45	-6,25	0,00
i24	1,68	0,47	1,90	0,30	0,22	-3,24	0,00
i25	1,81	0,40	1,96	0,20	0,15	-2,72	0,01
i26	1,89	0,32	1,96	0,20	0,07	-1,53	0,13

Tras este contraste de medias optamos por eliminar de la escala los items cuyas diferencias no resultaron significativas a un nivel de 1 por 500 ($\alpha < 0,05$). Es decir, se eliminaron los items números 12, 14, 17, 18, y 26. El rango de las diferencias en valores absolutos de los items que permanecen en el análisis oscila entre 0,15 (item 25) y 0,78 (item 6). En la Figura 4.7 se ofrece una comparación de las medias en cada item obtenidas, respectivamente, por el grupo alto y bajo, en la configuración definitiva de la escala.

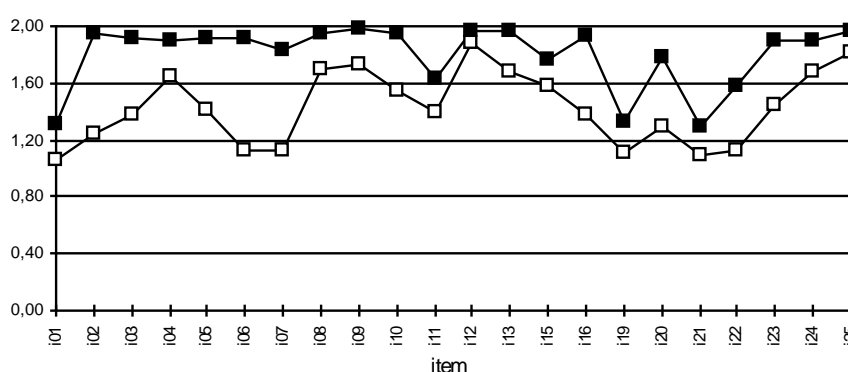


Figura 4.7 Escala MSV: Discriminación de los items -medias grupo alto-bajo, en cada item (Configuración definitiva 21 items).

Fiabilidad de los items

Se han obtenido los coeficientes de correlación biserial puntual entre cada uno de los items y la puntuación total. Puede observarse en la Tabla 4.14 cómo todos los items fueron significativos a un nivel de confianza de 1 por 100 ($\alpha < 0,01$), lo que nos condujo a retenerlos para el posterior análisis.

Tabla 4.14. Coeficientes de correlación biserial puntual entre los items dicotomizados y la puntuación total en la escala MSV.

item	rbp	item	rbp
i01	0,33**	i13	0,35**
i02	0,55**	i15	0,24**
i03	0,48**	i16	0,50**
i04	0,29**	i19	0,24**
i05	0,42**	i20	0,48**
i06	0,64**	i21	0,18**
i07	0,53**	i22	0,41**
i08	0,32**	i23	0,41**
i09	0,36**	i24	0,21**
i10	0,44**	i25	0,26**

4.3.1.5. Análisis de la escala

Fiabilidad de la Escala

Para realizar este análisis nos basamos en la consistencia interna de la escala. Aunque aún no nos ha sido aún posible analizar la fiabilidad entendida como estabilidad temporal, trabajos realizados con este cuestionario nos permiten mostrarnos optimistas al respecto, puesto que indican índices de consistencia interna de 0,86 y 0,89 (Holland, Daiger y Power, 1980) y de 0,74 y 0,84 basadas en aplicaciones test-retest (Farley, Bolton y Parkerson, 1992).

Para determinar la consistencia interna de la escala adaptada hemos utilizado dos métodos: el índice Alfa de Cronbach y el de División en Mitades (Split-Half) con la corrección de longitud de Spearman-Brown. Los valores obtenidos se muestran en la Tabla 4.15. En la Tabla 4.16 ofrecemos los resultados de la consistencia interna de la escala, ítem a ítem.

Tabla 4.15. coeficientes de consistencia interna de la escala MSV.

alfa =0,6966	alfa estandarizada =0,6901
Coef. Split-Half -Spearman-Brown=0,6460	

Tabla 4.16. Estadísticos ítems-total de la escala MSV.

	MEDIA CORREGIDA	VARIANZA CORREGIDA	CORRELACIÓN CORREGIDA	R ²	ALFA CORREGIDA
I01	13,05	10,71	0,22	0,20	0,69
I02	12,57	9,84	0,44	0,29	0,67
I03	12,53	10,11	0,36	0,22	0,68
I04	12,43	10,75	0,17	0,22	0,69
I05	12,48	10,34	0,30	0,24	0,68
I06	12,59	9,54	0,54	0,39	0,66
I07	12,69	9,84	0,41	0,35	0,67
I08	12,36	10,75	0,22	0,20	0,69
I09	12,34	10,70	0,27	0,27	0,69
I10	12,39	10,41	0,34	0,28	0,68
I11	12,74	10,88	0,08	0,13	0,71
I13	12,32	10,76	0,26	0,18	0,69
I15	12,50	10,88	0,10	0,23	0,70
I16	12,54	10,03	0,38	0,24	0,67
I19	13,02	10,92	0,12	0,25	0,70
I20	12,69	10,19	0,30	0,23	0,68
I21	13,02	11,07	0,07	0,24	0,70
I22	12,82	10,29	0,27	0,23	0,69
I23	12,52	10,35	0,28	0,26	0,68
I24	12,40	10,99	0,10	0,20	0,70
I25	12,30	10,99	0,18	0,19	0,69

A la vista de los resultados, podemos decir que los coeficientes no son muy elevados (entre 0,65 y 0,70), hecho que se ve afectado por las bajas correlaciones (menores de 0,30) de 8 de los 21 ítems que componen la escala. Estos resultados pueden explicarse, en primer lugar por el reducido número de ítems de la escala en su configuración original. En segundo lugar, quizá sea aplicable la razón expuesta por los autores de esta escala, en cuanto a la diversidad de contenido de algunos de sus ítems y al hecho de que quizá algunos de ellos constituyan más bien partes de una lista de chequeo (Holland, Daiger y Power, 1980). Por tanto decidimos mantener todos los ítems, pese a reconocer la necesidad de realizar una aplicación suplementaria de esta escala a un mayor número de sujetos con objeto de contrastar los resultados obtenidos. En páginas posteriores complementaremos estos datos sobre la consistencia interna con el análisis de las dimensiones resultantes del análisis factorial.

Contamos además con estudios sobre la fiabilidad de esta escala en su formato original realizada por sus autores (Holland, Daiger y Power, 1980). Así la escala originaria se sometió a un análisis de la fiabilidad realizando la fórmula K-R 20 para las tres escalas. Se encontró que la escala de Identidad Vocacional tenía un elevado grado de consistencia interna (K-R 20=0,86) y que las escalas de Información Ocupacional y de Barreras tenían un grado relativamente bajo de consistencia interna (K-R 20=0,39 y 0,23, respectivamente). Según los autores, la diversidad de contenido y la baja fiabilidad pueda deberse a que éstas constituyan más bien listas de chequeo que escalas.

Validez de la Escala

A continuación ofrecemos los resultados obtenidos tras analizar la validez de la escala, especialmente la validez de contenido y la validez de constructo. Para determinar la *validez de contenido* hemos optado por tres vías: la revisión de

contenidos en la literatura, los datos de validez de contenido efectuados con esta escala, y la consulta a expertos y el análisis de contenido de cada uno de los ítems.

Como expusimos en la parte teórica, la situación vocacional y las escalas desarrolladas para su evaluación consideran este proceso en términos relativos más que absolutos, si bien coinciden que es posible establecer un continuo en cuyos extremos se ubicarían la indecisión vocacional y la madurez vocacional, respectivamente (LoCascio, 1964; Super, 1965, 1974, 1977; Rivas, 1993). En este sentido podemos decir que las categorías que lo conforman están en mayor medida recogidas en el instrumento. Este hecho queda constatado en el análisis factorial realizado con la escala y que más tarde expondremos con detalle. Adelantamos sin embargo que del análisis se desprenden cinco factores denominados: Identidad Personal, Necesidad de Orientación Profesional, Confianza en Sí Mismo, Toma de Decisiones y Preocupación Económica. Todos ellos están en mayor o menor medida refrendados por investigaciones previas, como elementos clave para determinar la situación vocacional, exepctuando el último factor que parece más bien conformar una lista de chequeo, de modo similar al planteado por los creadores de esta prueba.

Además, la construcción del cuestionario se fundamenta en las teorías que indican que la mayoría de los problemas en la toma de decisiones pueden incluirse en las categorías de problemas con la identidad profesional, con la falta de información acerca de posibles trabajos o estudios o con barreras ambientales y personales (Holland, Daiger y Power, 1980). Asimismo, la escala se basa en la revisión de enfoques de la orientación, especialmente el de Crites (1969) pero se aleja de los esquemas diagnósticos tradicionales, sustituyendo la antigua denominación de *problemas intrapsíquicos* por la designación de *identidad profesional*. Además esta escala ha sido construida tras analizar la literatura sobre la indecisión vocacional y determinar distintos correlatos de este constructo (Holland y Holland, 1977) y tras

revisar estudios experimentales sobre los efectos de los inventarios de intereses, talleres y programas formativos en los sujetos.

Por otro lado, según los creadores de esta escala, su *validez de constructo* descansa en los orígenes de los items, en el desarrollo de la escala y en los subsiguientes análisis realizados para contrastar múltiples hipótesis sobre la relación entre identidad profesional y edad, el nivel educativo, las aspiraciones profesionales, las valoraciones externas y otros criterios (Holland y Holland, 1977). Para probarlo realizaron aplicaciones en diferentes muestras de sujetos de un amplio rango de edades, tipos de trabajo y nivel formativo.

En el mencionado trabajo se analizaron las correlaciones entre las escalas y diferentes variables (edad, número y variedad de aspiraciones ocupacionales, valoraciones externas sobre el sujeto, referidas a su capacidad de organización, confianza en sí mismo, competencia y estabilidad emocional, entre otros), encontrándose correlaciones de pequeñas a moderadas entre las escalas del cuestionario y la edad. Además, se corroboró la hipótesis de que las escalas de Identidad Profesional e Intereses Profesionales correlacionan positivamente con la edad. También se encontraron correlaciones negativas entre éstas escalas y la variedad (definida como el número de diferentes tipos de ocupaciones que el sujeto indica, utilizando las 6 principales categorías ocupacionales definidas por Holland) y el número de aspiraciones profesionales que una persona señala en la primera parte del cuestionario. Es decir, los sujetos (varones y mujeres) con un claro sentido de la identidad y con un pequeño número de necesidades de información indicaron un menor número y variedad de aspiraciones profesionales. Se encontró además que las categorías Identidad Profesional e Intereses Profesionales correlacionaban casi en el mismo grado con las aspiraciones vocacionales. La escala Barreras no ofreció correlaciones significativas.

Por lo que respecta a los datos existentes sobre *validez criterial*, se encontraron correlaciones entre Identidad Profesional y criterios externos como la capacidad de organización, la confianza en sí mismo y la competencia. No se encontraron correlaciones entre este factor y la estabilidad emocional de un sujeto. Estos y otros trabajos realizados por los creadores de esta escala les llevan a concluir que las categorías de Información Ocupacional y Barreras se deben considerar listas de chequeo o escalas límites más que escalas homogéneas, de gran utilidad sin embargo para identificar necesidades y problemas específicos que a menudo pasan desapercibidos. Así, la categoría Barreras sirve para identificar barreras externas reales ante una determinada elección vocacional y barreras percibidas pero no objetivamente válidas.

Otro de los procedimientos habituales para probar la validez de constructo es el análisis factorial. En este caso sometimos los datos a dicho análisis cuyos resultados exponemos a continuación

4.3.2. ANÁLISIS FACTORIAL

Este análisis siguió las pautas y criterios indicados en la anterior escala. Las Tabla 4.17 y Tabla 4.18 recogen los valores propios, la proporción de varianza explicada y las saturaciones factoriales obtenidas mediante Rotación Varimax y normalización de Kaiser. Al igual que en la escala anterior hemos considerado únicamente saturaciones factoriales superiores a 0,30. Las saturaciones inferiores aparecen en blanco. No obstante, hemos de indicar que dos de los items no cumplen rigurosamente este criterio (items 11 y 21) si bien, y tras analizar cuidadosamente los diferentes análisis factoriales, consideramos que la solución de cinco factores ofrecía una agrupación más interpretable por lo que aún a sabiendas de que esta decisión hubiera requerido análisis confirmatorios posteriores, optamos por mantener esta configuración.

Como puede observarse en la Tabla 4.17, el conjunto de los tres factores extraídos explican un 46,4% de la varianza total. En la Tabla 4.18 exponemos las saturaciones de cada ítem en cada factor.

Tabla 4.17. Escala MSV: Valores propios y varianza explicada (solución de cinco factores con Rotación Varimax).

FACTOR	VALOR PROPIO	% VAR EXPLICADA	% VAR. ACUM.
1	3,31	15,8	15,8
2	2,05	9,8	25,5
3	1,74	8,3	33,8
4	1,41	6,7	40,5
5	1,23	5,8	46,4

Tabla 4.18. Escala MSV: Matriz factorial rotada (Varimax). Solución de cinco factores.

	FACTOR 1	FACTOR 2	FACTOR 3	FACTOR 4	FACTOR 5
I01	0,63				
I02	0,49				
I03	0,42				
I04		0,63			
I05					0,61
I06	0,56				
I07	0,71				
I08				0,67	
I09				0,76	
I10				0,61	
I11	0,27				
I13		0,60			
I15			0,66		
I16		0,64			
I19		0,30			
I20		0,37			
I21		0,28			
I22	0,61				
I23		0,42	0,50		
I24					0,60
I25			0,56		

Así pues, la configuración factorial de la escala incluye los siguientes factores:

El Factor 1 está compuesto por siete ítems (ítems nº 1, 2, 3, 6, 7, 11 y 22). Tiene un valor propio de 3,3 y explica el 15,8% de la varianza total. La hemos denominado Conocimiento de uno Mismo o *Identidad Personal*. Los sujetos que puntúan bajo en este factor presentan sentimientos confusos hacia uno mismo y hacia sus intereses y un desconocimiento generalizado sobre el mundo ocupacional. Es el factor predominante de la escala (raíz latente de 3,3 y casi un 16% de la varianza común explicada).

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Quiero asegurarme de que he elegido correctamente la ocupación que deseo desempeñar. 2. Me preocupa que mis intereses puedan cambiar a lo largo de los años. 3. No estoy seguro de las ocupaciones que podría desempeñar adecuadamente. |
|--|

- | |
|--|
| <p>6. Si tuviera que elegir una ocupación ahora mismo, tendría miedo de elegir mal.</p> <p>7. Necesito saber el tipo de ocupación, carrera o trabajo que debo seguir.</p> <p>11. No sé demasiado sobre lo que se hace en diferentes trabajos.</p> <p>22. Necesito información sobre cómo adquirir la formación necesaria para los estudios que he elegido.</p> |
|--|

El Factor 2 con un valor propio de 2,05 explica el 9,8% de la varianza. Incluye seis ítems (ítems nº 4, 13, 16, 19, 20, 21 y 23). Lo hemos denominado *Necesidad de Orientación Profesional*. Hace referencia a sentimientos de incertidumbre ante las propias aptitudes profesionales. Los sujetos con baja puntuación en este factor requieren un proceso de orientación que incluya evaluación de capacidades, intereses, aptitudes, etc., en relación con un posible trabajo o formación.

- | |
|--|
| <p>4. No sé cuáles son mis principales puntos fuertes y débiles.</p> <p>13. No sé qué ocupación o trabajo podría desempeñar.</p> <p>16. No estoy seguro de mi mismo en muchas áreas de mi vida.</p> <p>19. Necesito información sobre cómo encontrar un empleo relacionado con lo que estoy estudiando.</p> <p>20. Necesito información sobre qué tipo de personas desempeñan determinados trabajos.</p> <p>21. Necesito información sobre Posibilidades de encontrar un empleo.</p> |
|--|

El Factor 3 con un valor propio de 1,74 explica el 8,3% de la varianza. Comprende tres ítems (nº 15, 23 y 25). Lo hemos denominado *Confianza en Sí Mismo*. Sus ítems están relacionados con la percepción de limitaciones o a sentimientos de desconfianza hacia las capacidades personales. Es decir, estos sujetos requerirían, no tanto una orientación profesional, sino una intervención destinada a mejorar la confianza en sí mismos, tras analizar posibles variables que puedan estar minando dicha confianza.

- | |
|---|
| <p>15. La valoración que hago de mis capacidades y habilidades varía mucho de un año a otro.</p> <p>23. Necesito saber si tengo la capacidad necesaria para cursar la formación que me permitirá desempeñar la profesión elegida.</p> <p>25. Carezco de las aptitudes necesarias para estudiar la profesión que más me gusta.</p> |
|---|

El Factor 4 tiene un valor propio de 1,41 y explica el 6,7% de la varianza. Incluye tres ítems (nº 8,9 y 10). Lo hemos denominado *dificultades en la Toma de Decisiones*. Es decir, los sujetos con bajas puntuaciones en este factor manifiestan dificultades específicas para la toma de decisiones y pueden requerir un entrenamiento en solución de problemas.

- 8. Pensar en los estudios que podría seguir me ha supuesto un problema largo y difícil.
- 9. Estoy confuso con todo el problema que supone decidirme por unos estudios.
- 10. No estoy seguro de que el trabajo u ocupación que he elegido sea adecuado para mí.

El Factor 5 con un valor propio de 1,23 explica el 5,8% de la varianza y comprende dos items (el nº 5 y el nº 24). Lo hemos denominado *Preocupación Económica*. Los sujetos que puntúen bajo en este factor perciben obstáculos relacionados con la autosuficiencia económica. Alude por tanto a una dificultad concreta que debiera resolverse mediante un asesoramiento específico ante esta necesidad.

- 5. Los trabajos que puedo hacer puede que no estén lo suficientemente bien pagados como para permitirme llevar el tipo de vida que quiero.
- 24. No tengo dinero para estudiar la profesión que más me gusta.

En la Tabla 4.19 puede observarse cómo los factores encontrados correlacionan bajo entre sí y en un grado moderado-alto con el total.

Tabla 4.19 Matriz de Correlaciones entre factores de primer orden de la escala MSV.

	F1 PRE	F2 PRE	F3 PRE	F4 PRE	F5 PRE
F1 PRE					
F2 PRE	0,32**				
F3 PRE	0,15*	0,12			
F4 PRE	0,24**	0,17*	0,18**		
F5 PRE	0,22**	0,02	0,15*	0,25**	
TOTPRE	0,81**	0,64**	0,44**	0,52**	0,41**

* - Nivel de Significación $p < 0,05$ ** Nivel de Significación $p < 0,01$

4.3.2.1. Baremos

A continuación ofrecemos los baremos correspondientes a los 210 sujetos con que contamos para la validación de la escala. Dado el reducido número de items, hemos optado por omitir las puntuaciones centílicas correspondientes a cada uno de los factores por su escaso poder discriminativo (véase Tabla 4.20). En el Apéndice V incluimos la configuración definitiva de la escala.

Tabla 4.20 Baremos de la Población Universitaria de la escala MSV.

CENTIL	P.D.
5	28,5
10	29
25	32
50	34,5
75	37
90	38
95	39
Media=34,21	DT=3,38

4.4. ADAPTACIÓN DEL CUESTIONARIO DE CONCIENCIA PROFESIONAL

El cuestionario, desarrollado también con población norteamericana, está compuesto por veinte preguntas con un formato tipo Likert de seis puntos (Vocational Self-Awareness Scale, VSA; Farley, 1988). El sujeto ha de emitir juicios sobre el grado en que cada uno de los items se ajusta a lo que piensa, en un rango desde “Muy en Desacuerdo” (1) a “Muy de Acuerdo” (6). Puntuaciones más altas indican mayor conciencia profesional. Las razones que nos llevaron a su selección fueron su rapidez y facilidad de aplicación, el hecho de que se haya elaborado para y con personas con discapacidad, el aval que supone haber sido desarrollado por un autor de reconocido prestigio en el campo de la rehabilitación profesional y finalmente, la existencia de estudios que confirman su utilidad para evaluar la situación vocacional y más concretamente, la conciencia o identidad profesional del colectivo objeto de interés, al menos con población norteamericana.

4.4.1. PROCEDIMIENTO

4.4.1.1. Preparación de los items y delimitación conceptual de los constructos implicados

Para realizar los análisis se han utilizado las valoraciones de seis jueces expertos, siguiendo el mismo proceso que se ha expuesto en los dos cuestionarios anteriores. La categorización previa de los items de la escala se basó en un análisis

racional de los mismos y en trabajos realizados por el autor de la escala (Farley, 1988; Farley, Bolton y Parkerson, 1992), en los que se indica que ésta mide conocimientos relacionados con características personales (intereses, aptitudes y valores laborales) y con el conocimiento del mundo laboral. Así pues, los juicios sobre las *categorías* contemplaban las dos posibilidades siguientes:

- *Conocimiento o Conciencia de Características Personales*: intereses, aptitudes, deseos, necesidades
- *Planificación del Futuro*: Conciencia de barreras, obstáculos, modos de superarlos, repercusiones, etc.

Asimismo se solicitaron juicios sobre la *intensidad*, *valencia* y observaciones pertinentes para cada uno de los items, siguiendo el mismo proceso expuesto anteriormente.

Los resultados del *análisis de concordancia entre jueces*⁴ indicaron una uniformidad elevada en cuanto a la pertenencia de los items a una u otra *categoría* ($\alpha=0,95$). Con relación a la *intensidad*, se obtuvo un valor medio de 4,29 para el conjunto de los items, con un nivel de concordancia medio ($\alpha=0,90$). Los resultados del análisis de concordancia entre jueces respecto a la *valencia* ofrecen un valor medio de 2, indicativo de que todos los items suponen una formulación, juicio o valoración positivos. Los niveles de concordancia entre jueces mostraron una plena uniformidad en sus valoraciones ($W=0,0000$; $\chi^2=0,00$; $p=1,00$).

Así pues, optamos por mantener todos los items de la configuración inicial de la escala. Por las razones antes expuestas, mantuvimos también su redacción y orden originales. Finalmente procedimos a la aplicación de la escala a una muestra, siguiendo el mismo proceso reseñado previamente y cuyos resultados ofrecemos a continuación.

⁴ Para mayor información consúltese Apéndice IV.

4.4.1.2. Muestra

Para la validación de la escala contamos con 201 estudiantes de cuarto curso de carrera de la Facultad de Psicología de la Universidad de Salamanca. Se utilizaron los mismos criterios de selección ya comentados.

4.4.1.3. Análisis estadísticos

El proceso para la obtención de una escala con características psicométricas suficientemente sólidas se basó igualmente en el análisis de la fiabilidad de las sucesivas iteraciones, eliminando si fuera necesario y salvo excepciones que comentaremos en cada caso, los items cuya homogeneidad corregida no fuera aceptable (menor de 0,30). Tras los sucesivos análisis que exponemos a continuación la escala mantuvo los 20 items de su configuración original que sirvieron de base para los posteriores análisis y estudios empíricos.

4.4.1.4. Análisis de items

Estadísticos descriptivos

Una vez tabuladas las puntuaciones se contaron las frecuencias de las 4.020 respuestas de los 201 sujetos cuyos cuestionarios fueron analizados, a fin de comprobar cómo se distribuían cada una de las puntuaciones en el conjunto de los 26 items. La Figura 4.8 muestra dicha distribución. Puede apreciarse una asimetría derecha de las puntuaciones, lo cual es explicable por la composición de la muestra.

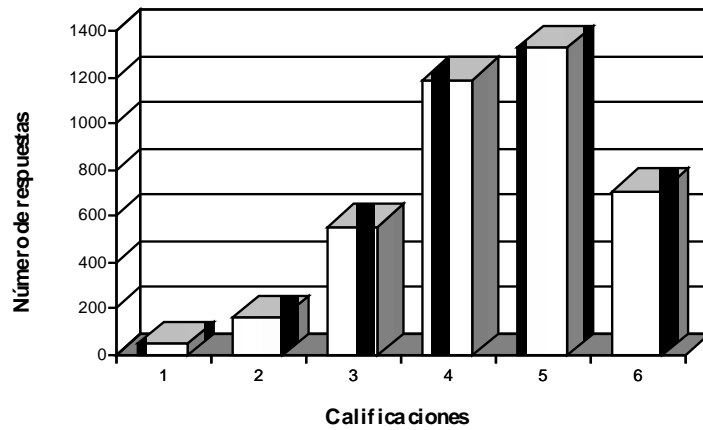


Figura 4.8. Distribución de las respuestas de los items en el Cuestionario de Conciencia Profesional (CCP)

Esta asimetría derecha queda también constatada en la gráfica siguiente (véase Figura 4.9), en la que aparece indicado para cada item la media y más-menos una desviación típica. También aquí se corrobora la asimetría derecha de las puntuaciones obtenidas.

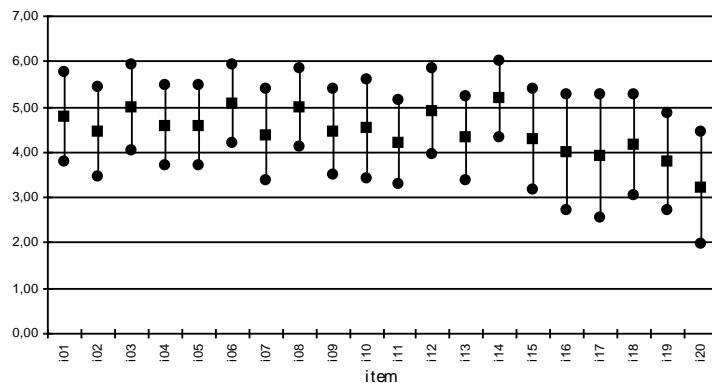


Figura 4.9. Media y desviaciones típicas de los items en el CCP.

En la Tabla 4.21 se ofrece la dispersión de los items, indicando en cada caso la media y más-menos una desviación típica. Los items con una valoración más baja por término medio fueron el n°19 (Conozco posibles medios para superar los obstáculos que podrían interferir en el logro de mi meta profesional) y el n°20. (Se lo que haré para lograr mi objetivo profesional, cuándo lo haré, quiénes me ayudarán y cómo lo harán). Los items con una valoración media más elevada fueron el n°6 (Sé cuáles son

las ocupaciones relacionadas con mis preferencias, deseos y necesidades) y el n°14 (Sé lo que pienso y lo que siento hacia determinados trabajos).

Discriminación de los ítems

Se analizó la tipicidad de los ítems, (véase

Tabla 4.22) dicotomizando las puntuaciones de los sujetos en puntuaciones desfavorables o bajas (puntuaciones de 1 a 3) y puntuaciones favorables o elevadas (puntuaciones de 4 a 6). Se puede de nuevo corroborar la elevada proporción de sujetos que ofrecen respuestas favorables. Coincidiendo con el anterior análisis, los ítems que han supuesto puntuaciones más bajas son los ítems n° 19 y 20 y los que han obtenido puntuaciones más altas son los números 6 y 14 (véase Tabla 4.23). Por su parte, el poder discriminativo de los ítems se calculó aislando las puntuaciones totales de los sujetos por encima del centil 75 (N=54) y por debajo del Centil 25 (N=57) realizando posteriormente un contraste de la diferencia entre las medias de ambos grupos mediante la prueba *t* para grupos independientes. Puede observarse (véase Tabla 4.24) cómo en todos los ítems se superó el nivel de confianza de 1 por 1000 (alfa <0,001), lo que nos llevó a retener todos los ítems para el posterior análisis. El rango de las diferencias en valores absolutos oscila de 1,19 (ítem 6) a 2,17 (ítem 17).

Tabla 4.21. Media más-menos una desviación típica de los ítems del CCP.

ítem	M.	D.T.	M+1d.t.	M-1.d.t
i01	4,78	0,99	5,77	3,79
i02	4,45	1,00	5,45	3,45
i03	4,98	0,93	5,91	4,05
i04	4,59	0,89	5,48	3,7
i05	4,59	0,88	5,47	3,71
i06	5,05	0,86	5,91	4,19
i07	4,38	1,01	5,39	3,37
i08	4,97	0,86	5,83	4,11
i09	4,43	0,95	5,38	3,48
i10	4,51	1,08	5,59	3,43
i11	4,22	0,92	5,14	3,3
i12	4,89	0,94	5,83	3,95
i13	4,31	0,93	5,24	3,38
i14	5,17	0,84	6,01	4,33
i15	4,29	1,11	5,4	3,18
i16	3,99	1,29	5,28	2,7
i17	3,92	1,37	5,29	2,55
i18	4,17	1,11	5,28	3,06
i19	3,77	1,07	4,84	2,7
i20	3,21	1,23	4,44	1,98

Tabla 4.22. Tipicidad de los ítems del CCP.

ítem	desf.	porcentaje	fav.	porcentaje
i01	16	8	184	92
i02	32	16	168	84
i03	10	5	190	95
i04	19	9,5	181	90,5
i05	23	11,5	177	88,5
i06	9	4,5	191	95,5
i07	27	13,5	173	86,5
i08	9	4,5	191	95,5
i09	32	16	168	84
i10	37	18,5	163	81,5
i11	46	23	154	77
i12	12	6	188	94
i13	40	20	160	80
i14	6	3	194	97
i15	50	25	150	75
i16	71	35,5	135	67,5
i17	65	32,5	135	67,5
i18	50	25	150	75
i19	81	40,5	119	59,5
i20	131	65,5	69	34,5

Tabla 4.23. Frecuencias totales de la distribución de respuesta de los ítems del CCP.

ítem	1	2	3	4	5	6
i01		8	8	52	84	48
i02		7	25	68	71	29
i03	2	1	7	41	87	62
i04		1	18	76	72	33
i05		3	20	58	95	24
i06		2	7	36	89	66
i07	3	5	19	87	59	27
i08			9	50	79	62
i09		4	28	71	72	25
i10		8	29	53	72	38
i11		2	44	81	55	18
i12		3	9	55	74	59
i13		1	39	80	57	23
i14		3	3	29	87	78
i15	1	7	42	65	53	32
i16	7	18	46	53	51	25
i17	12	24	29	62	50	23
i18	3	11	36	70	59	21
i19	2	21	58	67	43	9
i20	17	34	80	37	23	9

Tabla 4.24. CCP: Discriminación de los ítems. resultado del contraste entre medias (prueba t. Diferencias en valores absolutos)

ítem	grupo bajo		grupo alto		difer	t	sign
	media.	d.t	media	d.t			
i01	4,12	1,02	5,61	0,60	1,49	-9,08	0,000
i02	3,72	0,84	5,20	0,72	1,48	-9,74	0,000
i03	4,26	1,09	5,57	0,54	1,30	-7,72	0,000
i04	3,96	0,71	5,28	0,64	1,31	-10,09	0,000
i05	3,86	0,83	5,20	0,69	1,34	-9,00	0,000
i06	4,44	0,95	5,63	0,60	1,19	-7,70	0,000
i07	3,67	0,79	5,26	0,77	1,59	-10,58	0,000
i08	4,25	0,79	5,67	0,59	1,42	-10,54	0,000
i09	3,75	0,85	5,20	0,72	1,44	-9,44	0,000
i10	3,60	1,00	5,35	0,66	1,76	-10,67	0,000
i11	3,46	0,63	4,98	0,84	1,52	-10,77	0,000
i12	4,21	0,90	5,65	0,52	1,44	-9,98	0,000
i13	3,53	0,68	5,12	0,65	1,59	-12,33	0,000
i14	4,47	0,89	5,69	0,51	1,21	-8,56	0,000
i15	3,60	0,96	5,14	0,92	1,54	-8,50	0,000
i16	2,98	1,19	4,86	1,11	1,88	-8,46	0,000

i17	2,91	1,33	5,08	0,96	2,17	-9,63	0,000
i18	3,33	1,01	4,94	0,97	1,61	-8,44	0,000
i19	3,09	1,07	4,57	0,99	1,48	-7,44	0,000
i20	2,44	1,18	4,29	0,97	1,86	-8,88	0,000

En la Figura 4.10 presentamos una comparación de las medias en cada ítem obtenidas por el grupo alto y bajo, respectivamente.

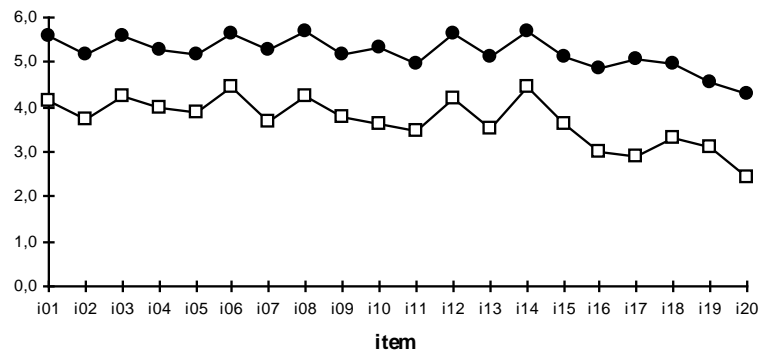


Figura 4.10 CCP: Discriminación de los ítems -medias grupo alto-bajo, en cada ítem de la escala.

Fiabilidad de los ítems

Hemos obtenido los coeficientes de correlación biserial puntual entre cada uno de los ítems previamente dicotomizados y la puntuación total. Puede observarse en la Tabla 4.25 cómo todos los ítems fueron significativos a un nivel de confianza de 1 por 100 ($\alpha < 0,01$).

Tabla 4.25. Coeficientes de correlación biserial puntual entre los ítems dicotomizados y la puntuación total del CCP.

ítem	rbp.	ítem	rbp.
i01	0,40**	i11	0,67**
i02	0,56**	i12	0,27**
i03	0,43**	i13	0,65**
i04	0,47**	i14	0,28**
i05	0,51**	i15	0,46**
i06	0,49**	i16	0,48**
i07	0,56**	i17	0,53**
i08	0,50**	i18	0,48**
i09	0,57**	i19	0,52**
i10	0,56**	i20	0,46**

4.4.1.5. Análisis de la Escala

Fiabilidad de la Escala

Para realizar este análisis nos basamos en la *consistencia interna* de la escala. No hemos calculado aún la fiabilidad entendida como estabilidad temporal, sin embargo, trabajos realizados por el autor de esta escala con su versión original indican índices de consistencia interna basados en administraciones test-retest de 0,91 y 0,95 (Farley, 1988; Farley, Bolton y Parkerson, 1992). Para determinar la consistencia interna hemos utilizado dos métodos: el índice Alfa de Cronbach y el de División en Mitades (Split-Half) con la corrección de longitud de Spearman-Brown. Los valores obtenidos se muestran en la Tabla 4.26. En la Tabla 4.27 ofrecemos los resultados de la consistencia interna de la escala, ítem a ítem.

Puede observarse cómo los coeficientes obtenidos son bastante elevados (entre 0,83 y 0,84), hecho que se explica por las elevadas correlaciones (mayores de 0,30) de los ítems que componen la escala con el total, excepto los números 12 y 14. Por tanto decidimos mantener todos los ítems para los análisis posteriores. Estos análisis sobre la consistencia interna se complementarán con el análisis de las dimensiones resultantes del análisis factorial en páginas siguientes.

Tabla 4.26. Coeficientes de consistencia interna del CCP.

alfa =0, 8295 alfa estandarizada =0, 8422
Coef. Split-Half -Spearman-Brown=0, 8288

Tabla 4.27. Resultados del análisis de fiabilidad del CCP.

ITEMS	MEDIA CORREGIDA	VARIANZA CORREGIDA	CORRELACIÓN CORREGIDA	R2	ALFA CORREGIDA
I01	15,25	11,84	0,33	0,47	0,83
I02	15,33	11,22	0,48	0,47	0,82
I03	15,22	11,92	0,37	0,50	0,82
I04	15,27	11,64	0,40	0,60	0,82
I05	15,29	11,49	0,43	0,41	0,82
I06	15,22	11,86	0,44	0,68	0,82
I07	15,31	11,29	0,49	0,56	0,82
I08	15,22	11,85	0,45	0,72	0,82
I09	15,33	11,19	0,49	0,59	0,82
I10	15,36	11,15	0,47	0,37	0,82
I11	15,40	10,72	0,59	0,72	0,81
I12	15,23	12,14	0,20	0,42	0,83
I13	15,37	10,85	0,58	0,74	0,81
I14	15,20	12,22	0,24	0,35	0,83
I15	15,42	11,31	0,35	0,45	0,83
I16	15,53	11,15	0,36	0,43	0,83
I17	15,50	10,99	0,42	0,35	0,82
I18	15,42	11,26	0,37	0,34	0,82
I19	15,58	10,97	0,41	0,50	0,82
I20	15,83	11,21	0,34	0,40	0,83

Validez de la Escala

Para determinar la *validez de contenido* hemos seguido las mismas pautas anteriormente expuestas para los restantes cuestionarios. Por lo tanto y en lo que se refiere a los resultados de la revisión de contenidos en la literatura y a los datos de validez de contenido efectuados con esta escala, tal y como expusimos en la parte teórica, una madura situación vocacional implica la existencia de conocimientos relacionados con uno mismo (identidad personal, conocimientos de capacidades y limitaciones), con la toma de decisiones y con la información ocupacional. Como puede observarse por el análisis factorial expuesto posteriormente, cada uno de estos elementos son contemplados en esta escala. En dicho análisis, se obtienen tres factores denominados Conciencia de los Intereses y Necesidades Profesionales, Conciencia de las Aptitudes Profesionales, y Conciencia de Obstáculos y Planificación Profesional. Todos ellos están en mayor o menor medida refrendados por investigaciones previas realizadas por los autores de la escala (Farley, 1988; Farley, Bolton y Parkerson, 1992).

Por lo que se refiere a la *validez de constructo*, un modo para estimarlo es que la escala tenga capacidad para discriminar entre grupos con elevada y baja madurez profesional. En este caso, se han retenido únicamente aquellos items que cumplieran con este criterio. Además, en las páginas finales de este capítulo trataremos de analizar la *validez convergente*. La validez mediante el *método experimental* será objeto de análisis en el quinto estudio empírico. Otro de los procedimientos habituales para probar la validez de constructo se encuentra en el *análisis factorial*. En este caso los datos se sometieron a dicho análisis cuyos resultados exponemos a continuación.

4.4.2. ANÁLISIS FACTORIAL

Sometimos los datos a análisis factorial por el método de componentes principales. Las Tablas que mostramos a continuación (Tabla 4.28 y Tabla 4.29) recogen respectivamente los valores propios y la proporción de varianza explicada, y las saturaciones factoriales obtenidas. El análisis factorial con una solución de tres factores es el que se consideró más adecuado y por tanto será el que describamos más ampliamente. Como puede observarse en la Tabla 4.28 el conjunto de los tres factores extraídos explican un 57,8% de la varianza total. En la Tabla 4.29 exponemos las saturaciones de cada ítem en cada factor.

Tabla 4.28. CCP: Valores propios y varianza explicada (solución de tres factores, Rotación Varimax).

FACTOR	VALOR PROPIO	% VARIANZA EXPLICADA	PORCENTAJE ACUMULADO
1	7,78	38,90	38,90
2	1,98	9,90	48,80
3	1,79	8,90	57,80

El Factor 1 con un valor propio de 7,78 explica el 38,9% de la varianza total. Está compuesto por siete ítems (nº1, 3, 6, 8, 10, 12 y 14). Lo hemos denominado *Conciencia de los Intereses y Necesidades Profesionales*. Puntuaciones elevadas en dicho factor indican que la persona manifiesta seguridad sobre lo que desea y necesita y sobre sus relaciones con posibles trabajos. Es el factor claramente predominante de la escala (raíz latente de 7,78 y casi un 39% de la varianza común explicada). De los tres factores es además el que indica un nivel más básico de conciencia profesional.

- 1. Sé qué es lo que quiero, cuáles son mis deseos y necesidades y cómo todo ello se relaciona con las ocupaciones por las que estoy interesado.
- 3. Sé cuáles son mis intereses y cuáles son las profesiones relacionadas con ellos.
- 6. Sé cuáles son las ocupaciones relacionadas con mis preferencias, deseos y necesidades.
- 8. Sé cuáles son las ocupaciones relacionadas con mis intereses.
- 10. Sé cuál es la ocupación que mejor se ajusta a lo que necesito
- 12. Sé cuál es la ocupación que mejor se ajusta a lo que me interesa.
- 14. Sé lo que pienso y lo que siento hacia determinados trabajos.

Tabla 4.29. Matriz factorial rotada (Varimax). Solución de tres factores del CCP.

ITEMS	FACTOR 1	FACTOR 2	FACTOR 3
I01	0,62		
I02		0,69	
I03	0,64		
I04		0,77	
I05		0,46	
I06	0,78		
I07		0,73	
I08	0,79		
I09		0,79	
I10	0,64		
I11		0,67	
I12	0,76		
I13		0,71	
I14	0,68		
I15			0,52
I16			0,58
I17			0,65
I18			0,72
I19			0,85
I20			0,75

El *Factor 1*, con un valor propio de 1,9 explica el 9,9% de la varianza total. Incluye siete items (2, 4, 5, 7, 9, 11 y 13) y lo hemos denominado *Conciencia de las Aptitudes Profesionales*. Puntuaciones elevadas en dicho factor indican que la persona conoce sus aptitudes y sus relaciones con posibles trabajos. Este factor complementa al anterior, por cuanto que un adecuado conocimiento de uno mismo requiere ser consciente tanto de las preferencias como de las aptitudes.

- 2. Sé cuáles son mis capacidades profesionales. Conozco mis puntos fuertes y mis limitaciones en relación al trabajo.
- 4. Conozco cuáles son mis aptitudes y los trabajos relacionados con ellas.
- 5. Sé cuáles son las profesiones entre las que puedo optar para realizar un trabajo concreto.
- 7. Sé cuáles son las ocupaciones relacionadas con mis puntos fuertes y con mis limitaciones.
- 9. Sé cuáles son las ocupaciones relacionadas con mis aptitudes.
- 11. Sé cuál es la ocupación que mejor se ajusta a mis capacidades.
- 13. Sé cuál es la ocupación que mejor se ajusta a mis aptitudes.

El *Factor 3* con un valor propio de 1,8 explica el 8,9% de la varianza total. Está compuesto por seis items (15, 16, 17, 18, 19 y 20). Lo hemos denominado *Conciencia de Obstáculos y Planificación Profesional*. Puntuaciones elevadas en dicho factor indican que la persona es consciente de las repercusiones, pros y contras, así como de los pasos a dar para conseguir la meta profesional propuesta. Supone un mayor nivel de concreción o de desarrollo vocacional que en los dos casos anteriores.

- 15. Sé lo que podría conseguir y perder si eligiera determinados trabajos.
- 16. Sé las repercusiones que tendría en los demás el que yo optara por realizar determinados trabajos.
- 17. He planificado lo que voy a hacer para alcanzar la meta profesional que me he propuesto.
- 18. Conozco los obstáculos que podrían dificultarme la consecución de mi meta profesional.
- 19. Conozco posibles medios para superar los obstáculos que podrían interferir en el logro de mi meta profesional.
- 20. Se lo que haré para lograr mi objetivo profesional, cuándo lo haré, quiénes me ayudarán y cómo lo harán.

Además, en la Tabla 4.30 puede observarse cómo los factores correlacionan en menor medida entre ellos que con el total de la escala.

Tabla 4.30. CCP: Matriz de correlaciones entre factores de primer orden.

	F1	F2	F3
F1			
F2	0,60**		
F3	0,49**	0,51**	
TOTAL	0,83**	0,85**	0,81**

** Nivel de Significación $p < 0,01$

4.4.2.1. Baremos

A continuación ofrecemos los baremos correspondientes a los 200 sujetos con que contamos para la validación de la escala (véase Tabla 4.31). Se incluyen además las puntuaciones centílicas correspondientes a cada uno de los factores, dado que el rango de puntuaciones en cada ítem (de 1 a 6 puntos) hace que éstas sean relevantes para la ubicación del sujeto en uno u otro centil.

Tabla 4.31. Baremos de la Población Universitaria del CCP.

CENTIL	P.D. (F1)	P.D. (F2)	P.D. (F3)	P.D. (total)
5	27	23	2	67
10	28	24	5	71
25	31	28	14	81
50	35	31	16	89
75	39	35	20	97
90	40	38	23	105
95	41	39	27	111
media	34,35	31	30,9	88,66
D.T.	4,91	4,99	32,95	12,53

En el Apéndice V incluimos la versión definitiva de la escala.

4.5. ADAPTACIÓN DEL CUESTIONARIO DE AUTOCONCEPTO

El cuestionario de Autoconcepto, de reciente desarrollo en los Estados Unidos (Offer, Ostrov, Howard y Dolan, 1992), fue seleccionado por considerar que era más

adecuado para los propósitos de la investigación y características de la población objeto de estudio que el utilizado en la fase piloto (EAE- Cuestionario de Autoestima, Lavoegíe, 1964). Consta de 129 preguntas que se han de valorar en una escala tipo Likert de seis puntos. Parte de una concepción multidimensional del autoconcepto, compuesto por 12 factores que más tarde expondremos. Más concretamente, decidimos seleccionar este instrumento porque ofrece datos sólidos sobre sus propiedades psicométricas, es también uno de los más citados en recientes publicaciones y a diferencia de otros cuestionarios no valora factores como el autoconcepto académico, presente en algunas de las escalas más utilizadas (p. ej. Self-Description Questionnaire, Marsh, 1987, 1988, 1990) aspecto éste que aún siendo de gran relevancia, se aleja de los propósitos y objetivos de la presente Tesis Doctoral.

Una razón adicional es que dicha prueba supera los problemas de otras técnicas de evaluación del autoconcepto (p. ej. test de frases incompletas, Diferencial Semántico, Metodología Q) e incluso de otros cuestionarios (p. ej. EAE, Lavoegíe, 1964) que se basan fundamentalmente en conceptos abstractos o en adjetivos. Como expusimos en el primer estudio empírico, la experiencia nos demostró que, al menos con la población objeto de estudio, estos cuestionarios y técnicas no eran comprendidos por los sujetos, especialmente por personas con sordera para quienes les resulta imposible acceder al significado de diferencias entre unos y otros calificativos (p. ej. reflexión vs. circunspección)

4.5.1. PROCEDIMIENTO

4.5.1.1. Preparación de los items y delimitación conceptual de los constructos implicados

Para realizar los análisis se han utilizado las valoraciones de siete jueces expertos, siguiendo el mismo proceso que se ha expuesto en los cuestionarios

anteriores. Para esta escala los juicios sobre las *categorías* contemplaban las doce posibilidades siguientes, establecidas por los creadores de la misma (Offer, Ostrov, Howard y Dolan, 1992):

- *Tono emocional*: analiza la armonía afectiva de la estructura psíquica y la estabilidad o labilidad emocional.
- *Control de impulsos*: mide el grado en que el “yo” de un sujeto es lo suficientemente fuerte como para permitirle afrontar las presiones del medio.
- *Salud mental*: valora la salud emocional en términos de ausencia de procesos de pensamiento psicopatológicos.
- *Funcionamiento social*: evalúa los patrones de relaciones interpersonales y de amistades.
- *Funcionamiento Familiar*: aprecia los sentimientos del sujeto y sus relaciones con sus padres, así como el funcionamiento en el hogar.
- *Actitudes vocacionales*: determina la confianza del estudiante en sus posibilidades de aprender y de planificar su futuro profesional.
- *Confianza en sí mismo*: analiza la capacidad de adaptación del estudiante a su medio.
- *Independencia*: estima la fortaleza interior y la capacidad para afrontar distintas situaciones.
- *Imagen corporal*: muestra el grado en que el sujeto tiene una imagen corporal adecuada de sí mismo.
- *Sexualidad*: establece los sentimientos, actitudes y comportamiento hacia el sexo opuesto.
- *Valores éticos*: valora el desarrollo de la conciencia o superyo.
- *Idealismo*: se centra en los ideales del sujeto o sus deseos o disponibilidad para ayudar a otros.

Los juicios sobre la *intensidad*, *valencia* y posibles observaciones se realizaron siguiendo las mismas pautas expuestas previamente.

Los resultados del *análisis de concordancia entre jueces*⁵ indicaron una uniformidad elevada en cuanto a la pertenencia de los ítems a una u otra *categoría* ($\alpha=0,93$). Respecto a la *intensidad*, se obtuvo un valor medio de 4,45 para el conjunto de los ítems, con un nivel de concordancia bastante elevado ($\alpha=0,68$). Los resultados del análisis de concordancia entre jueces respecto a la *valencia* ofrecen un valor medio de 1,44, indicando con ello que los ítems se distribuyen entre aquéllos que indican una formulación positiva y aquéllos que suponen una valoración negativa, hecho habitual en escalas de evaluación de la personalidad y constructos relacionados. Los

⁵ Para mayor información consúltese Apéndice IV.

niveles de concordancia entre jueces fueron también estadísticamente significativos e indicaron una plena uniformidad en los juicios sobre la valencia de los ítems ($\alpha=1,0000$).

Optamos por mantener todos los ítems de la configuración inicial de la escala, su redacción y orden originales y procedimos a su aplicación a una muestra, siguiendo el mismo proceso expuesto previamente y cuyos resultados ofrecemos a continuación.

4.5.1.2. Muestra

Para la validación de la escala contamos con 217 sujetos, estudiantes de cuarto curso de carrera de la Facultad de Psicología de la Universidad de Salamanca, utilizando los criterios de selección previamente comentados.

4.5.1.3. Análisis Estadísticos

El proceso para la obtención de una escala con características psicométricas suficientemente sólidas se basó igualmente en el análisis de la fiabilidad de las sucesivas iteraciones, fijado como criterio que el ítem alcanzara un valor mínimo de homogeneidad corregida de 0,30. Tras los sucesivos análisis que exponemos a continuación la escala quedó reducida a 68 ítems, que sirvieron de base para los posteriores análisis.

4.5.1.4. Análisis de ítems

Estadísticos descriptivos

Una vez tabuladas las puntuaciones se realizó un recuento de frecuencias de las 27993 respuestas de los 217 sujetos cuyos cuestionarios fueron analizados. La Figura 4.11 muestra dicha distribución. Puede apreciarse una asimetría izquierda, lo que indica que los sujetos de la muestra presentan en general un autoconcepto elevado.

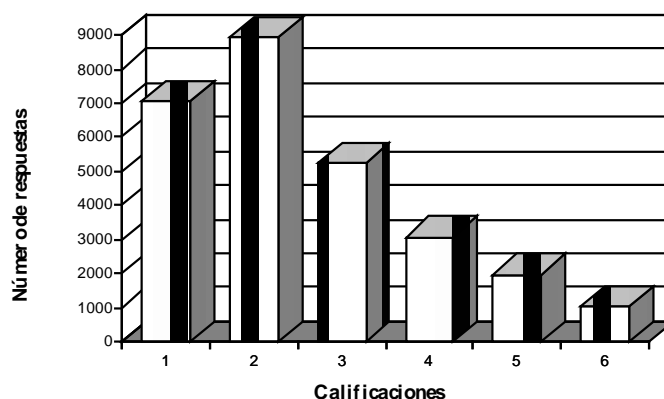


Figura 4.11. Distribución de las respuestas de los items de la escala de Autoconcepto (OSIQ)

Esta asimetría izquierda queda también constatada en la gráfica siguiente (véase Figura 4.12), en la que aparece indicado para cada ítem la media y más o menos una desviación típica⁶.

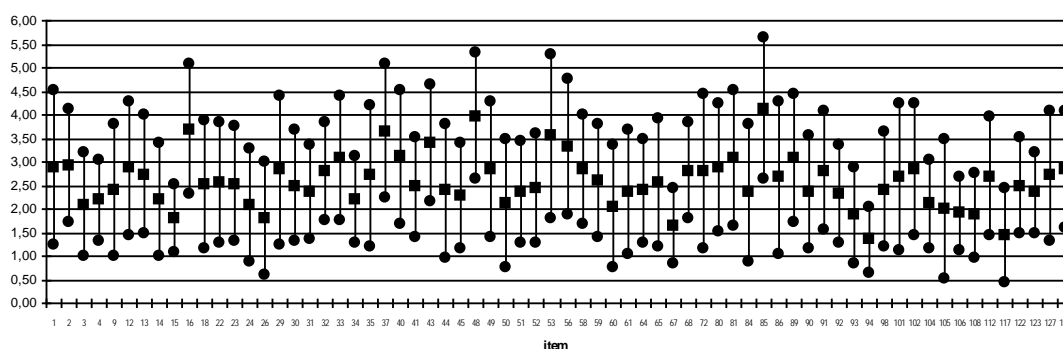


Figura 4.12. Media y desviaciones típicas de los items de la escala (configuración definitiva, 68 items) del OSIQ.

En la Tabla 4.32 se ofrece la dispersión de los ítems, de la configuración definitiva de la escala (68 ítems), indicando en cada caso la media y más o menos una desviación típica. Puede observarse cómo los ítems con puntuaciones medias totales más bajas (significando con ello una mejor valoración) son los ítems nº 67 (Me gusta la vida) y nº 117 (A menudo siento que mi madre no es una buena persona).

⁶ Para simplificar la exposición de los resultados se ofrece tan solo la dispersión de los ítems de la configuración definitiva. Para mayor información consúltese Apéndice IV.

Los items con puntuaciones medias totales más elevadas (indicando una inferior valoración), son los items n° 16 (Es difícil para un adolescente saber cómo enfrentarse adecuadamente a las cuestiones sexuales) y n° 48 (No me da miedo esta sociedad tan competitiva).

Discriminación de los items

Se analizó la tipicidad de los items, dicotomizando las puntuaciones de los sujetos en puntuaciones favorables o bajas (puntuaciones de 1 a 3) y puntuaciones desfavorables o elevadas (puntuaciones de 4 a 6). En el Apéndice IV se ofrecen los resultados obtenidos. Sin embargo es de destacar que éstos corroboran la elevada proporción de sujetos que ofrecen respuestas favorables.

Del mismo modo, en el análisis de frecuencias totales de la distribución de las 27.993 respuestas de los items de la escala (véase Apéndice IV) se aprecia cómo los items que han supuesto puntuaciones más bajas (esto es, valoraciones más positivas) son los items n° 20 (Sólo las personas estúpidas trabajan) y n° 69 (El trabajo bien hecho me produce satisfacción). Los items en los que se han obtenido puntuaciones más elevadas (valoraciones más negativas) son los items n° 85 (Si me riñen me siento terriblemente mal) y n° 103 (A veces me veo como un líder y siento que los demás pueden aprender algo de mí).

El poder discriminativo de los items se calculó aislando las puntuaciones totales de los sujetos por encima del centil 75 (N=54) y por debajo del Centil 25 (N=57), realizando posteriormente un contraste de la diferencia entre las medias de ambos grupos, mediante la prueba *t* para grupos independientes. La puntuación directa correspondiente al centil 25=281, y la correspondiente al centil 75=362 (consúltese Apéndice IV).

Tabla 4.32. OSIQ: Dispersión de los items de la escala (configuración definitiva, 68 items)

item	m-1dt	m	m+1dt	item	m-1dt	m	m+1dt
I001	1,26	2,89	4,52	I056	1,88	3,33	4,78
I002	1,72	2,93	4,14	I058	1,68	2,85	4,02
I003	0,99	2,09	3,19	I059	1,41	2,60	3,79
I004	1,33	2,18	3,03	I060	0,75	2,06	3,37
I009	1,00	2,41	3,82	I061	1,03	2,35	3,67
I012	1,45	2,87	4,29	I064	1,29	2,39	3,49
I013	1,47	2,73	3,99	I065	1,22	2,57	3,92
I014	1,00	2,20	3,40	I067	0,86	1,66	2,46
I015	1,09	1,81	2,53	I068	1,79	2,81	3,83
I016	2,31	3,70	5,09	I072	1,17	2,81	4,45
I018	1,16	2,53	3,90	I080	1,54	2,90	4,26
I022	1,30	2,57	3,84	I081	1,65	3,08	4,51
I023	1,32	2,54	3,76	I084	0,88	2,35	3,82
I024	0,90	2,10	3,30	I085	2,64	4,14	5,64
I026	0,59	1,79	2,99	I086	1,04	2,67	4,30
I029	1,25	2,83	4,41	I089	1,74	3,10	4,46
I030	1,31	2,50	3,69	I090	1,15	2,35	3,55
I031	1,36	2,37	3,38	I091	1,55	2,81	4,07
I032	1,76	2,80	3,84	I092	1,28	2,32	3,36
I033	1,76	3,08	4,40	I093	0,85	1,87	2,89
I034	1,29	2,20	3,11	I094	0,64	1,35	2,06
I035	1,22	2,72	4,22	I098	1,19	2,41	3,63
I037	2,23	3,65	5,07	I101	1,10	2,67	4,24
I040	1,69	3,11	4,53	I102	1,44	2,84	4,24
I041	1,42	2,47	3,52	I104	1,18	2,12	3,06
I043	2,16	3,41	4,66	I105	0,51	1,99	3,47
I044	0,98	2,39	3,80	I106	1,12	1,91	2,70
I045	1,17	2,28	3,39	I108	0,96	1,87	2,78
I048	2,64	3,98	5,32	I112	1,43	2,70	3,97
I049	1,41	2,84	4,27	I117	0,45	1,44	2,43
I050	0,76	2,13	3,50	I122	1,48	2,50	3,52
I051	1,27	2,35	3,43	I123	1,48	2,35	3,22
I052	1,27	2,43	3,59	I127	1,34	2,71	4,08
I053	1,82	3,56	5,30	I129	1,59	2,84	4,09

Tras este contraste de medias, optamos por eliminar de la escala los items cuyas diferencias no resultaron significativas a un nivel de 1 por 500 ($\alpha < 0,05$). Es decir, se eliminaron los items nº 7, 11, 17, 27, 46, 47, 54, 79, 95, 97, 99, 107, 109, 111, 115, 116, 118, 119, 121 y 128. En la Figura 4.13 se ofrece una imagen gráfica de las puntuaciones medias en cada uno de los items (configuración definitiva) correspondientes al grupo alto y bajo (El lector interesado en analizar la gráfica de la configuración inicial puede dirigirse al Apéndice IV).

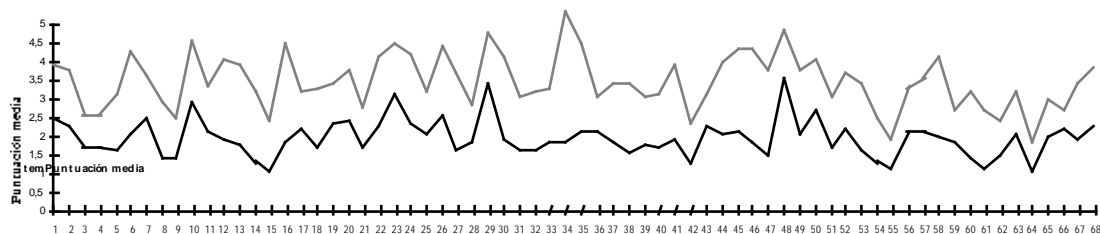


Figura 4.13. OSIQ: Discriminación de los ítems -medias grupo alto-bajo, en cada ítem (configuración definitiva de la escala, 68 ítems).

Fiabilidad de los ítems

Se han obtenido los coeficientes de correlación biserial puntual entre cada uno de los ítems previamente dicotomizados y la puntuación total (véase Tabla 4.33).

Tabla 4.33. Coeficientes de correlación biserial puntual entre los ítems dicotomizados y la puntuación total del OSIQ.

ítem	Rbp.	ítem	Rbp.	ítem	Rbp.	ítem	Rbp.	ítem	Rbp.
I001	0,41**	I026	0,30**	I051	0,31**	I074	0,07	I100	0,28**
I002	0,58**	I028	-0,00	I052	0,31**	I075	0,25**	I101	0,32**
I003	0,28**	I029	0,59**	I053	0,45**	I076	0,30**	I102	0,65**
I004	0,21**	I030	0,28**	I055	0,10	I077	0,22**	I103	0,21**
I005	0,16*	I031	0,45**	I056	0,58**	I078	0,08	I104	0,30**
I006	0,17**	I032	0,51**	I057	0,19**	I080	0,63**	I105	0,53**
I008	0,02	I033	0,39**	I058	0,36**	I081	0,56**	I106	0,27**
I009	0,38**	I034	0,26**	I059	0,38**	I082	0,00	I108	0,31**
I010	0,18*	I035	0,48**	I060	0,62**	I083	0,00	I110	0,28**
I012	0,51**	I036	0,12	I061	0,32**	I084	0,50**	I112	0,34**
I013	0,43**	I037	0,30**	I062	0,19**	I085	0,32**	I113	0,27**
I014	0,34**	I038	0,12	I063	0,37**	I086	0,35**	I114	-0,03
I015	0,27**	I039	0,22**	I064	0,23**	I087	0,03	I117	0,27**
I016	0,37**	I040	0,46**	I065	0,55**	I088	0,17*	I120	0,13
I018	0,32**	I041	0,35**	I066	0,13	I089	0,48**	I122	0,41**
I019	0,25**	I042	0,14*	I067	0,31**	I090	0,32**	I123	0,30**
I020	0,07	I043	0,57**	I068	0,32**	I091	0,43**	I124	0,27**
I021	0,20**	I044	0,40**	I069	0,00	I092	0,51**	I125	0,31**
I022	0,69**	I045	0,27**	I070	0,18**	I093	0,24**	I126	0,29**
I023	0,61**	I048	0,35**	I071	0,10	I094	0,34**	I127	0,29**
I024	0,41**	I049	0,44**	I072	0,35**	I096	0,12	I129	0,52**
I025	0,15*	I050	0,32**	I073	0,19**	I098	0,41**		

Tras los resultados obtenidos optamos por eliminar de la escala los ítems que no correlacionaban significativamente al menos a un nivel de confianza de 1 por 500 ($\alpha < 0,05$). Así pues, quedaron eliminados los ítems nº 5, 6, 8, 10, 20,, 25, 28, 36, 38, 42, 55, 66, 69, 71, 74, 78, 82, 83, 87, 88, 96, 114, y 120.

Fiabilidad de la Escala

Para realizar este análisis nos basamos en la consistencia interna de la escala, utilizando el índice Alfa de Cronbach. Los valores obtenidos se muestran en la Tabla 4.34. En el Apéndice IV ofrecemos los resultados de la consistencia interna de la escala, ítem a ítem, con los 86 ítems restantes.

Tabla 4.34. Coeficientes de consistencia interna del OSIQ (86 items).

ALFA DE CRONBACH =0,9513
ALFA ESTANDARIZADA =0,9521

Tras el análisis efectuado, optamos por eliminar de la configuración definitiva de la escala aquellos items cuya correlación con el total no era mayor de 0,30. Por tanto, se eliminaron del análisis factorial posterior los items nº 19, 21, 39, 57, 62, 63, 70, 73, 75, 76, 77, 100, 103, 110, 113, 124, 125, 126. Quedaron entonces 68 items en la configuración final.

En la Tabla 4.35 se exponen los coeficientes de consistencia interna obtenidos mediante Alfa de Cronbach y el de División en Mitades (Split-Half) con la corrección de longitud de Spearman-Brown de estos 68 items. Pueden observarse los elevados índices obtenidos.

Tabla 4.35. OSIQ: Coeficientes de consistencia interna (Configuración definitiva de 68 items).

ALFA de CRONBACH= 0.9532
GUTTMAN SPLIT-HALF =0.9167 SPEARMAN-BROWN =0.9179
ALPHA PARA PARTE 1 =0.9186 ALPHA PARA PARTE 2 =0.9098
34 ITEMS PARTE 1 34 ITEMS PART E 2

En la Tabla 4.36 pueden apreciarse las elevadas correlaciones de los items que componen la escala, excepto los números 4, y 117 con el total. No obstante, dado que sus correlaciones son muy próximas a 0,30, optamos por retener los 68 items.

Validez de la Escala

Para determinar la *validez de contenido* hemos optado por la revisión de contenidos en la literatura, los datos sobre validez de contenido efectuados por los creadores de esta escala, y la consulta a expertos y el análisis de contenido de cada uno de los items.

Como expusimos en la parte teórica, actualmente se concibe desde una perspectiva multidimensional (Marsh, 1987, 1988, 1990; Silva, 1992; Andrews y

Brown, 1991; Pierrehumbert et al., 1987; Addeo et al., 1994; Bedner et al., 1991; Hubner y Stanton, 1976). Asimismo, estudios previos realizados con esta escala confirman su validez. Como puede observarse por el análisis factorial expuesto posteriormente, se obtienen cinco factores denominados: Salud Mental, Funcionamiento Social, Funcionamiento Familiar, Confianza en Sí Mismo, y Estabilidad Emocional. Todos ellos están en mayor o menor medida refrendados por investigaciones previas como elementos clave constitutivos del autoconcepto. (Marsh, 1988; Patton, 1991).

En cuanto a la validez de constructo, un modo de determinarla es que la escala tenga capacidad para discriminar entre grupos con elevada y baja autoestima. En este caso, se han retenido únicamente aquellos ítems que cumplieran con este criterio. Además, los jueces a los que se ha consultado consideran con bastante consistencia que se miden tales constructos con una intensidad de “bastante” a “mucho” (valoraciones medias entre 3,6 y 4,5). En el cuestionario original la validez de constructo se concibe igualmente de modo multidimensional, compuesto por 12 dimensiones o escalas.

Cada una de ellas corresponden a aspectos del funcionamiento que por razones teóricas se consideran relevantes. Los coeficientes de correlación entre escalas obtenidos por los autores indican una correlación media de 0,48, plenamente acorde con las expectativas basadas en la teoría. En nuestro caso, las correlaciones entre factores fluctúan en un rango de 0,30 a 0,65. También realizamos un análisis factorial para examinar las relaciones entre las escalas, cuyos resultados presentamos en las páginas siguientes.

Tabla 4.36 Resultados finales del análisis de fiabilidad del OSIQ.

ITEM	MEDIA CORREGIDA	VARIANZA CORREGIDA	CORRELACIÓN CORREGIDA	R ²	ALFA CORREGIDA
I001	172,07	1709,81	0,40	0,75	0,9529
I002	171,97	1707,93	0,56	0,67	0,9521
I003	172,83	1730,16	0,38	0,73	0,9528
I004	172,72	1743,99	0,29	0,69	0,9530
I009	172,48	1720,43	0,37	0,80	0,9529
I012	172,02	1691,62	0,61	0,37	0,9519
I013	172,16	1722,24	0,40	0,77	0,9528
I014	172,70	1721,76	0,42	0,86	0,9527
I015	173,08	1729,54	0,59	0,82	0,9524
I016	171,19	1712,34	0,44	0,79	0,9526
I018	172,38	1722,79	0,36	0,72	0,9529
I022	172,32	1689,51	0,71	0,88	0,9516
I023	172,35	1687,95	0,69	0,85	0,9516
I024	172,79	1704,43	0,60	0,81	0,9520
I026	173,11	1731,58	0,32	0,84	0,9530
I029	172,06	1672,15	0,70	0,86	0,9514
I030	172,39	1724,53	0,40	0,78	0,9527
I031	172,52	1710,32	0,64	0,86	0,9520
I032	172,10	1727,31	0,42	0,79	0,9527
I033	171,81	1720,32	0,40	0,85	0,9528
I034	172,69	1732,76	0,42	0,79	0,9527
I035	172,17	1695,78	0,54	0,82	0,9522
I037	171,24	1712,79	0,43	0,88	0,9527
I040	171,78	1707,45	0,48	0,73	0,9525
I041	172,42	1731,04	0,38	0,78	0,9528
I043	171,48	1702,75	0,59	0,89	0,9520
I044	172,51	1691,24	0,62	0,86	0,9519
I045	172,61	1729,94	0,37	0,70	0,9528
I048	170,91	1717,10	0,42	0,70	0,9527
I049	172,05	1691,50	0,61	0,84	0,9519
I050	172,76	1726,09	0,33	0,77	0,9531
I051	172,54	1712,51	0,58	0,81	0,9522
I052	172,46	1717,53	0,48	0,93	0,9524
I053	171,33	1690,55	0,50	0,82	0,9525
I056	171,56	1689,19	0,62	0,86	0,9519
I058	172,04	1735,01	0,30	0,85	0,9531
I059	172,30	1722,28	0,42	0,76	0,9527
I060	172,83	1698,07	0,61	0,87	0,9519
I061	172,54	1720,76	0,39	0,94	0,9528
I064	172,51	1716,51	0,52	0,84	0,9523
I065	172,32	1692,69	0,63	0,87	0,9518
I067	173,23	1728,49	0,54	0,84	0,9524
I068	172,08	1735,33	0,34	0,86	0,9529
I072	172,08	1708,99	0,40	0,77	0,9529
I080	171,99	1694,57	0,62	0,81	0,9519
I081	171,81	1686,34	0,65	0,86	0,9517
I084	172,54	1693,95	0,57	0,79	0,9521
I085	170,75	1715,26	0,38	0,73	0,9529
I086	172,22	1709,07	0,40	0,72	0,9529
I089	171,79	1712,16	0,46	0,79	0,9526
I090	172,54	1724,99	0,39	0,75	0,9528
I091	172,08	1718,25	0,43	0,80	0,9526
I092	172,57	1711,11	0,62	0,86	0,9521
I093	173,02	1735,98	0,33	0,78	0,9529
I094	173,54	1735,68	0,49	0,77	0,9526
I098	172,52	1720,08	0,44	0,75	0,9526
I101	172,25	1716,31	0,36	0,76	0,9530
I102	172,09	1687,61	0,68	0,88	0,9516
I104	172,80	1728,51	0,48	0,67	0,9525
I105	172,93	1695,41	0,57	0,89	0,9521
I106	172,98	1738,44	0,39	0,67	0,9528
I108	173,02	1735,00	0,39	0,73	0,9528
I112	172,17	1728,08	0,34	0,74	0,9530
I117	173,44	1739,78	0,29	0,69	0,9531
I122	172,39	1730,20	0,40	0,67	0,9527
I123	172,56	1742,50	0,31	0,70	0,9530
I127	172,16	1720,42	0,37	0,74	0,9529

1129	172,07	1703,17	0,61	0,87	0,9520
------	--------	---------	------	------	--------

En cuanto a la *estabilidad* de los constructos, se han encontrado correlaciones moderadamente estables en aplicaciones test-retest. En cuanto a la *validez concurrente y discriminante*, se han realizado numerosos estudios sobre las correlaciones del OSIQ con otros test de personalidad, por ejemplo, con el inventario de Depresión de Beck (Beck, 1961), con la escala de Locus de Control Interno-Externo de Rotter (Rotter, 1966), con el Inventario de Ajuste de Bell (Bell, 1938), con el MMPI (Hathaway y Monachesi, 1963), con la escala de Autoconcepto de Piers-Harris (Piers y Harris, 1969) y con la escala de Autoconcepto Tennessee (Fitts, 1965), obteniendo resultados que la avalan. En cuanto a la Validez predictiva, un estudio de seguimiento de grupos patológicos demuestra que su adecuación en este sentido. Es claro que una replicación de estos estudios, teniendo como referencia la adaptación del OSIQ que hemos realizado incrementaría en gran medida la validez de este instrumento.

Consideramos además que sería de gran utilidad analizar la validez concurrente con instrumentos basados en el modelo factorial de personalidad denominado "Big five", concretamente con el BFQ (BFQ, Barbaranelli y Borgogni, 1995); y con el 16 PF-5, (Russell y Karol, 1995). Así, y sólo como esbozo, serían esperables correlaciones elevadas entre los factores del OSIQ denominados Salud Mental y Estabilidad Emocional, y los factores del BFQ denominados Tesón y Estabilidad Emocional. Igualmente, serían esperables correlaciones elevadas entre los factores del OSIQ Funcionamiento Social y Confianza en Sí Mismo, con los factores del BFQ denominados Energía y Afabilidad. Sería de esperar que el Factor del OSIQ denominado Funcionamiento Familiar correlacionara en un grado menos elevado, que los factores anteriormente mencionados, con las diferentes escalas del BFQ.

Del mismo modo, añadiría una mayor validez concurrente a esta escala el analizar las correlaciones entre los factores del OSIQ denominados Funcionamiento Social y Confianza en Sí Mismo y los factores del 16 PF-5 denominados Extraversión,

Independencia. Serían igualmente esperables correlaciones elevadas entre los factores del OSIQ Salud Mental, Estabilidad Emocional y el anteriormente mencionado Confianza en Sí Mismo, con los factores del 16 PF-5 denominados Ansiedad, Dureza, y Autocontrol. Como en el caso anterior, el factor denominado Funcionamiento Familiar debiera correlacionar en un grado menos elevado que los factores anteriormente mencionados, con las diferentes escalas del 16 PF-5.

Además, sería interesante analizar las correlaciones entre las escalas de funcionamiento Social del OSIQ con la dimensión introversión-extraversión del EPI de Eysenk y Eysenk (Eysenck y Eysenck, 1964; adaptación española de Sánchez Turet y Ediciones TEA, 1987) y las correlaciones entre las escalas de Estabilidad Emocional y Salud Mental del OSIQ y la dimensión bipolar Estabilidad Emocional-Neuroticismo de la escala previamente mencionada.

4.5.2. ANÁLISIS FACTORIAL

Sometimos los datos a análisis factorial por el método de componentes principales. Las tablas siguientes (Tabla 4.37 y Tabla 4.38) recogen respectivamente los valores propios, la proporción de varianza explicada y las saturaciones factoriales obtenidas mediante Rotación Varimax y normalización de Kaiser. Hemos seguido los mismos criterios expuestos en las anteriores escalas. El análisis factorial con una solución de cinco factores es el que se consideró más adecuado y será por tanto el que describamos más ampliamente. Como puede observarse en la Tabla 4.37, el conjunto de los tres factores extraídos explican un 46,6% de la varianza total. En la Tabla 4.38 exponemos las saturaciones de cada ítem en cada factor.

Tabla 4.37. OSIQ: Valores propios y varianza explicada (solución de tres factores, Rotación Varimax).

Factor	Valor propio	%Var. explic.	% Var. Acum.
1	17,62	25,90	25,90
2	4,22	6,20	32,10
3	3,81	5,60	37,70
4	3,31	4,90	42,60
5	2,74	4,00	46,60

Deseamos indicar además que esta escala se aplicó en fechas recientes (1997) a una nueva muestra de 360 sujetos sin discapacidad. En el Apéndice IV se ofrecen los resultados obtenidos en los que puede observarse cómo este análisis confirma la estructura factorial previa.

El primer Factor tiene un valor propio de 17,6 y explica un 25,9% de la varianza común. Incluye 24 ítems pertenecientes a nueve de las doce escalas de que constaba inicialmente el cuestionario, apreciándose una clara coincidencia especialmente con los ítems de las escalas originarias de Salud Mental y de Tono Emocional. Sin embargo hemos optado por denominar a esta escala Salud Mental, pues los ítems tienen un contenido claramente disruptivo y disfórico que va más allá de la mera labilidad emocional. Teniendo en cuenta que este factor tiene un valor propio de 17,6, y que explica un 25,9% de la varianza común, podemos decir que es el factor predominante de la escala. Quizá esto se deba a que en la propia configuración inicial de la escala los factores Tono Emocional y Salud Mental suponen un 18% del total de la escala. Así pues, este Factor queda como sigue:

Factor 1. Salud Mental: factor compuesto por 24 ítems. Identifica la salud emocional en términos de ausencia de procesos de pensamiento psicopatológicos. Puntuaciones elevadas indican que la persona experimenta una serie de síntomas que son interpersonal y cognitivamente disruptivos. Son indicativos de un pobre estado afectivo o de gran fluctuación emocional. Puntuaciones elevadas indican igualmente tendencia a la depresión, a centrarse en lo negativo de la vida, sentimientos de soledad, inferioridad e inseguridad.

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> 1. Tengo resentimientos. 2. Cuando estoy con otros tengo miedo de que se rían de mí. 12. Me siento tenso/a la mayor parte del tiempo. 18. Voy a dedicar mi vida a ganar tanto dinero como pueda. 22. Me siento confuso/a la mayor parte del tiempo. 23. Me siento inferior a la mayoría de las personas que conozco. 24. No consigo entender a mis padres. 29. Generalmente me siento culpable, incluso aunque no lo sea. 30. Seguiría haciendo lo que hago, aunque supiera que lo estoy haciendo mal. |
|--|

35. A veces me avergüenzo tanto de mi mismo/a que desearía ponerme a llorar.
 37. Los demás hieren mis sentimientos fácilmente.
 40. Cuando quiero algo, me quedo sentado/a y pienso lo mucho que me gustaría conseguirlo.
 44. Me siento vacío, sin emociones, la mayor parte del tiempo.
 49. Me pongo violento/a si no consigo lo que quiero.
 60. A menudo pienso que preferiría morir a seguir vivo/a.
 65. Me siento muy solo/a.
 80. Constantemente tengo miedo de algo.
 81. Muy a menudo siento que no soy como a los demás les gustaría que fuera.
 84. Generalmente pienso que soy una carga en casa.
 90. En cuestiones sexuales no estoy al día.
 91. Si confías en los demás puedes pedirles ayuda cuando tienes problemas.
 98. Me siento sano/a y fuerte.
 102. Tengo un montón de problemas para los que no veo solución.
 129. Frecuentemente me siento triste.

El segundo Factor, con un valor propio de 4,2, explica un 6,2% de la varianza total. Está compuesto por 11 items básicamente relacionados con el Factor Funcionamiento Social de la escala original y por otros enunciados relacionados con sentimientos de satisfacción vital. Hemos denominado y definido la escala como sigue:

Factor 2. Funcionamiento Social: mide patrones de relaciones interpersonales y de amistades, capacidad para mantener relaciones cercanas con personas de su misma edad y de socializarse con iguales. Mide también sentimientos de satisfacción vital, optimismo, espontaneidad, actividad y entusiasmo. Puntuaciones elevadas son indicativos de dificultades en este ámbito.

3. Pienso que el mundo es un lugar emocionante en el que vivir.
 13. Generalmente me siento fuera de lugar en las fiestas.
 45. Prefiero holgazanear en vez de trabajar .
 31. Generalmente me siento feliz.
 51. Creo que no caigo bien a los demás.
 52. Me resulta muy difícil hacer nuevos amigos.
 61. Me cuesta mucho hacer amigos.
 67. Me gusta la vida.
 112. No me resulta especialmente difícil hacer amigos.
 122. Generalmente me controlo.
 123. Me divierto en las fiestas a las que voy.

Tabla 4.38. OSIQ: Matriz Factorial Rotada (Rotación Varimax y Normalización Kaiser).

ITEMS	FACTOR 1	FACTOR 2	FACTOR 3	FACTOR 4	FACTOR 5
I001	0,48				
I002	0,45				
I003		0,41			
I004				0,36	
I009			0,52		
I012	0,67				
I013		0,47			
I014				0,51	
I015				0,47	
I016				0,41	
I018	0,37				
I022	0,62				
I023	0,48				
I024	0,57				
I026			0,48		
I029	0,62				
I030	0,58				
I031		0,59			
I032					0,36
I033					0,79
I034				0,57	
I035	0,60				
I037	0,51				
I040	0,56				
I041				0,65	
I043					0,59
I044	0,71				
I045		0,40			
I048				0,40	
I049	0,62				
I050			0,57		
I051		0,63			
I052		0,78			
I053					0,53
I056				0,51	
I058					0,62
I059			0,55		
I060	0,69				
I061		0,82			
I064					0,70
I065	0,75				
I067		0,68			
I068					0,63
I072			0,44		
I080	0,66				
I081	0,48				
I084	0,55				
I085					0,45
I086			0,59		
I089				0,58	
I090	0,37				
I091	0,44				
I092				0,55	
I093				0,47	
I094			0,63		
I098	0,42				
I101			0,49		
I102	0,49				
I104				0,44	
I105			0,63		
I106				0,48	
I108			0,48		
I112		0,66			
I117			0,62		
I122		0,36			
I123		0,54			
I127			0,36		
I129	0,49				

El tercer Factor con un valor propio de 3,8 explica un 5,6% de la varianza total. Está compuesto por 12 ítems básicamente relacionados con el factor Funcionamiento Familiar de la escala original. Así pues hemos optado por denominar y definir la escala como sigue:

Factor 3. Funcionamiento Familiar. Escala de 12 ítems que mide los sentimientos hacia la familia y sus relaciones con ella. Analiza también el funcionamiento en el hogar, la ausencia o presencia de tensiones en el mismo y el tipo de relaciones mantenidas con los padres, así como sentimientos de dependencia y apoyo percibido de la familia. Puntuaciones elevadas son indicativas de conflictos en este ámbito.

- | |
|---|
| <p>9. Casi siempre mis padres se ponen del lado o dan la razón a otros (p. ej. a mis hermanos).
 26. Puedo contar con mis padres casi siempre.
 50. Generalmente mis padres se llevan bien.
 59. Cuando cree mi propia familia creo que será parecida a la mía en algunas cosas.
 72. A menudo mis padres no entienden a los demás porque tuvieron una infancia difícil.
 86. Quiero mucho más a uno de mis padres que al otro.
 94. Mis padres se avergüenzan de mí.
 101. Trato de permanecer fuera de mi casa el mayor tiempo posible.
 105. He estado resentido con mis padres durante años.
 108. Siento que no tengo talento para nada.
 117. A menudo siento que mi madre no es una buena persona.
 127. Me da mucho miedo crecer.</p> |
|---|

El cuarto Factor con un valor propio de 3,3 explica un 4,9% de la varianza total. Lo integran 13 ítems pertenecientes a ocho de las escalas de la configuración original. Sin embargo en nuestra opinión los ítems están claramente relacionados con sentimientos de confianza del sujeto, sobre sí mismo, sus capacidades, aptitudes, imagen corporal, futuro, etc. Por ello, hemos denominado y definido este Factor como sigue:

Factor 4. Confianza en Sí Mismo: escala de 13 ítems que analiza la confianza de la persona en sus potencialidades, habilidades, y aptitudes, así como hacia su cuerpo. Mide también la confianza de tener éxito en el futuro. Puntuaciones elevadas indican una desconfianza hacia uno mismo y sus posibilidades.

- 4. Creo que en el futuro seré un motivo de orgullo para mis padres.
- 14. Siento que trabajar es demasiada responsabilidad para mí.
- 15. Decepcionaré a mis padres en el futuro.
- 16. Es difícil para un adolescente saber cómo enfrentarse adecuadamente a las cuestiones sexuales.
- 34. Generalmente, mi trabajo es, al menos tan bueno como el de mis compañeros del mismo sexo.
- 41. La visión de mí mismo/a en el futuro me satisface.
- 48. No me da miedo esta sociedad tan competitiva.
- 56. Estoy orgulloso/a de mi cuerpo.
- 89. Frecuentemente me siento feo/a y poco atractivo/a.
- 92. Por mucho que lo intente, me siento incapaz de conseguir hacer las cosas.
- 93. Cuando me miran los demás, creo que piensan que estoy poco desarrollado/a.
- 104. Me siento capaz de tomar decisiones.
- 106. Estoy seguro de que no seré capaz de asumir mis responsabilidades futuras.

El Factor 5 con un valor propio de 2,7 explica el 4% de la varianza y lo integran 8 items, tres de ellos pertenecientes al factor Tono Emocional de la escala original. Sin embargo, el conjunto de los items tiene un significado más próximo al constructo de Estabilidad Emocional. Así, hemos definido y denominado la escala como sigue:

Factor 5. Estabilidad Emocional: mide la capacidad de manejar las presiones del medio, la tolerancia a la frustración e impulsividad. Puntuaciones bajas indican que la persona tiende a mostrarse tranquila y a reflexionar ante el estrés o situaciones tensas o de incertidumbre en lugar de utilizar medios que resuelvan inmediatamente el problema, pero que a largo plazo puedan tener consecuencias negativas. Persona relajada, plácida y paciente. Mide igualmente sentimientos de seguridad, despreocupación y satisfacción. Bajas puntuaciones indican que la persona tiende a describirse como poco ansiosa, poco vulnerable, poco emotiva, poco impulsiva, poco impaciente e irritable, con adecuado control de las emociones y de los impulsos incluso en situaciones de incomodidad, conflicto y peligro.

- 32. Voy a dedicarme a hacer que el mundo sea un lugar mejor para vivir.
- 33. Puedo aceptar críticas sin resentimiento.
- 43. Generalmente me encuentro relajado/a.
- 53. Soy demasiado ansioso/a.
- 58. Soy capaz de mantener la calma en situaciones difíciles.
- 64. No me importa que me corrijan, ya que así puedo aprender de mis errores.
- 68. Generalmente, mantengo la calma.
- 85. Si me riñen me siento terriblemente mal.

Por último, se analizó la correlación entre factores (Tabla 4.39). De acuerdo a la teoría, las correlaciones entre factores deben ser medias y las correlaciones con el total más elevadas. Puede observarse cómo los resultados confirman las expectativas basadas en la teoría.

Tabla 4.39. Matriz de Correlaciones entre factores del OSIQ.

	F1	F2	F3	F4	F5
F2	0,53**				
F3	0,56**	0,40**			
F4	0,65**	0,50**	0,51**		
F5	0,56**	0,46**	0,30**	0,48**	
TOTAL	0,92**	0,70**	0,71**	0,80**	0,68**

** Nivel de Significación $p < 0,01$

4.5.2.1. Baremos

A continuación ofrecemos los baremos correspondientes a los 211 sujetos con que contamos para la validación de la escala (Tabla 4.40). Se incluyen además las puntuaciones centílicas correspondientes a cada uno de los factores, dado que el rango de puntuaciones (de 1 a 6 puntos) hace que sean relevantes para la ubicación del sujeto en uno u otro centil. En el Apéndice V incluimos la versión definitiva de la escala.

Tabla 4.40 Baremos de la Población Universitaria del OSIQ.

CENTIL	P.D. (F1)	P.D. (F2)	P.D. (F3)	P.D. (F4)	P.D. (F5)	P.D. (total)
5	42	15	16	20	15	121
10	44	17	117	22	17	127
25	50	20	20	27	20	143
50	58	25	25	32	24	164
75	73	30	30	40	31	201
90	92	37	39	44	34	240
95	106	38	48	47	36	259
media	64,17	25,77	26,38	33,18	25,05	174,55
D.T.	19,89	7,78	9,06	8,37	6,80	41,59

4.6. APLICACIÓN DEL CUESTIONARIO RMI DE INTERESES PROFESIONALES

Este cuestionario fue utilizado en el primer estudio empírico y se vio útil para la población objeto de estudio. Por ello consideramos adecuado realizar una aplicación al grupo elegido para este estudio con objeto de realizar un análisis confirmatorio de la independencia de las escalas y determinar su consistencia interna. La escala se aplicó

a 221 sujetos, no siendo necesario realizar adaptaciones. Como se puede observar (Véase Tabla 4.41), los resultados permiten concluir que cada factor mide un aspecto concreto o ámbito de interés, dado que se obtienen correlaciones negativas, bajas o ausencia de correlación entre las diferentes escalas.

Tabla 4.41. Cuestionario RMI. Coeficientes de Correlación entre escalas¹.

	AIRL	CALC	CNTF	CONTP	ESTET	LITER	MCN	MEDIC	MUSIC	PRACT
CALC	-0,37**									
CIENTF	0,02	0,19**								
CONTP	-0,23**	0,16*	-0,14*							
ESTET		-0,46**								
LITER		-0,50**			0,30**					
MECAN	0,18**	0,30**		-0,16*	-0,37**	-0,43**				
MEDIC			0,25**		-0,18**	-0,20**	-0,14*			
MUSIC		-0,31**		-0,26**	0,19**	0,30**		-0,35**		
PRACT	0,27**	-0,15*	-0,35**				0,26**	-0,27*		
SOCIAL	-0,19**	-0,24**	-0,16*	0,17*		0,21**	-0,55**	0,19**	-0,32**	-0,27**
TOFIC	-0,38**	0,44**	-0,37*	0,20**	-0,38**	-0,35**			-0,36**	

* Nivel Signif. .05 ** Nivel Signif. .01

¹para facilitar el análisis se han eliminado las correlaciones no significativas

Se ha analizado la consistencia interna de la escala, tomando como referencia las valoraciones de los los 221 sujetos de la muestra según el procedimiento de división en dos mitades, con la corrección de Spearman-Brown. En la Tabla 4.42 se aprecian los elevados índices obtenidos.

Tabla 4.42. Correlaciones entre las dos mitades de la escala RMI.

Correlación entre dos mitades =0,9961
Correlación entre dos mitades (GUTTMAN)=0,9979
Correlación entre dos mitades, corrección de SPEARMAN-BROWN =0,9980
ALPHA para parte 1 (N=111)=0,9882 ALPHA para parte 2 (N=110)=0,9886

4.7. ANÁLISIS DE LA VALIDEZ CONVERGENTE DE LAS ESCALAS

Como expusimos en páginas anteriores, uno de los tipos de validez requeridos para demostrar las propiedades psicométricas de un instrumento de medida hace referencia a la validez de constructo. Dentro de ésta se distingue entre validez convergente y validez discriminante. En este apartado, partiendo del análisis lógico de los constructos ofrecidos por la teoría y de los factores obtenidos en las diferentes escalas, trataremos de plantear las relaciones que son esperables entre los factores y las relaciones que no son de esperar. Pretendemos con ello ofrecer una primera aproximación sobre la validez convergente de las distintas escalas. En la Tabla 4.43

ofrecemos la matriz de correlaciones entre factores y escalas. Para facilitar el análisis hemos eliminado las correlaciones no significativas.

Así pues y tras el análisis minucioso de las diferentes escalas se esperan correlaciones entre los diferentes instrumentos de evaluación de la madurez vocacional. Específicamente, se esperan:

- (a) *correlaciones positivas pero bajas-moderadas entre los factores de un mismo cuestionario.* En este caso los *resultados* coinciden en general con las predicciones. *Dos excepciones* son la ausencia de correlaciones entre el EMI1 (Búsqueda de Información) y EMI3 (Identidad Profesional), y ausencia de correlaciones del CCP3 (Conciencia de Obstáculos y Planificación Profesional) con los distintos factores de la escala a la que pertenece.
- (b) *correlaciones positivas medias-altas de cada factor con el total del cuestionario al que pertenecen.* En este caso los *resultados* corroboran la predicción con la *excepción* del CCP3 (Conciencia de Obstáculos y Planificación Profesional) que no correlaciona con el total de la escala a la que pertenece.
- (c) *correlaciones positivas pero bajas entre los cuestionarios:* Cuestionario de Madurez para el Empleo (EMI), Cuestionario de Mi Situación Vocacional (MSV), Cuestionario de Conciencia Profesional (CCP) y entre los factores de los distintos cuestionarios. Esta premisa *no se cumple*, y no se encuentran correlaciones entre los totales de los cuestionarios. Podemos decir que cada uno de ellos mide aspectos distintos.
- (d) Por otro lado, se espera una *ausencia de correlaciones o correlaciones bajas y negativas entre los cuestionarios* previamente mencionados *y el Cuestionario de Autoconcepto (OSIQ)*, dado que en éste, puntuaciones superiores indican un más bajo autoconcepto. En cuanto a los *resultados*, sólo se ha encontrado una correlación negativa y significativa entre el *CCP y el OSIQ*.

Somos conscientes de que esto es tan sólo una primer aproximación y que sería preciso un análisis más pormenorizado, tarea que quedará pendiente para posteriores estudios, una vez realicemos análisis factoriales confirmatorios de las diferentes escalas.

Con todo, y manteniendo la necesaria prudencia, nos parece que a la vista de los resultados obtenidos pueden extraerse algunas conclusiones como son, en primer lugar, el hecho de que las escalas entre sí son independientes, es decir, parecen hacer referencia a diferentes constructos. En segundo lugar, parece haber tres factores que no siguen la tónica general, estos son el factor 3 del CCP y los factores nº1 y nº3 del EMI. En un intento de buscar una explicación a este hecho, hemos acudido a la teoría y concretamente al esquema planteado por Farley y colaboradores sobre las competencias para la elección, obtención y mantenimiento de un empleo (Farley, Bolton y Little, 1990). A partir de sus planteamientos hemos elaborado la gráfica que mostramos a continuación (véase Figura 4.14) donde hemos tratado de categorizar cada una de las subescalas en el apartado al que hacen alusión. Lógicamente, los factores del OSIQ no ha sido incluidos en este análisis.

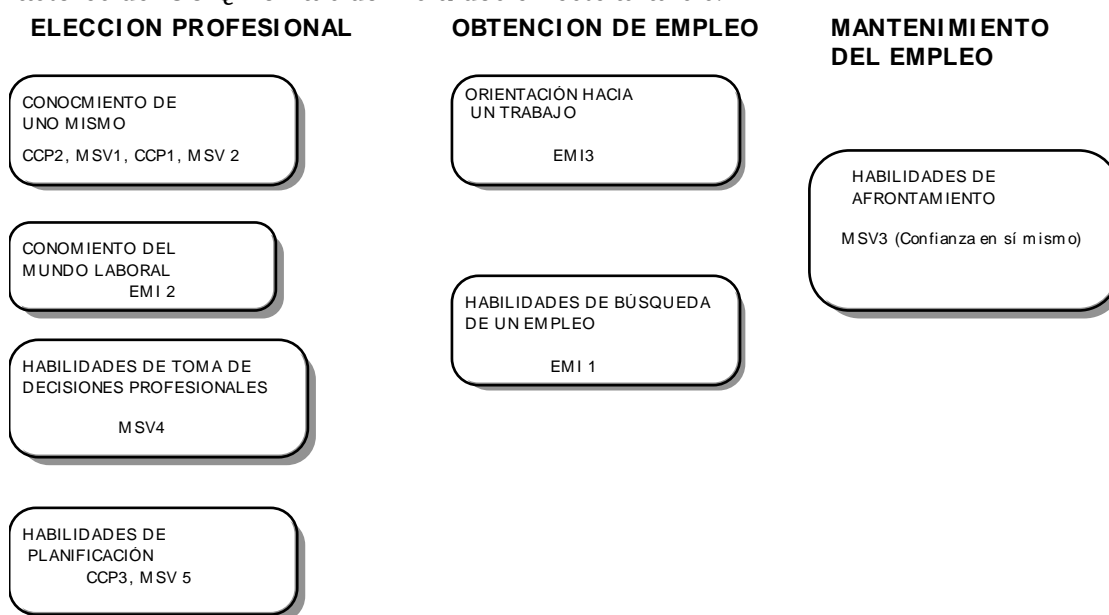


Figura 4.14. Categorización de las escalas en función de ámbito de la madurez profesional que contemplan.

De acuerdo con estos planteamientos consideramos que tal vez el CCP3: Conciencia de Obstáculos y Planificación Profesional hace referencia a un aspecto muy específico de la toma de decisiones vocacionales, como son las habilidades de planificación. Por su parte, el EMI1: Búsqueda de Información, se correspondería con un componente de la obtención de empleo como son las habilidades de búsqueda de un empleo, y el EMI3, Identidad Profesional, se relacionaría con lo que los autores denominan orientación hacia un trabajo. Podríamos decir que cada uno de estos factores son independientes entre sí y que la posesión de uno de ellos no garantiza la existencia de los otros. Más concretamente, el hecho de que uno esté interesado por un trabajo determinado (EMI3) no implica que conozca cómo obtenerlo ni si éste va a ser acorde con sus características. Podría decirse que este factor mide más bien aspiraciones superiores (Miller y Haller, 1964) sin tener en cuenta las limitaciones personales o congruencia (Barbitt y Burbach, 1990). Por otro lado, la posesión de una imagen estable sobre lo que uno quiere ser en su futuro no tiene por qué implicar la existencia de conocimientos sobre los medios para obtener un empleo (EMI1).

Finalmente, una persona puede tener claro qué es lo que desea hacer o meta, pero carecer de las habilidades de planificación (CCP3) necesarias para recorrer el camino que conduzca a su consecución. Deseamos también matizar que estas habilidades tienen un componente cognitivo importante y no están relacionadas con problemas específicos como son la falta de dinero, entre otros (MSV5) que aluden a una necesidad que debiera encontrar respuesta a través de trabajadores sociales.

Tabla 4.43. Matriz de correlaciones entre pruebas objeto de análisis en el segundo estudio empírico

	CCP1	CCP2	CCP3	CCPTOT	EMI1	EMI2	EMI3	EMITOT	MSV1	MSV2	MSV3	MSV4	MSV5	OSIQ1	OSIQ2	OSIQ3	OSIQ4	OSIQ5	OSIQTOT	
CCP2	0,58**																			
CCPTOT	0,83**	0,83**																		
EMI2					0,27**															
EMI3		-0,23*		-0,21*		0,21*														
EMITOT					0,78**	0,68**	0,60**													
MSV1							-0,20*													
MSV2							-0,23*	-0,21*	0,91**											
MSV3									0,78**	0,83**										
MSV4			-0,21*				-0,21*		0,88**	0,87**	0,81**									
MSV5							-0,25*		0,83**	0,81**	0,76**	0,85**								
MSVTOT							-0,23*		0,96**	0,97**	0,88**	0,94**	0,88**							
OSIQ1		-0,21*																		
OSIQ2		-0,38**		-0,25*										0,60**						
OSIQ3							0,21*							0,64**	0,40**					
OSIQ4		-0,26*												0,61**	0,46**	0,47**				
OSIQ5		-0,27**		-0,24*										0,65**	0,46**	0,40**	0,47**			
OSIQTOT		-0,30**		-0,21*										0,93**	0,73**	0,74**	0,73**	0,74**		
TOTAL	0,26*								0,25*	0,24*		0,25*	0,27**	0,88**	0,67**	0,67**	0,67**	0,67**	0,67**	0,93**

*p<0.05; ** p<0.01

4.8. CONCLUSIONES DEL SEGUNDO ESTUDIO EMPÍRICO

En este estudio nos planteábamos como objetivos la adaptación y validación de instrumentos de evaluación de la madurez vocacional. Como se puede observar en la Tabla 4.44, el análisis de los items de las escalas avalan su capacidad discriminativa, su fiabilidad y variabilidad. En cuanto al análisis de la escala, los coeficientes de correlación entre dos mitales indican valores entre 0,53 (Cuestionario EMI) y 0,92 (Cuestionario OSIQ). Los coeficientes Alfa de Cronbach reflejan índices entre 0,56 (Cuestionario EMI) y 0,95 (Cuestionario OSIQ). Finalmente, las estimaciones de la fiabilidad entre jueces manifiestan una uniformidad de media a elevada en cuanto a la categoría a la que pertenecen los items (valores entre 0,89 y 0,95) y a su valencia (índices entre 0,81 y 1,00), y media-alta en cuanto a la intensidad con que miden el constructo objeto de estudio (valores entre 0,46 y 0,90). Estos resultados pueden considerarse satisfactorios, si bien, con las matizaciones realizadas en los comentarios incluidos en cada escala.

Por lo que se refiere a la validez, la revisión teórica realizada en la primera parte de esta Tesis Doctoral y los estudios realizados por los creadores de estas escalas apoyan su validez de contenido. El análisis de la validez de constructo, especialmente la obtenida mediante análisis factorial indica correlaciones entre factores y el total acordes con la teoría. Además, las diferentes soluciones factoriales explican de un 45% (Cuestionario EMI) a un 58% (Cuestionario CCP) de la varianza total. En cuanto a la validez de constructo entendida como validez convergente, aunque los resultados son alentadores, deberán ser confirmados y analizados en mayor profundidad. La validez obtenida mediante análisis factorial indica correlaciones entre factores y de éstos con el total, coherentes con las predicciones basadas en la teoría. En relación a la validez experimental, será objeto de análisis en el quinto estudio empírico. Finalmente, las

valoraciones de los jueces ofrecen cierta garantía sobre la validez aparente de las diferentes escalas.

Pasemos a hablar de las *limitaciones* de este estudio. En primer lugar, somos conscientes de que es necesario completar estos análisis realizando valoraciones sobre la *estabilidad* (test-retest) de las escalas pues si bien, estudios realizados por sus autores ofrecen apoyo empírico sobre la misma, desconocemos si esto es aplicable a las escalas generadas tras su adaptación. Es además necesario seguir investigando sobre la validez *predictiva y concurrente*, así como sobre la validez *convergente y discriminante*. Igualmente, se deben confirmar los resultados obtenidos con el análisis factorial de primer orden, con análisis de segundo orden o de otro tipo. Todas estas cuestiones quedarán pendientes para trabajos posteriores. Esperamos no obstante que los estudios empíricos siguientes sirvan para dar respuesta a algunas de las lagunas del presente capítulo, especialmente las referidas a la validez experimental

Tabla 4.44. Cuadro-resumen de los resultados obtenidos en el análisis de la fiabilidad y validez de los diferentes cuestionarios.

	Cuestionario de Madurez para el Empleo (EMI)	Cuestionario de Mi Situación Vocacional (MSV)	Cuestionario de Conciencia profesional (CCP)	Cuestionario de Autoconcepto (OISQ)
FIABILIDAD				
Análisis de los ítems				
<i>Distribución de respuestas</i>	Asimetría derecha, variabilidad razonable.	Asimetría derecha, variabilidad razonable.	Asimetría derecha, variabilidad razonable.	Asimetría izquierda, variabilidad razonable.
<i>Discriminación</i>	<i>Prueba t:</i> Todos los ítems con potencia discriminativa ($p < 0,05$), entre sujetos por encima y por debajo de los Centiles 75 y 25, respectivamente.	<i>Prueba t:</i> Retenidos los ítems con suficiente potencia discriminativa ($p < 0,05$).	<i>Prueba t:</i> Todos los ítems con suficiente potencia discriminativa ($p < 0,001$).	<i>Prueba t:</i> Retenidos los ítems con suficiente potencia discriminativa ($p < 0,05$).
<i>Fiabilidad de los ítems</i>	Correlación producto por momento: todos los coeficientes significativos, con $\alpha < 0,01$.	rbp todos los coeficientes significativos, con $\alpha < 0,01$.	rbp todos los coeficientes significativos, con $\alpha < 0,01$.	rbp, retenidos los ítems con coeficientes de correlación significativos, con $\alpha < 0,01$.
Consistencia Interna de la escala				
<i>Dos Mitades (split-half)</i>	Split-Half + Spearman-Brown=0,53	Split-Half + Spearman-Brown=0,65	Split-Half + Spearman-Brown=0,83	Guttman Split-Half=0,92 Spearman-Brown=0,92 α para parte 1=0,92. α para parte 2=0,91
<i>Alfa de Cronbach</i>	α Normal= 0,56 α Estandarizado=0,57	α Normal= 0,70 α Estandarizado=0,69	α Normal= 0,83 α Estandarizado=0,84	α Estandarizado=0,95
<i>Fiabilidad entre jueces</i>	Categorías: $\alpha=0,89$ Intensidad: $\alpha=0,46$ Valencia: $W=0,100$ y $\chi^2=6,00$ ($p < 0,42$)	Categorías: $\alpha=0,94$ Intensidad: $\alpha=0,74$ Valencia: $\alpha=0,81$	Categorías: $\alpha=0,95$ Intensidad: $\alpha=0,90$ Valencia: $W=0,00$ y $\chi^2=0,00$ ($p=1,00$)	Categorías: $\alpha=0,93$ Intensidad: $\alpha=0,68$ Valencia: $\alpha=1,00$
VALIDEZ				
De Contenido	Revisión teórica	Revisión teórica	Revisión teórica	Revisión teórica
Validez de constructo				
<i>Convergente</i>	Los factores correlacionan bajo entre sí y medio-alto con el total.	Los factores correlacionan bajo entre sí y medio-alto con el total.	Los factores correlacionan a nivel medio entre sí y alto con el total.	Los factores correlacionan a nivel medio entre sí y alto con el total.
<i>Discriminante</i>	Todos los ítems, potencia discriminativa suficiente. Ausencia de correlaciones con los totales de las restantes escalas.	Retenidos los ítems con potencia discriminativa suficiente. Ausencia de correlaciones con los totales de las restantes escalas.	Todos los ítems, potencia discriminativa suficiente. Ausencia de correlaciones con los totales de las restantes escalas.	Retenidos los ítems con potencia discriminativa suficiente. Ausencia de correlaciones con los totales de las restantes escalas.
<i>Análisis Factorial</i>	Tres factores, explican el 45% de la varianza total.	Cinco factores, explican el 46,4% de la varianza total.	Tres factores, explican el 58% de la varianza total.	Cinco factores, explican el 47% de la varianza total.
<i>Validez Experimental</i>	A determinar en el estudio empírico 5°.	A determinar en el estudio empírico 5°.	A determinar en el estudio empírico 5°.	A determinar en el estudio empírico 5°.

Validez Aparente	Valoraciones de jueces positivas.	Valoraciones de jueces positivas.	Valoraciones de jueces positivas.	Valoraciones de jueces positivas. Valoraciones positivas por alumnos de psicología (1997)
-------------------------	-----------------------------------	-----------------------------------	-----------------------------------	---

5. EVALUACIÓN DE LA MADUREZ VOCACIONAL DE JÓVENES CON DISCAPACIDAD FÍSICA Y SENSORIAL: APLICACIÓN DE INSTRUMENTOS

Numerosos estudios indican que las personas con discapacidad presentan un retraso en su desarrollo vocacional caracterizado por un limitado conocimiento de sus capacidades profesionales y del mundo ocupacional y por carencias en estrategias para la búsqueda de empleo (Bolton, 1975; McHugh, 1975; Lerman, 1976; Conte, 1983; Means y Farley, 1987; Goldberh, 1992). En el estudio preliminar (primer estudio empírico) que presentamos en este trabajo, encontramos deficiencias en la claridad de los intereses profesionales de estas personas. Sin embargo, y como ya expusimos, el estudio constituyó más bien una primera toma de contacto con la población por lo que en este tercer estudio empírico, tras haber validado escalas que miden constructos de interés para nuestros propósitos, pretendemos ofrecer datos más sólidos sobre la situación vocacional de este colectivo.

Así, dado que en nuestro país no existen trabajos que analicen si efectivamente se puede hablar de limitaciones en su desarrollo vocacional, algunas de las preguntas que guían este estudio son: ¿cuál es el nivel de desarrollo vocacional de los jóvenes con discapacidad física y sensorial?, ¿es adecuado hablar de un retraso en su desarrollo vocacional?. Estas preguntas se plasman en los objetivos que presentamos a continuación.

5.1. OBJETIVOS

El objetivo general de este estudio es evaluar la madurez de jóvenes con discapacidad física y sensorial utilizando los cuestionarios previamente adaptados. Más

específicamente, se pretende determinar si existen diferencias significativas entre jóvenes con y sin discapacidad, en los siguientes aspectos:

(1). En la conciencia profesional, entendida como la conciencia de los intereses y necesidades, de las aptitudes profesionales y de obstáculos y planificación profesional, medido según el *Cuestionario de Conciencia Profesional (CCP)*.

(2). En la situación vocacional, desglosado en identidad personal, necesidad de orientación profesional, confianza en sí mismo, toma de decisiones y preocupación económica, medido según el *Cuestionario Mi Situación Vocacional (MSV)*.

(3). En la madurez para el empleo, entendida como los resultados en los factores búsqueda de información, conocimiento de requisitos profesionales e identidad profesional, medidos según el *Cuestionario de Madurez para el Empleo (EMI)*,

(4). En el autoconcepto, entendido de modo multidimensional, compuesto por los siguientes factores salud mental, funcionamiento social, funcionamiento familiar, confianza en sí mismo y estabilidad emocional, medidos según el *Cuestionario de Autoconcepto (OSIQ)*.

(5). En la claridad de los Intereses Profesionales, medido según el RMI-Inventario de Intereses Profesionales (Isidoro, Castro et al., 1968).

Además trataremos de determinar si existen estas diferencias entre sujetos con discapacidad, atendiendo a variables como edad, sexo o estudios. En la Figura 15 presentamos los objetivos, procedimiento e instrumentos utilizados.

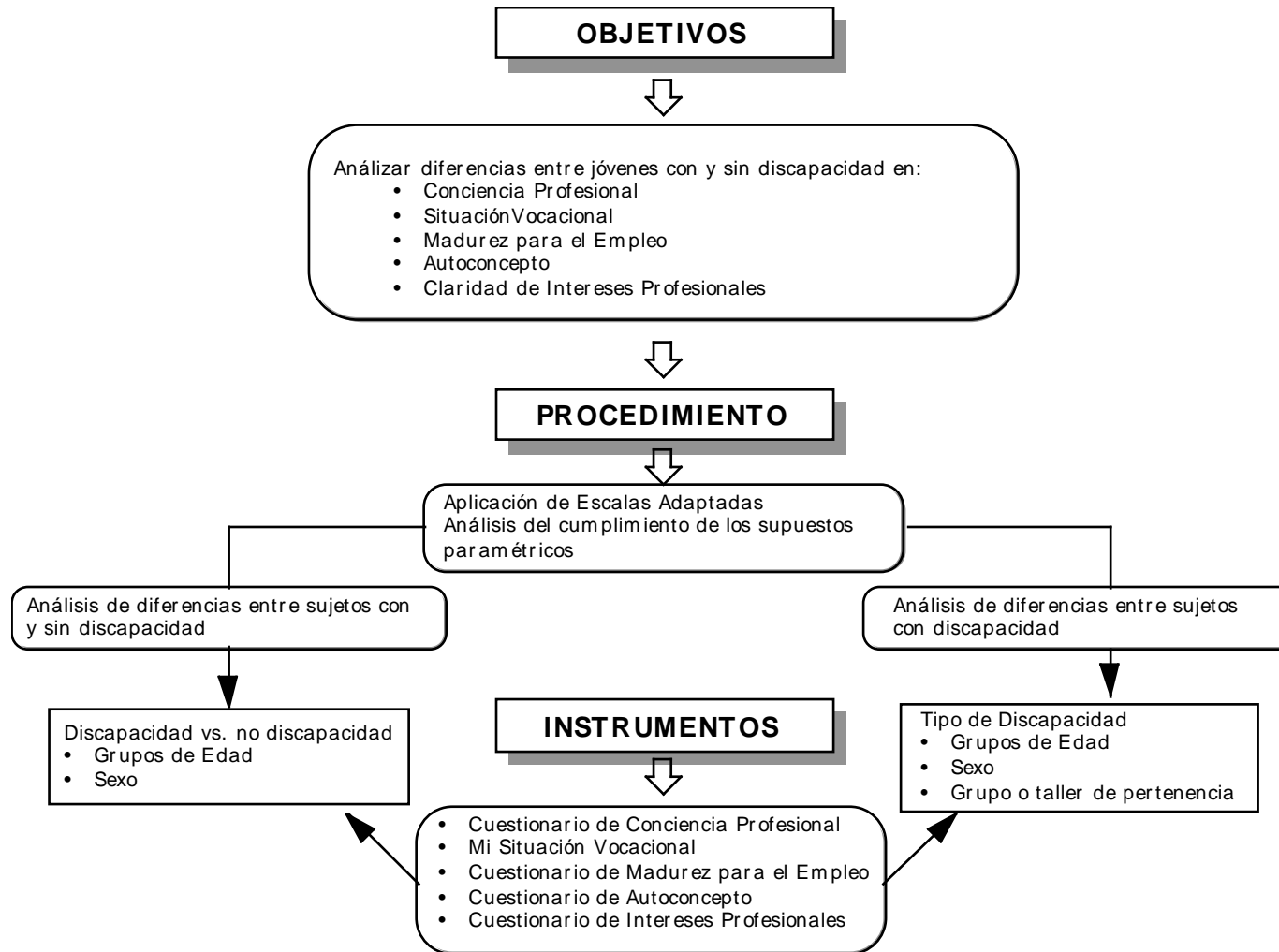


Figura 15. Objetivos, Procedimiento e Instrumentos utilizados en el tercer estudio empírico

5.2. MÉTODO

Utilizaremos el método causal-comparativo (Borg y Gall, 1989) con objeto de descubrir posibles causas y efectos en las características objeto de estudio (madurez vocacional, situación vocacional, intereses vocacionales, autoconcepto) comparando a sujetos con características similares excepto en la presencia o ausencia de una discapacidad. Se utilizará en definitiva una investigación ex post facto, dado que las causas que afectan a las variables de interés han ejercido su influencia previamente a la realización de este estudio (Borg y Gall, 1989).

El grupo objetivo serán jóvenes con discapacidad física y sensorial. El grupo de comparación serán jóvenes de edades comparables y en similares momentos del ciclo vital, pero que no presentan una minusvalía.

En primer lugar realizaremos cálculos de estadísticos descriptivos para cada grupo y seguidamente analizaremos la presencia o ausencia de significación estadística de las posibles diferencias obtenidas. Para ello utilizaremos estadísticos no paramétricos dado que, como detallamos posteriormente, no se cumplen los supuestos necesarios (normalidad de la distribución, homogeneidad de las varianzas, selección aleatoria) para realizar otro tipo de análisis.

5.2.1. SUJETOS

La población objeto de estudio está compuesta por ochenta y cinco alumnos del CRMF de Salamanca, cifra correspondiente al total de usuarios que se encontraban realizando sus estudios en el momento de llevar a cabo el trabajo de campo (años 1994 y 1995). La población corresponde a estudiantes de Formación Profesional Ocupacional en las siguientes modalidades: Informática de Gestión, Autoedición, Prótesis Dental, Joyería, Zapatería, Corte y Confección y Artes Gráficas. Sus edades

están comprendidas entre los 17 y los 43 años. A continuación se muestra (véanse Tabla 5.1 a la Tabla 5.4) la distribución de los alumnos en función de las variables sexo, tipo de discapacidad y edad.

Tabla 5.1. Distribución por sexo de los alumnos del Centro de Recuperación de Minusválidos Físicos (CRMF).

Sexo	N	%
Varones	58	64,7%
Mujeres	28	32,6%

Tabla 5.2. Distribución por tipo de discapacidad de los alumnos del CRMF.

Discapacidad	N	Porcentaje
Física	62	72,1%
Sensorial	19	22,1%
Otras	5	5,8%

Tabla 5.3. Distribución por edad y discapacidad de los alumnos del CRMF.

EADADES	DISCAPACIDAD			Total Filas
	Física.	Sens.	Otras	
17-20	14	9		23 (26,7%)
21-25	25	4		29 (33,7%)
Más de 25	23	6		34 (39,5%)
Total Columnas	62 (72,1%)	19 (22,1%)	5 (5,8%)	86 (100%)

Tabla 5.4. Distribución por edad y sexo de los alumnos del CRMF.

EADADES	SEXO		Total Filas
	Varones	Mujeres	
17-20	14	9	23 (26,7%)
21-25	24	5	29 (33,7%)
Más de 25	20	14	34 (39,5%)
Total Columnas	58 (67,4%)	28 (32,6%)	86 (100%)

Como se puede observar, un 72,1% de los alumnos presentan discapacidad física y un 22,1 % presentan discapacidad sensorial (hipoacusia en diferentes grados, o deficiencia visual). Hemos incluido otra categoría para aquellos alumnos que presentan plurideficiencias o en los que existe un deterioro cognitivo debido a las secuelas de la minusvalía (p. ej. traumatismo craneoencefálico)

Por tanto, puede decirse que la población típica del CRMF está compuesta fundamentalmente por varones (67,4%) con edades comprendidas entre los 21 y los 43

años (73,2%) y que presentan una discapacidad física (72,1%). Todos ellos están estudiando Formación Profesional Ocupacional excepto una mínima parte de los sujetos que en el momento de realizar este estudio se encontraban obteniendo el graduado escolar.

5.2.2. INSTRUMENTOS

Para dar respuesta a los objetivos planteados se aplicaron los instrumentos adaptados y comentados previamente; esto es, el Cuestionario de Conciencia Profesional (CCP), el cuestionario Mi Situación Vocacional (MSV), el cuestionario de Madurez para el Empleo (EMI), el cuestionario de Autoconcepto (OSIQ) y el Inventario de Intereses Profesionales (RMI, Isidoro, Castro et al., 1968).

5.2.3. PROCEDIMIENTO

Para la aplicación de las pruebas a los residentes del CRMF y previendo posibles dificultades o cansancio de los alumnos, se consideró conveniente dividir la aplicación en dos días consecutivos. En el primero se completaron el cuestionario Mi Situación Vocacional (MSV), el Inventario de Intereses Profesionales (RMI, Isidoro, Castro et al., 1968), y el cuestionario de Madurez para el Empleo (EMI). El segundo día se aplicaron el cuestionario de Autoconcepto (OSIQ) y el Cuestionario de Conciencia Profesional (CCP).

A los alumnos se les entregó un cuadernillo con todas las pruebas, para facilitar así su aplicación y evitar un trabajo innecesario (p. ej. poner nombre y datos personales en cada uno de los cuadernillos) pues se ha de tener en cuenta que algunos alumnos tienen dificultades severas en motricidad fina y que a otros la escritura les supone un esfuerzo considerable.

El Cuestionario RMI (Isidoro, Castro et al., 1968) contaba además con un listado del significado y descripción de actividades que se realizan en las diferentes profesiones indicadas. Con ello se pretendió asegurar la comprensión del significado de cada una de las 120 profesiones. Además, contamos con el apoyo de profesores del centro, con el del profesor de lenguaje signado y con otros voluntarios, de modo que en el momento de la aplicación de las pruebas la ratio era de un profesional por cada 10 alumnos. Esta medida se consideró indispensable, dadas las dificultades de la población objeto de estudio.

5.2.3.1. Análisis de datos

Para realizar los análisis hemos utilizado fundamentalmente el paquete estadístico SPSS® Versión 4.0 (SPSS, 1986, 1990) y de manera complementaria el programa STATVIEW® Versión 4.0. A continuación exponemos el proceso seguido y resultados obtenidos.

5.2.3.2. Análisis del cumplimiento de los supuestos

paramétricos: Determinación de la normalidad de la distribución y homogeneidad de las varianzas* .

Con los datos obtenidos de los sujetos que rellenaron el cuestionario (personas con y sin discapacidad), procedimos a determinar el cumplimiento o no de los supuestos paramétricos, esto es, la distribución normal de los datos y la homogeneidad de las varianzas. Para determinar la normalidad de la distribución hemos utilizado la prueba de bondad de ajuste Kolmogorov-Smirnov, y para determinar la homocedasticidad el estadístico Levene como test de homogeneidad de varianzas. Los resultados obtenidos se exponen en la Tabla 5.5.

* Para un análisis más detallado, consúltese Apéndice VI

Tabla 5.5. Resultados Análisis de Normalidad y Homocedasticidad en los diferentes cuestionarios

INSTRUMENTOS	MEDIA	D.T.	N	K-S Z	p	LEVENE	p
CCP	85,27	14,52	285	1,059	0,212	2,4647	0,118
MSV	27,91	11,62	278	4,281	0,000	2,1361	0,145
EMI	14,49	4,54	280	2,981	0,000	74,6587	0,000
OSIQ	179,00	42,48	259	1,631	0,010	0,0007	0,979

Distribución normal si $p > 0,05$; Varianzas homogéneas si $p > 0,05$

Como se puede observar, en lo tocante al *Cuestionario de Conciencia Profesional* (CCP) se obtiene una distribución normal de los datos y homogeneidad en las varianzas. En el *Cuestionario Mi Situación Vocacional* (MSV) la distribución de los datos no es normal, si bien, las varianzas son homogéneas. Respecto a *Cuestionario de Madurez para el Empleo* (EMI) se obtiene una distribución no normal de los datos y una homogeneidad de las varianzas. Por último, relativo al *Cuestionario de Autoconcepto* (OSIQ), la distribución de los datos no es normal y las varianzas son homogéneas. Dado entonces que en la mayor parte de los casos no se cumplen ambos supuestos paramétricos y dado que, por otra parte, la selección de los sujetos de la muestra no ha sido aleatoria, utilizaremos pruebas no paramétricas para analizar los resultados.

5.2.3.3. Análisis de las Diferencias entre sujetos con y sin Discapacidad

A continuación exponemos los resultados obtenidos en cada uno de los cuestionarios. Los análisis realizados implicaron comparaciones en función de las siguientes variables: presencia/ausencia de discapacidad, edad, categorizada en tres grupos; y sexo. En el Apéndice VI se ofrecen los resultados obtenidos en cada una de las escalas, de un modo más pormenorizado.

• Cuestionario de Conciencia Profesional (CCP)

La escala se aplicó a 201 alumnos de Psicología, y a 85 alumnos del CRMF. Como se puede observar (véase Tabla 5.6) ambos grupos tienen una edad similar, de

aproximadamente 24 años. En cuanto al sexo, en el grupo de Psicología predominan las mujeres y en el grupo del CRMF predominan los varones. No existen diferencias significativas en cuanto a la edad y sí respecto al sexo. Presentamos además los resultados obtenidos en la escala y en cada uno de los subfactores que ésta incluye: Conciencia de Intereses y Preferencias Profesionales (INT/NEC), Conciencia de Aptitudes Profesionales (APTPROF) y Conciencia de Obstáculos y Planificación Profesional (PLANIF). Puede observarse cómo el grupo de alumnos de Psicología puntúa más elevado, tanto en la escala como en cada uno de los factores, indicando una superioridad en los aspectos previamente mencionados.

Tabla 5.6. Estadísticos descriptivos de edad, sexo y resultados en el Cuestionario de Conciencia Profesional (CCP), de sujetos con y sin discapacidad.

CCP	CRMF (N=85)		PSICOL (N=201)	
	Media	D.T.	Media	D.T.
EDAD	24,80	5,78	23,56	2,68
SEXO	1,33	0,47	1,86	0,35
TOTAL	77,31	15,78	88,66	12,53
INT/NEC	28,74	5,90	34,35	4,91
APTPROF	27,21	6,52	30,96	4,99
PLANIF	21,64	5,96	23,25	5,21

Seguidamente se analizó la significación de las diferencias entre los alumnos del grupo de Psicología, frente al del CRMF considerado globalmente. Como puede observarse a continuación (véase Tabla 5.7), todos los factores y la escala considerada globalmente ofrecen diferencias significativas ($p < 0,0001$), excepto el factor nº3 (Conciencia de Obstáculos y Planificación Profesional)

Tabla 5.7. Diferencia de rangos (Mann-Whitney y Wilcoxon) en el CCP en función de la presencia o ausencia de discapacidad

CCP	U	W	z	p
TOTAL	4855.5	8510.5	-5.7284	<0,0001
INT/NEC	3856.0	7511.0	-7.3090	<0,0001
APTPROF	5400.5	9055.5	-4.8818	<0,0001
PLANIF	7229,50	10884.5	-2.0006	0,0454

Para analizar las diferencias en función de la edad, los sujetos fueron divididos en tres grupos de edad: sujetos menores de 22 años, sujetos entre 22 y 26 años, y sujetos mayores de 26 años. Cada grupo de edad fue comparado en función de la

presencia (CD) o ausencia (SD) de discapacidad. En la Tabla 5.8 ofrecemos los estadísticos descriptivos de los tres grupos de edad estudiados.

Tabla 5.8. Estadísticos descriptivos en el CCP, de los sujetos con y sin discapacidad agrupados por edades

CCP	GRUPO < 22 AÑOS				GRUPO 22-26 AÑOS				GRUPO > 26 AÑOS			
	Sin Discapacidad (n=22)		Con Discapacidad (n=31)		Sin Discapacidad (n=163)		Con Discapacidad (n=28)		Sin Discapacidad (n=15)		Con Discapacidad (n=26)	
	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT
TOTAL	91,19	11,65	78,55	16,15	88,41	12,54	76,75	16,06	87,67	14,09	76,42	15,55
INT/NEC	35,19	4,55	27,19	5,67	34,36	4,72	28,39	5,87	33,07	7,20	28,65	6,41
APTPROF	32,46	4,43	27,19	6,71	30,72	4,37	27,50	6,93	31,33	5,88	26,92	6,07
PLANIF	23,46	4,32	22,36	5,96	23,33	5,40	21,14	6,63	23,27	4,40	21,31	5,33

Analizamos igualmente la significación de las diferencias entre los tres grupos de edad, considerando a cada grupo por separado. En la Tabla 5.9 puede observarse cómo en todos los grupos se obtienen diferencias significativas en la escala Total y en los factores nº1 y nº2. En el factor nº3 no se obtienen diferencias significativas.

Tabla 5.9. Diferencias de rangos (Mann-Whitney y Wilcoxon) en el CCP entre sujetos con y sin discapacidad agrupados por edades

CCP	GRUPO < 22 AÑOS			GRUPO 22-26 AÑOS			GRUPO > 26 AÑOS		
	U	W	p	U	W	p	U	W	p
TOTAL	168,0	767,0	0,0018	1267,5	1673,5	0,0002	118,0	392,0	0,0373
INT/NEC	135,0	800,0	0,0002	967,0	1373,0	0,0000	114,5	395,5	0,0281
APTPROF	161,0	774,0	0,0011	1520,0	1926,0	0,0047	115,0	395,0	0,0302
PLANIF	288,0	647,0	0,3364	1850,0	2256,0	0,1092	158,0	352,0	0,3273

Por último realizamos comparaciones en función del sexo, entre los sujetos con y sin discapacidad. En la Tabla 5.10 presentamos los estadísticos descriptivos de los dos grupos estudiados.

Tabla 5.10. Estadísticos Descriptivos en el CCP de los sujetos con y sin discapacidad agrupados por sexo.

CCP	VARONES				MUJERES			
	Sin Discapacidad (n=28)		Con Discapacidad (n=57)		Sin Discapacidad (n=172)		Con Discapacidad (n=28)	
	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT
TOTAL	92,11	10,03	77,98	16,58	88,09	12,83	75,93	14,19
INT/NEC	34,68	4,23	29,00	6,124	34,30	5,02	28,22	5,50
APTPROF	32,21	4,07	27,58	6,98	30,75	5,104	26,46	5,51
PLANIF	25,21	4,37	21,54	5,85	23,05	5,28	21,82	6,30

En la Tabla 5.11 puede verse cómo en el grupo de varones se obtienen diferencias significativas en el total de la escala y en todos los factores. En el grupo de mujeres no se obtienen diferencias estadísticamente significativas en el factor nº3.

Tabla 5.11. Diferencias de rangos (Mann-Whitney y Wilcoxon) en el CCP de sujetos con y sin Discapacidad agrupados por sexo.

CCP	VARONES			MUJERES		
	U	W	p	U	W	p
TOTAL	359,0	1643,0	0,0000	1279,0	1685,0	0,0001
INT/NEC	359,5	1642,5	0,0000	946,0	1352,0	0,0000
APTPROF	436,0	1566,0	0,0007	1380,5	1786,5	0,0003
PLANIF	449,5	1552,5	0,0011	2275,0	2681,0	0,6390

• **Cuestionario Mi Situación Vocacional (MSV)**

Los análisis con esta escala contaron con 210 sujetos del grupo de alumnos de Psicología y con 68 del grupo correspondiente a los alumnos del CRMF. Como queda de manifiesto (véase Tabla 5.12) ambos grupos tienen una edad similar aunque los alumnos del CRMF tienen por término medio dos años más. En cuanto al sexo, en el grupo de Psicología predominan las mujeres y en el grupo del CRMF los varones.

Presentamos además los resultados obtenidos en la escala y en cada uno de los subfactores que ésta incluye: Conocimiento de uno mismo o Identidad Personal (IDENTP), Necesidad de Orientación Profesional (NECOR), Confianza en Sí Mismo (CSM), Toma de Decisiones (TDEC) y Preocupación Económica (ECON). Como puede observarse, los alumnos de Psicología puntúan más alto en todas las escalas lo que indica una mayor identidad personal, menor necesidad de orientación profesional, mayor confianza en el potencial profesional, mayor capacidad para la toma de decisiones y menor preocupación económica.

Tabla 5.12. Estadísticos descriptivos de edad, sexo y resultados en el cuestionario Mi Situación Vocacional (MSV), de sujetos con y sin discapacidad.

MSV	CRMF (N=68)		PSICOL (N=210)	
	MEDIA	D.T.	MEDIA	D.T.
EDAD	25,06	5,80	23,31	1,84
SEXO	1,28	0,45	1,87	0,34

TOTAL	8,44	3,72	34,21	3,38
IDENTP	2,09	1,39	10,52	1,86
NECOR	2,00	1,11	9,25	1,33
CSM	1,59	0,92	5,33	0,83
TDEC	1,81	1,11	5,55	0,77
ECON	0,92	0,74	3,55	0,65

Asimismo y como se observa a continuación (véase Tabla 5.13) todos los factores y la escala considerada globalmente ofrecen diferencias significativas ($p < 0,0001$).

Tabla 5.13. Diferencia de rangos (Mann-Whitney y Wilcoxon) en el cuestionario MSV, en función de la presencia o ausencia de discapacidad.

MSV	U	W	z	p
TOTAL	0,00	2346,0	-12,42	0,0000
IDENTP	0,00	2346,0	-12,46	0,0000
NECOR	0,00	2346,0	-12,58	0,0000
CSM	44,0	2390,0	-12,83	0,0000
TDEC	75,0	2421,0	-13,30	0,0000
ECON	153,0	2499,0	-12,96	0,0000

Seguidamente analizamos posibles diferencias entre grupos en función de la *edad*, realizando para ello la misma categorización anteriormente expuesta. En la Tabla 5.14 indicamos los estadísticos descriptivos de los tres grupos de edad estudiados. Además el análisis de la significación de las diferencias considerando a cada grupo por separado (véase Tabla 5.15) indica diferencias estadísticamente significativas en la escala considerada globalmente y en cada uno de los factores.

Tabla 5.14. Estadísticos descriptivos en Cuestionario MSV, de los sujetos con y sin discapacidad agrupados por edades.

MSV	GRUPO < 22 AÑOS				GRUPO 22-26 AÑOS				GRUPO > 26 AÑOS			
	Sin Discapacidad (n=29)		Con Discapacidad (n=23)		Sin Discapacidad (n=175)		Con Discapacidad (n=23)		Sin Discapacidad (n=6)		Con Discapacidad (n=22)	
	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT
TOTAL	34,31	2,70	9,17	3,63	34,23	3,49	7,52	3,87	33,33	3,33	8,64	3,62
IDENTP	10,86	1,96	2,22	1,45	10,46	1,85	2,00	1,28	10,67	1,51	2,05	1,50
NECOR	9,28	1,13	2,17	1,27	9,25	1,35	1,96	0,93	9,33	1,63	1,86	1,13
CSM	5,14	0,99	1,74	0,92	5,37	0,80	1,22	0,95	5,33	0,52	1,82	0,80
TDEC	5,31	0,93	2,13	1,06	5,62	0,71	1,52	1,16	4,83	1,17	1,78	1,07
ECON	3,72	0,46	0,91	0,60	3,54	0,66	,83	0,78	3,17	0,98	1,14	0,83

Tabla 5.15. Diferencias de rangos (Mann-Whitney y Wilcoxon) en el cuestionario MSV entre sujetos con y sin discapacidad agrupados por edades.

MSV	GRUPO < 22 AÑOS			GRUPO 22-26 AÑOS			GRUPO > 26 AÑOS		
	U	W	p	U	W	p	U	W	p
TOTAL	0,00	276,0	0,0000	0,00	276,0	0,0000	0,00	153,0	0,0000
IDENTP	0,00	276,0	0,0000	0,00	276,0	0,0000	0,00	153,0	0,0000
NECOR	0,00	276,0	0,0000	0,00	276,0	0,0000	0,00	153,0	0,0000
CSM	5,00	281,0	0,0000	6,00	282,0	0,0000	0,00	153,0	0,0000
TDEC	6,00	282,0	0,0000	12,00	288,0	0,0000	3,50	149,5	0,0000
ECON	0,00	276,0	0,0000	40,00	316,0	0,0000	9,00	144,0	0,0005

Siguiendo con el proceso realizado en las restantes escalas analizamos los resultados obtenidos en función del *sexo*. Los estadísticos descriptivos se ofrecen en la Tabla 5.16. En cuanto a la significación de las diferencias, en la Tabla 5.17 se puede observar cómo en ambos grupos se obtienen diferencias significativas en la escala Total y en todos los factores.

Tabla 5.16. Estadísticos descriptivos en el Cuestionario MSV, de los sujetos con y sin discapacidad agrupados por sexo.

MSV	VARONES				MUJERES			
	Sin Discapacidad (n=28)		Con Discapacidad (n=49)		Sin Discapacidad (n=182)		Con Discapacidad (n=19)	
	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT
TOTAL	3,29	0,81	0,88	0,73	34,10	3,39	8,05	3,84
IDENTP	11,00	1,74	2,14	1,44	10,45	1,87	1,95	1,27
NECOR	9,64	1,16	2,00	1,08	9,19	1,34	2,00	1,20
CSM	5,64	0,56	1,69	0,96	5,29	0,85	1,32	0,75
TDEC	34,96	3,25	8,59	3,70	5,58	0,76	1,63	1,17
ECON	5,39	0,83	1,88	1,09	3,59	0,61	1,16	0,77

Tabla 5.17. Diferencias de rangos (Mann-Whitney y Wilcoxon) en el MSV entre sujetos con y sin discapacidad agrupados por sexo.

MSV	VARONES			MUJERES		
	U	W	p	U	W	p
total	0,00	1778,0	0,0000	0,00	190,0	0,0000
IDENTP	0,00	1778,0	0,0000	0,00	190,0	0,0000
NECOR	0,00	1778,0	0,0000	0,00	190,0	0,0000
CSM	0,00	1778,0	0,0000	4,00	194,0	0,0000
TDEC	9,00	1769,0	0,0000	17,50	207,5	0,0000
ECON	30,00	1748,0	0,0000	42,00	232,0	0,0000

• Cuestionario de Madurez para el Empleo (EMI)

Los análisis fueron realizados con 217 sujetos del grupo de alumnos de Psicología, y con 63 del grupo correspondiente a los alumnos del CRMF. Como se puede observar (véase Tabla 5.18), ambos grupos tienen una edad similar, si bien, los alumnos del CRMF tienen casi dos años más de edad, por término medio. En cuanto al sexo, en el grupo de Psicología predominan las mujeres y en el grupo del CRMF predominan los varones. Presentamos además los resultados obtenidos en la escala y en cada uno de los subfactores que ésta incluye: Búsqueda de Información (BUSQINF), Conocimiento de requisitos profesionales (REQPROF) e Identidad profesional (IDPROF). Puede observarse cómo el grupo de alumnos de Psicología puntúa más elevado, tanto

en la escala como en cada uno de los factores, indicando una superioridad en los aspectos previamente mencionados.

Tabla 5.18. Estadísticos descriptivos de edad, sexo y resultados en el cuestionario de Madurez para el Empleo (EMI), de sujetos con y sin discapacidad.

EMI	CRMF (N=63)		PSICOL (N=217)	
	Media	D.T.	Media	D.T.
EDAD	24,52	5,95	22,79	1,44
SEXO	1,30	0,46	1,87	0,34
TOTAL	15,99	2,72	9,33	5,66
BUSQINF	6,47	1,52	3,29	2,48
REQPROF	5,15	1,13	2,73	2,09
IDPROF	4,37	1,23	3,32	1,73

Asimismo se determinó la significación de las diferencias entre los alumnos del grupo de Psicología frente al del CRMF considerado *globalmente*. Como se expone a continuación (véase Tabla 5.19), todos los factores y la escala considerada globalmente ofrecen diferencias significativas ($p < 0,0001$).

Tabla 5.19. Diferencia de rangos (Mann-Whitney y Wilcoxon) en el EMI, en función de la presencia o ausencia de discapacidad.

EMI	U	W	z	p
TOTAL	2204,0	4220,0	-8,2278	0,0000
BUSQINF	2109,0	4125,0	-8,5207	0,0000
REQPROF	2546,0	4562,0	-7,9922	0,0000
IDPROF	4407,0	6423,0	-4,4067	0,0000

A continuación se detallan los resultados obtenidos por los diferentes grupos de *edad*, considerando cada grupo por separado (véase Tabla 5.20). Como se puede observar, las personas sin discapacidad en todos los grupos de edad puntúan más elevado que sus iguales con discapacidad.

Tabla 5.20. Estadísticos descriptivos en el EMI, de los sujetos con y sin discapacidad agrupados por edades.

EMI	GRUPO < 22 AÑOS				GRUPO 22-26 AÑOS				GRUPO > 26 AÑOS			
	Sin Discapacidad (n=39)		Con Discapacidad (n=23)		Sin Discapacidad (n=174)		Con Discapacidad (n=23)		Sin Discapacidad (n=4)		Con Discapacidad (n=17)	
	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT
TOTAL	15,13	2,70	9,39	6,15	16,15	2,71	9,17	5,74	17,50	1,00	9,47	5,17
BUSQINF	6,23	1,55	3,00	2,52	6,50	1,52	3,35	2,66	7,25	,96	3,59	2,27
REQPROF	4,85	1,37	2,91	2,13	5,22	1,07	2,83	2,15	5,25	,50	2,35	2,03
IDPROF	4,05	1,12	3,48	1,99	4,43	1,26	3,00	1,54	5,00	,00	3,53	1,63

En cuanto a la significación de las diferencias en esta variable, en la Tabla 5.21 se puede ver cómo en el grupo de menores de 22 años y en el grupo de mayores de 26

años se obtienen diferencias estadísticamente significativas en la escala total y en los factores n°1 y n°2. Para el grupo intermedio de edad las diferencias son significativas en la escala considerada globalmente y en todos los factores.

Tabla 5.21. Diferencias de rangos (Mann-Whitney y Wilcoxon) en el EMI entre sujetos con y sin discapacidad agrupados por edades.

EMI	GRUPO < 22 AÑOS			GRUPO 22-26 AÑOS			GRUPO > 26 AÑOS		
	U	W	p	U	W	p	U	W	p
total	182,5	458,5	0,0001	597,0	873,0	0,0000	4,5	73,5	0,0040
BUSQINF	136,0	412,0	0,0000	658,5	934,5	0,0000	5,0	73,0	0,0060
REQPROF	217,5	493,5	0,0005	746,0	1022,0	0,0000	10,5	67,5	0,0314
IDPROF	410,5	686,5	0,5700	940,5	1216,5	0,0000	12,0	66,0	0,0518

Por último realizamos comparaciones en función del *sexo*, entre los sujetos con y sin discapacidad. En la Tabla 5.22 exponemos los estadísticos descriptivos de los dos grupos estudiados. Además, en la Tabla siguiente (véase Tabla 5.23) se observa cómo en el grupo de varones se obtienen diferencias significativas en la escala Total y en todos los factores. En el grupo de mujeres no se obtienen diferencias estadísticamente significativas en el factor n°3.

Tabla 5.22. Estadísticos descriptivos en el EMI, de los sujetos con y sin discapacidad agrupados por sexo.

EMI	VARONES				MUJERES			
	Sin Discapacidad (n=28)		Con Discapacidad (n=44)		Sin Discapacidad (n=189)		Con Discapacidad (n=19)	
	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT
TOTAL	16,21	2,79	9,07	5,53	15,96	2,71	9,95	6,05
BUSQINF	6,54	1,71	3,21	2,30	6,46	1,50	3,47	2,91
REQPROF	5,04	1,17	2,73	2,16	5,17	1,12	2,74	1,97
IDPROF	4,64	,91	3,14	1,75	4,33	1,27	3,74	1,66

Tabla 5.23. Diferencias de rangos (Mann-Whitney y Wilcoxon) en el EMI entre sujetos con y sin discapacidad agrupados por sexo.

EMI	VARONES			MUJERES		
	U	W	p	U	W	p
TOTAL	162,5	1475,5	0,0000	767,0	957,0	0,0000
BUSQINF	164,5	1473,5	0,0000	749,0	939,0	0,0000
REQPROF	252,5	1385,5	0,0000	630,0	820,0	0,0000
IDPROF	301,0	1337,0	0,0002	1404,0	1594,0	0,1078

• **Cuestionario de Autoconcepto (OSIQ)**

Los análisis con esta escala contaron con 211 sujetos del grupo de alumnos de Psicología y con 48 del grupo correspondiente a los alumnos del CRMF. Como podemos apreciar (véase Tabla 5.24) ambos grupos tienen una edad similar, si bien, los alumnos del CRMF superan casi en dos años a los alumnos de Psicología. En cuanto al sexo, en el grupo de Psicología predominan las mujeres y en el grupo del CRMF predominan los varones. Presentamos asimismo los resultados obtenidos en la escala y en cada uno de los subfactores que ésta incluye: Salud Mental (SM), Funcionamiento Social (FS), Funcionamiento Familiar (FF), Confianza en Sí Mismo (CSM) y Estabilidad Emocional (EE). Teniendo en cuenta que una menor puntuación supone una mejor valoración personal, se puede ver cómo los alumnos de Psicología muestran mejores resultados en la escala considerada globalmente y en todas las subescalas, excepto en la de Estabilidad Emocional donde los alumnos del CRMF puntúan más positivamente. Estas diferencias son además estadísticamente significativas (véase Tabla 5.25), en todos los factores y en la escala considerada *globalmente*.

Tabla 5.24. Estadísticos descriptivos de edad, sexo y resultados en el cuestionario de Autoconcepto (OSIQ), de sujetos con y sin discapacidad.

OSIQ	CRMF (N=48)		PSICOL (N=211)	
	Media	D.T.	Media	D.T.
EDAD	25,17	6,37	23,32	2,12
SEXO	1,35	0,48	1,88	0,33
TOTAL	198,15	40,34	174,65	41,83
SM	72,58	19,62	64,17	19,89
FS	28,54	8,17	23,49	7,26
FF	34,17	9,63	26,38	9,06
CSM	37,88	9,45	33,18	8,37
EE	24,98	7,12	27,42	7,48

Tabla 5.25. Diferencia de rangos (Mann-Whitney y Wilcoxon) en el OSIQ, en función de la presencia o ausencia de discapacidad.

OSIQ	U	W	z	p
TOTAL	3396,5	7907,5	-3,5600	0,0004
SM	3564,5	7739,5	-3,2019	0,0014
FS	3273,5	8030,5	-3,8269	0,0001
FF	2616,5	8687,5	-5,2298	0,0000
CSM	3568,5	7735,5	-3,1947	0,0014
EE	4114,5	5290,5	-2,0304	0,0423

Con relación a las diferencias en función de la *edad*, en la Tabla 5.26 mostramos los estadísticos descriptivos de los tres grupos estudiados. En cuanto a la significación

de las diferencias, en la Tabla 5.27 se puede observar cómo en el grupo de menores de 22 años existen diferencias significativas en la escala total y en los factores n°1 (Salud Mental) y n°2 (Funcionamiento Social). En el grupo de 22 a 26 años existen diferencias en la escala total y en los factores de Salud Mental, Funcionamiento Familiar y Confianza en Sí Mismo (factores n°1, n°3 y n°4, respectivamente). En el grupo de mayores de 26 años no se obtienen diferencias significativas ni en la escala Total y ni en los factores.

Tabla 5.26. Estadísticos descriptivos en el OSIQ, de los sujetos con y sin discapacidad agrupados por edades.

OSIQ	GRUPO < 22 AÑOS				GRUPO 22-26 AÑOS				GRUPO > 26 AÑOS			
	Sin Discapacidad (n=18)		Con Discapacidad (n=19)		Sin Discapacidad (n=185)		Con Discapacidad (n=13)		Sin Discapacidad (n=8)		Con Discapacidad (n=16)	
	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT
TOTAL	176,11	33,97	201,58	43,98	174,30	42,15	198,08	41,51	176,750	48,65	193,56	38,22
SM	63,11	18,36	75,16	20,32	64,41	20,11	76,15	23,35	60,8750	19,90	66,63	14,74
FS	23,22	3,54	31,37	8,86	26,00	8,08	30,23	8,79	26,2500	7,25	30,50	9,26
FF	29,28	9,22	33,68	9,76	25,90	8,88	33,08	8,82	31,1250	11,50	35,63	10,52
CSM	36,22	5,99	36,68	11,02	32,85	8,53	38,00	7,79	34,0000	8,77	39,19	9,04
EE	24,28	8,40	24,68	6,16	25,15	6,68	20,62	7,49	24,5000	6,33	21,63	5,52

Tabla 5.27. Diferencias de rangos. (Mann-Whitney y Wilcoxon) en el OSIQ, de los sujetos con y sin discapacidad agrupados por edades.

OSIQ	GRUPO < 22 AÑOS			GRUPO 22-26 AÑOS			GRUPO > 26 AÑOS		
	U	W	p	U	W	p	U	W	p
TOTAL	113,5	284,5	0,0805	789,5	1706,5	0,0386	48,0	84,0	0,3503
SM	105,0	276,0	0,0456	759,0	1737,0	0,0263	47,0	83,0	0,3196
FS	68,0	239,0	0,0013	845,0	1651,0	0,0730	44,5	80,5	0,2381
FF	123,5	294,5	0,1505	646,0	1850,0	0,0053	46,5	82,5	0,2907
CSM	157,5	328,5	0,6852	779,5	1716,5	0,0340	42,5	78,5	0,1924
EE	133,0	304,0	0,2579	772,0	863,0	0,0308	50,0	114,0	0,4166

Y por último reflejamos las comparaciones en función del sexo entre los sujetos con y sin discapacidad. En la Tabla 5.28 se puede apreciar cómo los sujetos sin discapacidad puntúan más bajo que sus iguales con discapacidad, indicando una superior valoración o autoconcepto en cada uno de los aspectos analizados. Es interesante señalar sin embargo, que el grupo de mujeres con discapacidad puntúa más bajo que el de sus iguales sin discapacidad, indicando una superioridad de aquéllas en esta variable. En cuanto a la significación de las diferencias (véase Tabla

5.29) puede observarse cómo en el grupo de varones se obtienen diferencias estadísticamente significativas en el total de la escala y en todos y cada uno de los factores. En el grupo de las mujeres estas diferencias son igualmente significativas excepto en el factor nº5, Estabilidad Emocional.

Tabla 5.28. Estadísticos descriptivos en el OSIQ, de los sujetos con y sin discapacidad agrupados por sexo.

OSIQ	VARONES				MUJERES			
	Sin Discapacidad (n=26)		Con Discapacidad (n=31)		Sin Discapacidad (n=185)		Con Discapacidad (n=17)	
	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT
TOTAL	149,35	35,21	192,71	39,08	178,09	41,27	207,5	43,11
SM	54,23	17,04	70,52	17,38	65,56	19,90	76,35	23,26
FS	22,85	6,16	30,13	9,55	26,18	7,91	31,94	7,34
FF	23,77	8,25	32,23	8,88	26,75	9,13	37,71	10,20
CSM	29,46	4,95	37,10	9,28	33,70	8,63	39,29	9,87
EE	19,04	5,96	22,74	6,88	25,89	6,49	22,24	5,80

Tabla 5.29. Diferencias de rangos (Mann-Whitney y Wilcoxon) en el OSIQ, de los sujetos con y sin discapacidad agrupados por sexo.

OSIQ	VARONES			MUJERES		
	U	W	p	U	W	p
TOTAL	164,0	515,0	0,0001	939,5	2358,5	0,0061
SM	182,0	533,0	0,0004	1053,5	2244,5	0,0244
FS	222,5	573,5	0,0037	856,5	2441,5	0,0019
FF	166,5	517,5	0,0001	618,0	2680,0	0,0000
CSM	190,0	541,0	0,0006	1056,0	2242,0	0,0250
EE	274,5	625,5	0,0390	1138,5	1291,5	0,0594

• Inventario de Intereses Profesionales(RMI)

Para efectuar los análisis contamos con 201 alumnos de Psicología y con 85 alumnos del CRMF. Como se puede observar ambos grupos tienen una edad similar de aproximadamente 24 años. En cuanto al sexo, en el grupo de Psicología predominan las mujeres y en el grupo del CRMF predominan los varones (véase Tabla 5.30). No existen diferencias significativas en cuanto a la edad y sí respecto al sexo. Además, teniendo en cuenta que puntuaciones inferiores ponen de manifiesto una mayor preferencia, se puede ver cómo los sujetos del CRMF manifiestan una mayor inclinación hacia categorías ocupacionales relacionadas con el contacto personal, la estética y la literatura. Por su parte, los sujetos de psicología manifiestan una mayor preferencia hacia ocupaciones sociales, literarias y estéticas.

Tabla 5.30. Estadísticos descriptivos de edad, sexo y resultados en el Inventario de Intereses Profesionales (RMI), de sujetos con y sin discapacidad.

RMI	CRMF (N=86)		PSICOL (N=221)	
	Media	D.T.	Media	D.T.
EDAD	24,79	5,72	23,45	2,43
SEXO	1,33	0,47	1,87	0,338
A-L	71,00	16,34	72,44	17,74
MC	68,18	17,45	91,00	15,21
CC	65,30	20,84	83,90	19,32
CTF	60,50	20,24	54,22	17,41
C-P	57,62	16,08	60,84	24,55
ET	58,78	17,74	52,51	15,55
LT	58,82	17,92	45,87	18,52
MS	72,30	22,83	66,41	21,55
S	63,70	16,10	38,32	17,90
T-O	59,59	15,99	77,60	17,95
P	69,86	20,85	85,18	16,25
MD	68,34	17,45	52,99	18,49

Para analizar la claridad de los intereses profesionales, realizamos dos operaciones, en primer lugar comparamos la puntuación centílica de los sujetos y en segundo lugar analizamos las diferencias entre grupos alto (indicativo de mayor rechazo) y bajo (indicativo de mayor aceptación) en intereses ocupacionales para cada una de las categorías profesionales.

A continuación se indican las puntuaciones centílicas correspondientes a los alumnos de Psicología y del CRMF (véanse Tabla 5.31 y Tabla 5.32). Puede observarse cómo el rango de puntuaciones directas para cada una de las categorías es más elevado en el caso de los alumnos sin discapacidad. Ello podría ser un indicador de una mayor decantación o claridad de los interés profesionales, a favor de estos últimos.

Tabla 5.31. Centiles sujetos sin discapacidad en el RMI*.

	A-L	MC	CC	CTF	C-P.	ET.	LT.	MS.	S.	T-O.	P.	MD.
10	45	71	57	34	41	35	25	36	19	55	65	31
25	60	84	70	41	49	41	31	52	24	67	74	41
50	73	93	84	54	57	52	43	65	35	78	85	52
75	86	101	101	65	70	63	59	83	48	90	99	64
90	94	106	108	81	82	75	69	93	64	99	104	79

*Para mayor claridad, se han eliminado los decimales

Tabla 5.32. Centiles sujetos con discapacidad en el RMI*.

	A-L	MC	CC	CTF	C-P.	ET.	LT.	MS.	S.	T-O.	P.	MD.
--	-----	----	----	-----	------	-----	-----	-----	----	------	----	-----

10	50	44	41	30	39	37	35	43	43	38	45	47
25	60	58	48	48	46	48	45	58	55	51	54	54
50	68	68	63	64	57	59	60	77	63	62	72	70
75	84	78	80	74	67	73	72	87	73	70	84	81
90	95	88	95	85	78	83	81	97	86	78	99	91

*Para mayor claridad, se han eliminado los decimales

Además, analizamos posibles diferencias entre grupos de alto (grupo que manifiesta rechazos, preferentemente) y bajo (grupo que manifiesta preferencias, básicamente) hacia cada una de las categorías, considerando separadamente al grupo de Psicología y al del CRMF, para verificar la existencia de una decantación o claridad en las preferencias de los sujetos. Analizamos así el poder discriminativo de cada una de las categorías.

En el caso de los alumnos de Psicología, las diferencias entre los grupos alto (n=145) y bajo (n=56) no son significativas, excepto en la categoría referida a ocupaciones sociales (véase Tabla 5.33). Puede además observarse cómo en esta categoría el rango de las diferencias en valores absolutos es mayor que en las restantes. Es importante indicar que los estudios de psicología se incluyen dentro de esta categoría.

Tabla 5.33. Análisis de las diferencias de medias (Prueba t) entre los grupos alto y bajo en intereses. Datos correspondientes a los sujetos sin discapacidad

item	grupo bajo		grupo alto		difer	t	sign
	media.	d.t	media	d.t			
AIRL	70,30	18,77	73,44	17,74	3,14	-1,11	0,270
CALC	88,50	17,04	92,64	14,32	4,14	-1,74	0,084
CIENTIF	83,39	19,93	83,89	19,64	0,5	-0,16	0,873
CONTP	51,96	17,74	55,90	16,68	3,94	-1,47	0,142
ESTET	60,11	14,36	60,87	28,28	0,76	-0,19	0,848
LITER	51,96	12,69	51,77	16,26	0,17	0,08	0,937
MECAN	44,59	19,47	46,39	18,23	1,8	-0,62	0,538
MEDIC	63,59	19,47	68,02	21,10	4,43	-1,36	0,174
MUSIC	39,27	19,71	36,95	16,76	2,32	0,84	0,405
PRACT	76,89	15,27	77,42	18,80	0,53	-0,19	0,851
SOCIAL	80,93	17,23	86,97	15,68	6,04	-2,38	0,018
TOFIC	52,21	18,73	54,15	18,28	2,94	-0,67	0,504

Los análisis realizados únicamente con la muestra del CRMF ofrecen diferencias significativas, en las categorías referidas a cálculo y medicina (véase Tabla 5.33 y Tabla 5.34). En estas dos categorías, el rango de las diferencias en valores absolutos es mayor que en las restantes. En este caso los grupos alto y bajo están compuestos por 13 sujetos, en cada caso.

Tabla 5.34. Análisis de las diferencias de medias (Prueba t) entre los grupos alto y bajo en intereses. Datos correspondientes a los sujetos con discapacidad.

item	grupo bajo		grupo alto		difer	t	sign
	media.	d.t	media	d.t			
AIRL	68,92	15,53	79,31	15,64	10,39	-1,70	0,102
CALC	64,54	17,56	82,46	17,55	17,92	-2,60	0,016
CIENTIF	62,08	22,35	68,00	26,85	5,92	-0,61	0,547
CONTP	55,85	18,49	63,46	19,69	7,61	-1,02	0,320
ESTET	49,77	14,44	52,92	14,40	3,15	-0,56	0,582
LITER	57,15	17,52	62,00	17,46	4,85	-0,71	0,487
MECAN	52,46	15,55	56,54	17,87	4,08	-0,62	0,541
MEDIC	56,54	24,73	80,69	16,10	24,15	-2,95	0,007
MUSIC	65,31	15,95	58,85	16,89	6,46	1,00	0,326
PRACT	59,92	14,97	57,31	22,25	2,61	0,35	0,728
SOCIAL	66,77	20,77	71,92	24,39	5,15	-0,58	0,567
TOFIC	71,69	17,88	68,54	14,55	3,15	0,49	0,626

En segundo lugar realizamos la prueba de bondad de ajuste Kolmogorov-Smirnov para analizar la normalidad de la distribución de los intereses de los alumnos del CRMF y del grupo de comparación. Puede observarse (véase Tabla 5.35) cómo en el caso de sujetos con discapacidad sus intereses se distribuyen normalmente en cada una de las categorías, a diferencia de los resultados obtenidos por los alumnos de Psicología, donde se observa cómo no existe una distribución normal en categorías referidas a contacto personal, literatura, mecánicas, y sociales. Además, las ocupaciones sociales y literarias son, como expusimos previamente, las actividades que suscitan mayores preferencias. Las actividades mecánicas son rechazadas mayoritariamente por los sujetos. Estos resultados darían mayor fuerza a la hipótesis de que no existe una clara decantación de los intereses profesionales en los sujetos del CRMF.

Tabla 5.35. Estadísticos descriptivos y análisis de la normalidad de la distribución de los intereses en sujetos con y sin discapacidad.

RMI	Alumnos del CRMF N=50				Alumnos de Psicología N=221			
	Media	D.T.	K-S Z	p	Media	D.T.	K-S Z	p
AIRL	71,00	16,34	0,71	0,697	72,44	17,74	0,82	0,517
CALC	65,30	20,84	0,63	0,827	83,90	19,32	1,10	0,178
CIENTIF	60,50	20,24	0,63	0,822	54,22	17,41	0,78	0,575
CONTP	57,62	16,08	0,62	0,844	60,84	24,55	1,93	0,001
ESTET	58,78	17,74	0,40	0,997	52,51	15,55	1,04	0,234
LITER	58,82	17,92	0,53	0,942	45,87	18,52	1,44	0,031
MECAN	68,18	17,44	0,50	0,964	91,00	15,21	1,59	0,013
MEDIC	68,34	17,45	0,75	0,620	52,99	18,49	1,05	0,216

MUSIC	72,30	22,89	0,70	0,719	66.41	21.55	1,15	0,140
PRACT	69,86	20,85	0,63	0,824	85.18	16.25	0,83	0,497
SOCIAL	63,70	16,10	0,67	0,775	38.32	17.90	1,35	0,053
TOFIC	59,58	15,98	0,92	0,362	77.60	17.95	1,02	0,249

5.2.3.4. Análisis de las Diferencias entre sujetos con discapacidad

En las páginas siguientes presentamos los resultados obtenidos en cada uno de los cuestionarios utilizados. Los análisis realizados implicaron comparaciones en función de las siguientes variables: a) tipo de discapacidad, clasificada en física, sensorial o mixta; b) edad, categorizada en tres grupos; c) sexo; y, d) grupo de pertenencia. Con objeto de simplificar la exposición de los resultados, presentamos en la misma Tabla los estadísticos descriptivos y los resultados del análisis de significación de las diferencias⁷.

• Cuestionario de Conciencia Profesional (CCP)

Como se puede apreciar (véase Tabla 5.36), ambos grupos tienen una edad similar, de aproximadamente 24 años. En cuanto al sexo, en el grupo de Psicología predominan las mujeres y en el grupo del CRMF predominan los varones. No existen diferencias significativas en cuanto a la edad, y sí respecto al sexo.

Exponemos en primer lugar los resultados obtenidos de las comparaciones en función de la *discapacidad*. Como queda patente (véase Tabla 5.36), existen diferencias significativas entre los sujetos en el Factor 2: “Conciencia de las Aptitudes Profesionales”.

Tabla 5.36. CCP: Estadísticos descriptivos y significación de las diferencias (Kruskal-Wallis. Anova de 1 vía). Agrupaciones en función de la discapacidad.

CCP	D. FÍSICA (n= 61)		D. SENS. (n= 19)		D. MIXTA (n= 5)		χ^2	p
	M	DT	M	DT	M	DT		
TOTAL	79,71	15,48	72,47	13,85	66,40	20,59	3,69	0,158
INT/NEC	29,66	5,91	26,74	4,77	25,20	7,69	3,74	0,154
APTPROF	28,46	6,40	24,05	5,53	24,00	7,52	7,47	0,024
PLANIF	21,92	6,14	21,89	4,58	17,20	7,79	1,57	0,457

⁷ Para una información más detallada, consúltese Apéndice VI

Seguidamente presentamos los resultados obtenidos en función de la pertenencia a uno u otro grupo o *estudios*. Analizamos además la composición en función de la discapacidad de los diferentes grupos, para determinar si en principio las posibles diferencias encontradas podrían achacarse a esta variable y no a la variable estudios. En la Tabla 5.37 puede verse cómo en todos los grupos predominan los alumnos con discapacidad física, si bien es en el grupo de zapatería donde esta diferencia es menor. En la Tabla 5.38 aparecen reflejados los resultados obtenidos por los diferentes grupos. Como puede observarse, existen diferencias significativas en el total de la escala y en el factor nº2 (Conciencia de las Aptitudes Profesionales). En ambos casos el tercer grupo obtiene las puntuaciones medias más bajas.

Tabla 5.37. CCP: Distribución de la muestra en función de estudios y tipo de discapacidad.

	D. FÍSICA	D. SENS.	D. MIXTA	TOTAL
1=INFORMÁTICA/AUTOEDICIÓN	17	2	1	20
2=PRÓTESIS DENTAL/JOYERÍA	13	4	1	18
3= ZAPATERÍA/CORTE Y CONFECCIÓN	9	8	2	19
4= G. CONTROL	22	5	1	28

Tabla 5.38. CCP: Estadísticos descriptivos y significación de las diferencias (Kruskal-Wallis. Anova de 1 vía). Agrupaciones en función de los Estudios.

CCP	GRUPO 1 (n= 20)		GRUPO 2 (n= 18)		GRUPO 3 (n= 19)		GRUPO 4 (n=28)		χ^2	p
	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT		
TOTAL	81,40	13,13	74,22	13,97	69,68	16,54	81,54	16,43	8,88	0,031
INT/NEC	29,65	5,88	27,83	4,73	26,58	6,203	30,14	6,157	5,69	0,128
APTPROF	29,20	4,73	26,56	5,56	23,47	5,99	28,75	7,59	10,66	0,014
PLANIF	22,95	6,09	20,50	5,32	19,84	6,59	22,64	5,69	4,11	0,250

En cuanto a los resultados obtenidos en función del sexo. (véase Tabla 5.39), los datos ponen de manifiesto ausencia de diferencias significativas en función de esta variable.

Tabla 5.39. CCP: Estadísticos descriptivos y significación de las diferencias (Kruskal-Wallis. Anova de 1 vía). Agrupaciones en función del sexo.

CCP	VARONES (n= 57)		MUJERES (n= 28)		χ^2	p
	M	DT	M	DT		
TOTAL	77,98	16,58	75,93	14,19	0,32	0,57
INT/NEC	29,00	6,12	28,21	5,50	0,91	0,34
APTPROF	27,58	6,98	26,46	5,51	0,19	0,66
PLANIF	21,54	5,85	21,82	6,30	0,25	0,62

Por último exponemos los resultados en función de los grupos de *edad* (véase Tabla 5.42). Puede observarse cómo no existen diferencias significativas en función de

la edad, ni en la escala considerada globalmente ni en ninguno de los factores de que se compone.

Tabla 5.40. CCP: Estadísticos descriptivos y significación de las diferencias (Kruskal-Wallis. Anova de 1 vía). Sujetos con discapacidad agrupados por edades.

CCP	G. < 22 AÑOS (n=31)		G. 22-26 AÑOS (n=28)		G. > 26 AÑOS (n=26)		χ^2	p
	M	DT	M	DT	M	DT		
TOTAL	78,55	16,15	76,75	16,06	76,42	15,55	.5088	.7754
INT/NEC	29,13	5,67	28,39	5,87	28,65	6,41	.2871	.8663
APTPROF	27,19	6,71	27,50	6,93	26,92	6,07	.0839	.9589
PLANIF	22,36	5,96	21,14	6,63	21,31	5,33	.9923	.6089

•Cuestionario Mi Situación Vocacional (MSV)

Mostramos en primer lugar los resultados obtenidos de las comparaciones en función de la *discapacidad*. En la Tabla 5.43 se exponen los resultados obtenidos que informan de diferencias significativas entre los sujetos en el Factor 3: “Confianza en Sí Mismo”. El análisis de los estadísticos descriptivos indica que el grupo con discapacidad sensorial obtiene las puntuaciones más bajas.

Tabla 5.41. MSV: Estadísticos descriptivos y significación de las diferencias (Kruskal-Wallis. Anova de 1 vía). Agrupaciones en función de la discapacidad.

MSV	D. FÍSICA (n= 55)		D. SENS. (n= 11)		D. MIXTA (n= 2)		χ^2	p
	M	DT	M	DT	M	DT		
TOTAL	8,69	3,71	7,00	3,38	9,50	6,36	1,58	0,450
IDENTP	2,09	1,38	2,00	1,18	2,50	3,54	0,03	0,990
NECOR	2,06	1,11	1,73	1,10	2,00	1,41	0,96	0,620
CSM	1,71	0,90	0,82	0,60	2,50	0,71	11,50	0,003
TDEC	1,86	1,10	1,55	1,21	2,00	1,41	0,73	0,695
ECON	0,98	0,73	0,91	0,83	,50	0,71	0,87	0,648

Seguidamente presentamos los resultados obtenidos en función de la pertenencia a uno u otro grupo o *estudios*. En la Tabla 5.42 puede verse cómo en todos los grupos predominan los alumnos con discapacidad física, excepto en el grupo de zapatería donde los sujetos se distribuyen en la misma proporción entre quienes presentan discapacidad física y sensorial. El análisis de la significación de las diferencias entre los grupos indica ausencia de significatividad en el total de la escala y en cada uno de los Factores de que esta se compone (véase Tabla 5.43).

Tabla 5.42. MSV: Distribución de la muestra en función de los estudios y el tipo de discapacidad

	D. FÍSICA	D. SENS.	D. MIXTA	TOTAL
1=INFORMÁTICA/AUTOEDICIÓN	17	1	1	19
2=PRÓTESIS DENTAL/JOYERÍA	11	2	1	14
3= ZAPATERÍA/CORTE Y CONFECCIÓN	4	4	0	8
4= G. CONTROL	23	4	0	27

Tabla 5.43. MSV: Estadísticos descriptivos y significación de las diferencias (Kruskal-Wallis. Anova de 1 vía). Agrupaciones en función de los estudios.

MSV	GRUPO 1 (n= 19)		GRUPO 2 (n= 14)		GRUPO 3 (n= 8)		GRUPO 4 (n=27)		χ^2	p
	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT		
TOTAL	9,00	3,56	9,50	3,99	6,75	4,30	8,00	3,46	3,67	0,299
IDENTP	1,95	1,35	2,43	1,56	2,00	1,69	2,04	1,29	1,12	0,773
NECOR	2,47	1,17	2,143	0,95	1,50	0,93	1,74	1,10	7,20	0,066
CSM	1,84	0,77	1,71	0,83	1,13	0,64	1,48	1,09	4,60	0,204
TDEC	1,84	1,02	2,00	1,18	1,25	1,28	1,85	1,10	2,32	0,509
ECON	0,90	0,66	1,21	0,89	0,88	0,84	0,89	0,70	2,02	0,568

A continuación indicamos los resultados obtenidos en función del *sexo*. En la Tabla 5.44 se puede apreciar cómo tampoco existen diferencias estadísticamente significativas en función de esta variable.

Tabla 5.44. MSV: Estadísticos descriptivos y significación de las diferencias (Kruskal-Wallis. Anova de 1 vía). Agrupaciones en función del sexo.

MSV	VARONES (n= 49)		MUJERES (n= 19)		χ^2	p
	M	DT	M	DT		
TOTAL	8,59	3,70	8,05	3,84	0,20	0,6557
IDENTP	2,14	1,44	1,95	1,27	0,19	0,6646
NECOR	2,00	1,08	2,00	1,20	0,04	0,8480
CSM	1,69	0,96	1,32	0,75	2,91	0,0881
TDEC	1,88	1,09	1,63	1,17	0,60	0,4417
ECON	0,88	0,73	1,16	0,77	1,93	0,1648

Por último, exponemos los resultados en función de los grupos de *edad*. Puede observarse cómo (véase Tabla 5.45) no existen diferencias significativas en función de la edad, ni en la escala considerada globalmente ni en ninguno de los factores de que se compone (con $p < 0,05$).

Tabla 5.45. MSV: Estadísticos descriptivos y significación de las (Kruskal-Wallis. Anova de 1 vía). Agrupaciones por edades.

MSV	G. < 22 AÑOS (n=23)		G. 22-26 AÑOS (n=23)		G. > 26 AÑOS (n=22)		χ^2	p
	M	DT	M	DT	M	DT		
TOTAL	9,1739	3,6263	7,5217	3,8715	8,6364	3,6193	2,2748	0,3207
IDENTP	2,2174	1,4446	2,0000	1,2792	2,0455	1,4953	0,2519	0,8817
NECOR	2,1739	1,2668	1,9565	0,9283	1,8636	1,1253	0,6900	0,7082
CSM	1,7391	0,9154	1,2174	0,9514	1,8182	0,7950	5,4469	0,0656
TDEC	2,1304	1,0576	1,5217	1,1627	1,7727	1,0660	3,5766	0,1672
ECON	0,9130	0,5964	0,8261	0,7777	1,1364	0,8335	2,0198	0,3642

• **Cuestionario de Madurez para el Empleo (EMI)**

En primer lugar mostramos los resultados obtenidos de las comparaciones en función de la *discapacidad*. Como se puede apreciar (véase Tabla 5.46), existen diferencias significativas entre los sujetos en el cuestionario considerado globalmente y en cada uno de los factores de que se compone. Son de destacar las bajas puntuaciones obtenidas por los sujetos con discapacidad sensorial.

Tabla 5.46. EMI: Estadísticos descriptivos y significación de las diferencias (Kruskal-Wallis. Anova de 1 vía). Agrupaciones en función de la discapacidad.

EMI	D. FÍSICA (n= 54)		D. SENS. (n= 7)		D. MIXTA (n= 2)		χ^2	p
	M	DT	M	DT	M	DT		
TOTAL	10,28	5,39	2,29	2,93	8,50	0,71	12,62	0,0018
BUSQINF	3,65	2,44	0,57	0,79	3,00	1,41	10,80	0,0045
REQPROF	3,04	2,06	0,57	1,13	2,00	0,00	9,93	0,0070
IDPROF	3,59	1,58	1,14	1,57	3,50	0,71	9,80	0,0075

Seguidamente presentamos los resultados obtenidos en función de la pertenencia a uno u otro grupo o *estudios*. Se analizó además la composición de los grupos en función de la discapacidad (véase Tabla 5.47) encontrándose que en todos los grupos predominan los alumnos con discapacidad física. Como puede observarse en la Tabla 5.48, no existen diferencias significativas entre grupos, ni en el total de la escala ni en cada uno de los factores de que se compone.

Tabla 5.47. EMI: Distribución de la muestra en función de los estudios y tipo de discapacidad.

	D. FÍSICA	D. SENS.	D. MIXTA	TOTAL
1=INFORMÁTICA/AUTOEDICIÓN	17	1	0	18
2=PRÓTESIS DENTAL/JOYERÍA	11	2	1	14
3= ZAPATERÍA/CORTE Y CONFECCIÓN	7	1	0	8
4= G. CONTROL	19	4	0	23

Tabla 5.48. EMI: Estadísticos descriptivos y significación de las diferencias (Kruskal-Wallis. Anova de 1 vía). Agrupaciones en función de los estudios.

EMI	GRUPO 1 (n= 18)		GRUPO 2 (n= 14)		GRUPO 3 (n= 8)		GRUPO 4 (n=23)		χ^2	p
	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT		
TOTAL	10,06	3,93	8,07	5,34	12,38	6,19	8,48	6,61	3,19	0,3639
BUSQINF	3,94	1,92	2,71	2,13	4,13	3,23	2,83	2,73	4,17	0,2439
REQPROF	2,50	1,47	2,36	1,82	4,00	1,85	2,70	2,62	3,87	0,2754
IDPROF	3,61	1,09	3,00	1,96	4,25	1,75	2,96	1,92	3,29	0,3496

A continuación detallamos los resultados obtenidos en función del *sexo*. Puede observarse (véase Tabla 5.49) cómo tampoco existen diferencias estadísticamente significativas en función de esta variable.

Tabla 5.49. EMI: Estadísticos descriptivos y significación de las diferencias (Kruskal-Wallis. Anova de 1 vía). Agrupaciones en función del sexo.

EMI	VARONES (n= 44)		MUJERES (n= 19)		χ^2	p
	M	DT	M	DT		
TOTAL	9,07	5,53	9,95	6,05	0,1641	0,6854
BUSQINF	3,21	2,30	0,47	2,91	0,0329	0,8561
REQPROF	2,73	2,16	2,74	1,97	0,0167	0,8973
IDPROF	3,14	1,75	3,74	1,66	1,0852	0,2975

Por último, exponemos los resultados en función de los *grupos de edad*. En la Tabla 5.50 se puede apreciar cómo no existen diferencias significativas, ni en la escala total ni en los diferentes factores, en los diferentes grupos considerados.

Tabla 5.50. EMI: Estadísticos descriptivos y significación de las diferencias (Kruskal-Wallis. Anova de 1 vía). Agrupaciones por edades.

EMI	G. < 22 AÑOS (n=23)		G. 22-26 AÑOS (n=23)		G. > 26 AÑOS (n=17)		χ^2	p
	M	DT	M	DT	M	DT		
TOTAL	9,39	6,15	9,17	5,74	42,15	5,18	,0382	0,9811
BUSQINF	3,00	2,52	3,35	2,66	3,59	2,27	,7847	0,6755
REQPROF	2,91	2,13	2,83	2,15	2,35	2,03	,8308	0,6601
IDPROF	3,48	1,99	3,00	1,54	3,53	1,63	1,9806	0,3715

• **Cuestionario de Autoconcepto (OSIQ)**

En cuanto a los resultados en función de la *discapacidad* se observan (véase Tabla 5.51) diferencias significativas ($p < 0,05$) entre grupos en la escala considerada globalmente y en los factores Funcionamiento Social y Confianza en Sí Mismo. En todos los casos el grupo de personas con discapacidad sensorial obtiene puntuaciones superiores, indicativas de una inferior valoración en las diferentes áreas.

Tabla 5.51. OSIQ: Estadísticos descriptivos y significación de las diferencias (Kruskal-Wallis. Anova de 1 vía). Agrupaciones en función de la discapacidad.

OSIQ	D. FÍSICA (n= 39)		D. SENS. (n= 7)		D. MIXTA (n= 2)		χ^2	p
	M	DT	M	DT	M	DT		
TOTAL	192,05	41,58	232,00	8,66	194,00	48,08	6,25	0,0439
SM	71,03	20,67	82,71	11,34	67,50	14,85	3,33	0,1895
FS	29,21	8,65	38,57	5,03	34,00	9,90	7,25	0,0267
FF	33,44	10,19	37,57	3,78	36,50	14,85	2,14	0,3430
CSM	35,97	8,96	47,43	7,25	41,50	4,95	8,64	0,0133
EE	22,41	6,34	25,71	6,10	14,50	3,54	4,91	0,0859

Seguidamente presentamos los resultados obtenidos en función de la pertenencia a uno u otro grupo o *estudios*. En todos predominan los alumnos con discapacidad física, si bien en el grupo de zapatería la diferencia es menor (Tabla 5.52). Como se detalla en la Tabla 5.53 existen diferencias significativas entre los diferentes grupos, en el total de la escala y en el factor Funcionamiento Familiar.

Tabla 5.52. OSIQ: Distribución de la muestra en función de los estudios y el tipo de discapacidad

	D. FÍSICA	D. SENS.	D. MIXTA	TOTAL
1=INFORMÁTICA/AUTOEDICIÓN	16	1	1	18
2=PRÓTESIS DENTAL/JOYERÍA	11	1	1	13
3= ZAPATERÍA/CORTE Y CONFECCIÓN	6	4	0	10
4= G. CONTROL	6	1	0	7

Tabla 5.53. OSIQ: Estadísticos descriptivos y dignificación de las diferencias (Kruskal-Wallis. Anova de 1 vía). Agrupaciones en función de los estudios.

OSIQ	GRUPO 1 (n= 18)		GRUPO 2 (n= 13)		GRUPO 3 (n= 8)		GRUPO 4 (n=7)		χ^2	p
	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT		
TOTAL	196,00	34,21	184,15	34,09	226,20	39,99	188,29	55,60	8,54	0,0360
SM	71,11	15,20	65,46	16,47	86,50	24,006	69,71	22,46	7,56	0,0559
FS	31,17	8,99	27,85	7,24	33,60	9,24	31,14	10,57	2,93	0,4029
FF	34,11	9,62	31,00	9,07	41,70	7,60	29,43	8,42	10,01	0,0185
CSM	36,61	8,58	37,54	6,55	42,60	10,16	35,00	14,08	2,66	0,4480
EE	23,00	6,19	22,31	7,40	21,80	6,96	23,00	5,86	0,30	0,9593

A continuación mostramos los resultados obtenidos en función del *sexo*. En la Tabla 5.54 se puede observar cómo no existen diferencias estadísticamente significativas en función de esta variable.

Tabla 5.54. OSIQ: Estadísticos descriptivos y significación de las diferencias (Kruskal-Wallis. Anova de 1 vía). Agrupaciones en función del sexo.

OSIQ	VARONES (n= 31)		MUJERES (n= 17)		χ^2	p
	M	DT	M	DT		
TOTAL	192,71	39,08	207,53	43,11	1,94	0,1642
SM	70,52	17,38	76,35	23,26	1,54	0,4634
FS	30,13	9,55	31,94	7,34	1,15	0,6977
FF	32,23	8,88	37,71	10,20	2,69	0,1009
CSM	37,10	9,28	39,29	9,87	1,29	0,5893
EE	22,74	6,88	22,24	5,80	1,00	0,9914

Tras este análisis valoramos la diferencia de rangos entre grupos de *edad*, considerados por separado. Puede observarse (véase Tabla 5.55) cómo no existen diferencias significativas, ni en la escala total ni en los diferentes factores, para las tres agrupaciones analizadas.

Tabla 5.55. OSIQ: Estadísticos descriptivos y significación de las diferencias (Kruskal-Wallis.

Anova de 1 vía). Agrupaciones por edades

OSIQ	G. < 22 AÑOS (n=19)		G. 22-26 AÑOS (n=13)		G. > 26 AÑOS (n=16)		χ^2	p
	M	DT	M	DT	M	DT		
TOTAL	201,58	43,98	198,08	41,51	193,56	38,22	,3725	0,8301
SM	75,16	20,32	76,16	23,35	66,63	14,74	2,5128	0,2847
FS	31,37	8,86	30,23	8,79	30,50	9,26	,1798	0,9140
FF	33,68	9,76	33,08	8,82	35,63	10,52	,3132	0,8551
CSM	36,68	11,02	38,00	7,79	39,19	9,042	,1856	0,9114
EE	24,68	6,16	20,62	7,49	21,63	5,52	4,1812	0,1236

• Inventario de Intereses Profesionales (RMI)

Para determinar la claridad en los intereses profesionales de los sujetos del CRMF se analizó la distribución de los intereses, considerando cada grupo profesional separadamente. Puede observarse (Tabla 5.56) cómo no existe una clara decantación hacia preferencias ocupacionales coherentes con los estudios que se están realizando, dado que las preferencias se distribuyen normalmente en todas las categorías y para todos los grupos objeto de estudio. Si bien es de destacar que los alumnos que realizan estudios categorizados como estéticos, manifiestan una mayor preferencia hacia ocupaciones relacionadas con esta categoría; los alumnos que realizan actividades propias de oficina se decantan hacia actividades relacionadas con el cálculo; los alumnos que se están formando en ocupaciones prácticas manifiestan una mayor preferencia hacia estas actividades; y por último, los alumnos pertenecientes a la categoría de actividades médicas manifiestan un elevado interés hacia profesiones relacionadas con el cálculo.

Además, si consideramos el rango de las diferencias entre la categoría más aceptada (señaladas en subrayado) y más rechazada (señaladas en la tabla en negrita) por término medio para cada uno de los grupos, se constata cómo los alumnos pertenecientes a la categoría médica obtienen una diferencia relativa mayor que los restantes grupos (la diferencia entre las puntuaciones obtenidas en actividades prácticas y científicas es de 37,25 puntos), seguidos de los alumnos categorizados como estudiantes de trabajo de oficina (diferencia=34,89 puntos) y de los alumnos que

cursan estudios relacionados con actividades estéticas (diferencia=21,56 puntos). En el grupo de actividades prácticas, la diferencia entre la categoría más aceptada (práctica) y la más rechazada (literatura) es de 15 puntos.

Por último analizamos la relación existente entre los estudios que cursan los sujetos y las preferencias ocupacionales que indican en la segunda parte del cuestionario, con objeto de determinar si sus intereses profesionales son consistentes con los estudios que cursan. En la Tabla 5.57 se observa cómo existe una correlación media entre los estudios que cursan y la preferencia profesional elegida en primer lugar. Sin embargo, se obtiene una correlación negativa en la segunda preferencia y ausencia de correlación con la tercera.

Tabla 5.56. RMI: Estadísticos descriptivos y análisis de la normalidad de la distribución de los intereses profesionales de los sujetos con discapacidad agrupados por categorías ocupacionales.

RMI	Estéticos (Joyería y Autoedición) N=18				Trabajo de Oficina (Informática) N=9				Prácticos (Zapatería y Corte y Confec.) N=15				Médicos (Prótesis Dental) N=8			
	Media	D.T.	K-S-Z	p	Media	D.T.	K-S-Z	p	Media	D.T.	K-S-Z	p	Media	D.T.	K-S-Z	p
AIRL	68,67	16,61	0,51	0,960	78,11	16,89	0,86	0,455	64,73	13,59	0,471	0,980	80,00	15,75	0,71	0,701
CALC	72,44	21,88	0,58	0,893	<u>47,44</u>	18,24	1,00	0,270	66,47	19,72	0,664	0,770	67,13	13,07	0,71	0,694
CIENT.	67,83	13,60	0,57	0,911	52,67	20,42	0,56	0,917	60,93	22,08	0,412	0,996	<u>52,00</u>	25,83	0,44	0,990
CONTP	53,50	17,99	0,57	0,906	59,78	10,65	0,42	0,995	62,80	16,20	0,389	0,998	54,75	15,92	0,69	0,729
ESTET	<u>52,50</u>	15,73	0,55	0,927	64,44	14,65	0,52	0,946	60,47	17,11	0,386	0,998	63,38	24,48	0,70	0,712
LITER	53,67	21,57	0,52	0,948	61,67	9,37	0,62	0,839	<u>56,47</u>	16,54	0,614	0,846	71,63	13,91	0,44	0,989
MECAN	68,17	20,07	0,46	0,985	80,78	10,20	0,58	0,890	63,73	17,34	0,631	0,821	62,38	12,11	0,77	0,601
MEDIC	69,44	11,34	0,44	0,991	72,56	16,44	0,66	0,777	71,47	17,99	0,608	0,854	55,25	24,90	0,50	0,964
MUSIC	74,06	21,93	0,50	0,965	82,33	17,45	0,59	0,933	62,60	23,64	0,799	0,545	75,25	26,21	0,88	0,419
PRACT	66,33	17,78	0,61	0,846	75,56	15,65	0,64	0,809	60,33	17,95	0,417	0,995	89,25	25,52	0,87	0,432
SOCIAL	61,44	17,22	0,71	0,704	67,00	18,10	0,56	0,916	64,20	14,13	0,493	0,968	64,13	17,13	0,50	0,963
TOFIC	64,50	14,15	0,50	0,964	48,89	20,36	0,55	0,919	61,60	14,55	0,688	0,731	56,75	13,35	0,47	0,979

Distribución normal si p >0,05

Tabla 5.57. RMI: Relación entre los estudios de los sujetos del CRMF y las preferencias profesionales.

	Estudios	Prof. 1ª	Prof. 2ª
Estudios			
Prof. 1ª	0,4409**		
Prof. 2ª	-0,0669	0,3296*	
Prof. 3ª	0,0236	-0,3414*	0,1150

* Nivel de Significación p<0,05 ** Nivel de Significación p<0,01

5.3. RESULTADOS Y CONCLUSIONES

A la vista de los resultados obtenidos y conforme con los objetivos planteados en este estudio empírico, comenzaremos por exponer las repercusiones de la discapacidad en cada una de las variables analizadas.

5.3.1. REPERCUSIONES DE LA DISCAPACIDAD EN LA CONCIENCIA PROFESIONAL

Las *comparaciones entre personas con y sin discapacidad* ponen de manifiesto que globalmente existen diferencias estadísticamente significativas en la escala considerada globalmente y en todos los factores excepto en el tercero. Estos resultados se mantienen si se realizan comparaciones entre los diferentes grupos de edad (inferior, medio y superior). En cuanto a la influencia del sexo, se obtienen diferencias estadísticamente significativas para el grupo de varones, en la escala considerada globalmente y en todos los factores. En el caso de las mujeres, se obtienen diferencias en función de la existencia o no de una discapacidad en el total de la escala y en los factores nº1 (Conciencia de Intereses y Necesidades Profesionales) y nº2 (Conciencia de Aptitudes Profesionales).

Con referencia las *comparaciones entre sujetos con discapacidad*, el tipo de discapacidad afecta tan sólo significativamente a los resultados obtenidos en el factor nº2 de la escala. La pertenencia a uno u otro taller origina diferencias estadísticamente significativas en el total de la escala y en el factor nº2. Ni el sexo ni la edad afectan diferencialmente a los resultados obtenidos.

5.3.2. REPERCUSIONES DE LA DISCAPACIDAD EN LA SITUACIÓN VOCACIONAL

Las *comparaciones entre personas con y sin discapacidad* indican que globalmente existen diferencias estadísticamente significativas en la escala

considerada globalmente y en todos los factores. Estos resultados se mantienen si se realizan comparaciones entre los diferentes grupos de edad (inferior, medio y superior), al igual que si analiza la influencia del sexo.

Por lo que se refiere a las *comparaciones entre sujetos con discapacidad*, se encuentra que el tipo de discapacidad afecta tan sólo significativamente a los resultados obtenidos en el factor nº3 de la escala (Confianza en Sí Mismo). La pertenencia a uno u otro taller no supone diferencias estadísticamente significativas. Ni el sexo ni la edad afectan diferencialmente a los resultados obtenidos.

5.3.3. REPERCUSIONES DE LA DISCAPACIDAD EN LA MADUREZ PROFESIONAL

Las *comparaciones entre personas con y sin discapacidad* reflejan que globalmente existen diferencias estadísticamente significativas en la escala considerada globalmente y en todos los factores. Las comparaciones entre los diferentes grupos de edad (inferior, medio y superior), indican diferencias significativas para los tres grupos estudiados en la escala considerada globalmente y en los factores nº1 y nº2 (Búsqueda de Información y Conocimiento de Requisitos Profesionales, respectivamente). Además, el grupo intermedio de edad (22 a 26 años) también obtiene diferencias significativas en el factor nº3 de la escala. En cuanto a la influencia del sexo, se observan diferencias significativas entre las mujeres en la escala considerada globalmente y en los factores nº1 y nº2. En el caso de los hombres estas diferencias se encuentran además en el factor nº3 (Identidad Profesional).

En relación a las *comparaciones entre sujetos con discapacidad*, el tipo de discapacidad afecta a los resultados obtenidos en la escala considerada globalmente y en cada uno de los factores de que se compone. La pertenencia a uno u otro taller, el sexo y la edad, no originan diferencias estadísticamente significativas.

5.3.4. REPERCUSIONES DE LA DISCAPACIDAD EN EL AUTOCONCEPTO

Las *comparaciones entre personas con y sin discapacidad* ponen de manifiesto que globalmente existen diferencias estadísticamente significativas en la escala considerada globalmente y en todos los factores, excepto en el factor nº5. Las comparaciones entre los diferentes grupos de edad (inferior, medio y superior), indican mayores diferencias para el grupo de edad intermedio (de 22 a 26 años), que son significativas en la escala considerada globalmente y en los factores nº1, nº3, nº4 y nº5 (Salud Mental, Funcionamiento Familiar, Confianza en Sí Mismo y Estabilidad Emocional), siendo de destacar la existencia de mejores resultados en este último factor a favor de las personas con discapacidad. En el grupo de edad inferior (menos de 22 años) se obtienen diferencias estadísticamente significativas en los factores nº1 y nº2. En el grupo de edad superior no existen diferencias estadísticamente significativas. En cuanto a la influencia del sexo, se observan diferencias significativas entre las mujeres en la escala considerada globalmente y en todos los factores, excepto en el nº5. En el caso de los hombres se obtienen diferencias en la escala considerada globalmente y en todos los factores.

En lo tocante a las *comparaciones entre sujetos con discapacidad*, el tipo de discapacidad afecta a los resultados obtenidos en la escala considerada globalmente y en los factores nº2 (Funcionamiento Social) y nº4 (Confianza en Sí Mismo). La pertenencia a uno u otro taller supone diferencias en el total de la escala y en el factor nº3 (Funcionamiento Familiar). El sexo y la edad no originan diferencias estadísticamente significativas.

5.3.5. CONCLUSIONES DEL TERCER ESTUDIO EMPÍRICO

Ciñéndonos a los resultados obtenidos en los totales de cada una de las escalas aplicadas es posible concluir que la *presencia de discapacidad* es la variable que *más influencia* tiene en las diferencias de los *resultados* obtenidos. Así, se encuentran diferencias estadísticamente significativas en todas las escalas consideradas globalmente. Y si se analizan los estadísticos descriptivos obtenidos por los grupos con y sin discapacidad, se encuentra que los primeros obtienen inferiores puntuaciones en todas las escalas aplicadas.

Además el *tipo de discapacidad* afecta significativamente a la madurez para el empleo (medido según el Cuestionario de Madurez para el Empleo) y al autoconcepto (medido según la Escala de Autoconcepto). Si observamos los estadísticos descriptivos de los diferentes tipos de limitación funcional se aprecia que las personas con *discapacidad sensorial* obtienen *puntuaciones inferiores* a los restantes grupos en ambas variables.

En segundo lugar, las comparaciones efectuadas entre *sujetos con y sin discapacidad* de *edades similares* (categorizadas en tres grupos) arrojan *diferencias* estadísticamente significativas en todas las variables de madurez vocacional analizadas. Además, en el grupo de edad de 22 a 26 años (grupo intermedio), estas diferencias se encuentran también en el autoconcepto. En todos los casos, el análisis de los estadísticos descriptivos indica que las *personas con discapacidad* puntúan *más bajo que sus iguales* sin limitaciones funcionales.

Sin embargo, cuando comparamos a *sujetos con discapacidad* de diferentes edades (grupos inferior vs. medio vs. superior) no se observan diferencias estadísticamente significativas. Es decir, parece que el *aumento de la edad* no *afecta a los resultados* obtenidos o, en otras palabras, es posible que el retraso en el desarrollo

vocacional explique la ausencia de diferencias en los resultados obtenidos por grupos de edades tan diversos.

En tercer lugar, las comparaciones entre *hombres y mujeres con y sin discapacidad* separadamente ofrecen también *diferencias significativas*. Estas no se mantienen cuando se compara a hombres y mujeres con discapacidad entre sí. Es decir, el *sexo no* es un factor que suponga *diferencias entre* ambos *grupos* o, lo que es lo mismo, los *hombres y mujeres con discapacidad* se encuentran en la misma situación vocacional y presentan un similar autoconcepto.

Por último, la *pertenencia a uno u otro taller* produce *diferencias* estadísticamente significativas en la Conciencia Profesional y en el Autoconcepto. Un análisis de los estadísticos descriptivos obtenidos por los diferentes grupos indica que los alumnos de *taller de Zapatería y Corte y Confección* obtienen *resultados inferiores* en ambas variables. Además estos resultados son corroborados por los obtenidos en el RMI-Inventario de Intereses, donde este grupo obtiene una menor diferencia relativa entre la categoría profesional más aceptada y más rechazada. El análisis de la composición de este grupo nos permite aventurar, con las necesarias reservas, que quizá el menor nivel educativo de estos sujetos y el predominio de sujetos con discapacidad sensorial esté afectando a los resultados obtenidos. Es necesario por tanto analizar en mayor profundidad la posible influencia de estas variables en los resultados obtenidos, cosa que trataremos de realizar en el quinto estudio empírico.

6. CONSTRUCCIÓN DE UN PROGRAMA DE EVALUACIÓN Y ORIENTACIÓN PROFESIONAL PARA JÓVENES CON DISCAPACIDAD FÍSICA Y SENSORIAL

6.1. FUNDAMENTACIÓN

El programa que presentamos a continuación está destinado a alumnos con discapacidad que se encuentran en la etapa de formación profesional y por tanto próximos a finalizar sus estudios y a integrarse en el mercado laboral. Como adelantábamos en la parte teórica de la presente Tesis Doctoral, para la confección y posterior aplicación del programa asumimos un enfoque mixto de la orientación cuyas características principales resumimos seguidamente.

En primer lugar, parte de una concepción *conductual-cognitiva* de la orientación, por cuanto que toma como referencia las teorías del aprendizaje social y teorías del pensamiento y conducta propositiva. Considera además que lo vocacional está determinado por aprendizajes previos y por estímulos del medio sociocultural, es también algo idiosincrásico que surge de la existencia de incertidumbre en el sujeto que se ve así necesitado de ayuda. Los objetivos que contemplamos desde esta perspectiva son:

- Determinar todos los elementos que afectan al problema vocacional individual,
- estructurar y ordenar esos elementos,
- determinar metas y opciones para alcanzarlo,
- analizar la congruencia de la decisión adoptada, y
- adquirir y o modificar destrezas para una toma de decisiones eficaces.

Desde esta óptica es necesario tener en cuenta la historia personal y el mundo ocupacional como elementos condicionantes en la toma de decisiones. Además la interpretación de la información obtenida mediante diferentes técnicas de evaluación

supondrá una colaboración entre el asesor y el sujeto en el análisis, interpretación y determinación de las estrategias y acciones planteadas. Así, el orientador actuará como facilitador de cuanta información sea relevante y como instructor de estrategias que fomenten el acceso al mundo del trabajo. También utilizaremos información externa como son lecturas dirigidas, tareas para casa y guías de información específicamente desarrolladas a tal efecto. Asimismo y coherentemente con este enfoque, consideramos que la toma de decisiones profesionales tiene como objetivo aumentar la capacidad de manejar información relevante, reduciendo la ansiedad y sentimientos de confusión. En definitiva, la meta es alcanzar una madurez en la toma de decisiones o madurez profesional fomentando la clarificación y aceptación de la realidad global de uno mismo. Ello llevará al establecimiento de planes sensatos y responsables sobre el futuro profesional.

Pero además, adoptaremos un *enfoque evolutivo* en el sentido de considerar que hay periodos vitales caracterizados por la aparición de unas necesidades comunes a las que se ha de dar respuesta. Asumimos también el carácter procesal de la orientación y entendemos la madurez vocacional como resultado de un ajuste y compromiso personal con una elección profesional. Además, consideraremos indicadores de madurez vocacional entre otros, la claridad y consistencia en las preferencias vocacionales, la exploración del mundo ocupacional, el desarrollo de un autoconcepto estable y realista y la existencia de actitudes positivas hacia el trabajo.

Tendremos también en cuenta algunas características diferenciales de la persona con discapacidad planteadas por Super (1957) como son el hecho de que ésta, a diferencia de sus iguales sin limitaciones, no se ha visto expuesta a elecciones relacionadas con el ámbito profesional. Nos planteamos igualmente que el autoconcepto quizá no sea algo tan estable y tan definido como lo es en adultos sin discapacidad. Coincidiendo de nuevo con este autor, consideramos que las minusvalías suponen dificultades más que barreras para

la gran mayoría de ocupaciones y que, dado que el desarrollo de carrera implica el desarrollo y la implantación del autoconcepto, una tarea básica de la orientación es ayudar al desarrollo de un autoconcepto realista. Asumimos también premisas recientes dentro de esta corriente en las que se matiza la irreversibilidad del proceso de desarrollo vocacional (Tiedeman, 1961; McDaniel, 1963), especialmente en el caso de la persona con discapacidad adquirida, considerando que a veces una persona con una discapacidad traumática puede verse obligada a replantearse toda su vida, pero aún en ese caso no necesariamente regresa a la fase exploratoria propia de la adolescencia. Por el contrario, es probable que lleve a cabo varias fases al mismo tiempo y que llegue más fácilmente a la toma de decisiones que en la adolescencia debido a la acumulación de experiencias vocacionales y de otro tipo, y a tener conceptos, objetivos y aspiraciones más diferenciados. En general puede decirse que los objetivos de la orientación desde esta perspectiva son:

- Fomentar un planteamiento adecuado de las posibilidades y limitaciones del mundo profesional para el sujeto,
- analizar el grado de madurez del repertorio de conductas para analizar con éxito tareas vocacionales, y
- prevenir y discutir con el sujeto el plan futuro a partir de las opciones profesionales elegidas por él, incluyendo posibles reajustes futuros.

Consideramos igualmente importante que tanto el orientador como el sujeto asuman un papel muy activo. Las técnicas a utilizar serán no directivas, pero estructuradas (cuestionarios, materiales específicos, análisis de experiencias previas, etc.), y se utilizará también información externa.

Por otro lado y de manera adicional, hacemos nuestros varias de las líneas directrices propias del *enfoque de los rasgos* y más concretamente de la *Teoría del Ajuste del Grupo de Minnesota*, pues consideramos importante evaluar las capacidades, intereses, personalidad y valores así como su relación con un trabajo, como uno de los elementos claves para fomentar el autoconocimiento y la toma de decisiones, así como

para buscar el mejor ajuste posible entre trabajador-trabajo, pero desde una perspectiva menos directiva que los enfoques ortodoxos de los rasgos.

Por último asumimos un postulado importante del *enfoque rogeriano* como es la necesidad de proporcionar al cliente un entorno emocionalmente saludable, desarrollando una relación de orientación apoyada afectivamente y fomentando la toma de decisiones responsables.

6.2. ESTRUCTURA DEL PROGRAMA

El programa está estructurado en tres grandes bloques de contenidos denominados: el conocimiento de uno mismo, el conocimiento del mundo profesional y laboral y cómo acceder al mundo laboral o a otro tipo de estudios. Incluye además un Apéndice en el que se le ofrece información y recursos variados, En la Tabla 6.1 ofrecemos una visión más pormenorizada de cada uno de los apartados de que consta el Programa.

Tabla 6.1. Descripción de los contenidos del programa

PROGRAMA DE EVALUACIÓN PROFESIONAL Y ORIENTACIÓN (P.E.P.O.)	
1. CONOCIMIENTO DE UNO MISMO	
A.	DÓNDE ME ENCUENTRO
B.	CONÓCETE A TI MISMO
1.	Intereses o preferencias profesionales
2.	Aptitudes
2.1.	Aspectos personales y sociales:
2.2.	Aspectos físicos y de salud
2.3.	Aptitudes sensoriales y motrices: .
2.4.	Aspectos intelectuales.
C.	CONOCIMIENTO DE “MIS CIRCUNSTANCIAS”
1.	Circunstancias familiares
2.	Lugar de procedencia
3.	Circunstancias económicas
D.	ANÁLISIS DE MI TRAYECTORIA PERSONAL
2. CONOCIMIENTO DEL MUNDO PROFESIONAL Y LABORAL.	
A.	GRUPOS PROFESIONALES
B.	MATERIAS O ASIGNATURAS ESCOLARES
C.	HABILIDADES Y/O APTITUDES LABORALES
D.	VALORES OCUPACIONALES,
E.	INTERESES Y CARACTERÍSTICAS PROFESIONALES
F.	OBTENCIÓN DE “CÓDIGOS OCUPACIONALES”
G.	TOMA DE DECISIONES.
3. CÓMO ACCEDER AL MUNDO LABORAL O A OTRO TIPO DE ESTUDIOS.	
A.	¿QUIÉN ENCUENTRA EMPLEO?
B.	DÓNDE BUSCAR EMPLEO.
C.	LA ENTREVISTA DE TRABAJO
1.	Importancia

2. Recomendaciones para tener éxito en una entrevista
3. Fase previa a la entrevista
4. Entrevista propiamente dicha
5. Fase posterior a la entrevista
6. Posibles preguntas y respuestas.
7. Vocabulario de utilidad

Descripción de los contenidos del programa (continuación de Tabla 6.1)

**PROGRAMA DE EVALUACIÓN PROFESIONAL Y ORIENTACIÓN (P.E.P.O.)
(Continuación)**

D. EL CURRICULUM VITAE

1. ¿Qué es un curriculum vitae?
2. Condiciones que debe reunir un currículum para ser eficaz
3. Partes de qué consta un curriculum. Descripción de los apartados
4. El orden del curriculum
5. Errores más comunes que debes evitar al confeccionar tu currículum
6. Recomendaciones para la presentación y contenidos del currículum.
7. Distintos tipos de currículos

E. LA CARTA DE SOLICITUD

1. Importancia/objetivos/misión
2. Partes de la carta
3. Recomendaciones
4. Ejemplos

4. ANEXO

A. APRESENTACIÓN

B. GUÍA DE OFICINAS DE INFORMACIÓN

C. INSCRIPCIÓN EN LA OFICINA DE EMPLEO DEL INSTITUTO NACIONAL DE EMPLEO

D. DISPOSICIONES VIGENTES MAS IMPORTANTES SOBRE LA ACCIÓN PROTECTORA DE MINUSVÁLIDOS EN EL ÁMBITO DE LA ADMINISTRACIÓN GENERAL DEL ESTADO

1. Prestaciones para personas con minusvalía

E. CONTRATOS: TIPOS Y CARACTERÍSTICAS DE LOS MISMOS

F. EL SALARIO

G. LIBROS DE CONSULTA

H. DOCUMENTOS DE CONSULTA

Para la confección se han consultado diferentes materiales y se han adaptado o utilizado elementos de algunos programas o instrumentos, tal y como exponemos a continuación.

Tabla 6.2. Programa de Evaluación Profesional y Orientación. Contenidos y material de Apoyo utilizado para su elaboración

CONTENIDOS	MATERIAL DE APOYO
<p>1. CONOCIMIENTO DE UNO MISMO A. Dónde me encuentro*</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Hoja de registro elaborada en base a la clasificación de los problemas vocacionales, realizada por Campbell y Cellini (En Rivas, 1996. pág. 205) para determinar el estado inicial o punto de partida, en relación a la toma de decisiones vocacionales.
<p>B.. Conócete a ti mismo*</p>	<ul style="list-style-type: none"> • La detección de las necesidades es una adaptación del registro nº5 del <u>Pasaporte Profesional. (PASS) instrumento de evaluación del potencial profesional.</u> MEPSA, (1991),
<p>1. Intereses o preferencias profesionales*</p>	<ul style="list-style-type: none"> • El análisis de los Intereses, se ha elaborado a partir de: <u>Echeverría, B.; Bisquerra, R.; Álvarez, M.; Marin, M. A.; Rodríguez, S.; Corominas, E.</u> (1992). “Quadern d’orientació als estudiants” Departament d’Ensenyament. Generalitat de Catalunya, una vez traducido.
<p>2. Aptitudes</p>	
<p>2.1. Aspectos personales y sociales*</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Cuestionario elaborado tomando como referencia hojas de registro nº12 y 13 del PASS (MEPSA, 1991),
<p>2.2. Aspectos físicos y de salud*</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Cuestionario elaborado tomando como referencia hojas de registro nº10 PASS (MEPSA, 1991), • La clasificación de las enfermedades se basa en revisión de documentación sobre de enfermedades, trastornos o accidentes que cursan con minusvalía predominantemente física. • La clasificación de las deficiencias sensoriales se basa en el análisis y revisión de documentación al respecto. • El análisis de “Otros aspectos de Salud” se basa en el apartado 2 del registro nº10 del PASS (MEPSA, 1991),
<p>2.3. Aptitudes sensoriales y motrices*</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Cuestionario elaborado tomando como referencia la hoja de registro nº10, apartado 3, del PASS (MEPSA, 1991),El apartado de utilización de las capacidades físicas se basa en el apartado 4 del registro nº10 del PASS (MEPSA, 1991),
<p>2.4. Aspectos intelectuales.*</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Cuestionario elaborado tomando como referencia la hoja de registro nº11 del PASS (MEPSA, 1991),
<p>C. Conocimiento de “mis circunstancias”*</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Basado en el modelo teórico de los condicionamientos vocacionales de O’Neil, página 220 del libro de Rivas Elaborado tomando como referencia el libro de Puchol, L. (1991). <u>La venta de sí mismo. Orientaciones a Titulados Universitarios en busca de Empleo.</u> Madrid: ESIC-Editorial.
<p>D. Análisis de mi trayectoria personal*</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Basado y adaptado de la hoja de registro nº6 del PASS (MEPSA, 1991),
<p>2. CONOCIMIENTO DEL MUNDO PROFESIONAL Y LABORAL.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Material enviado por equipo técnico del Proyecto Horizonte -Empleo (HORIZON-I) de Salamanca • Libro de De la Fuente, C. (1993). <u>Nueva guía de mi primer empleo. Dónde, cómo y cuándo encontrarlo.</u> Madrid: Ediciones temas de Hoy • y libro de De la Fuente Gómez, C. (1994). <u>Todos los Estudios y Carreras. Cómo acceder a ellos. Qué perspectivas ofrecen.</u> 15ª ed. Barcelona: Enciclopedias Planeta • Materiales adicionales como: Prensa, Guías de Ofertas de Empleo,
<p>A. Grupos profesionales B. Materias o asignaturas escolares</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Traducido y elaborado a partir de: Echeverría, B.; Bisquerra, R.; y col. (1992)

C. Habilidades y/o aptitudes laborales	
D. Valores ocupacionales	
E. Intereses y características profesionales	<ul style="list-style-type: none"> • Segunda parte del material elaborado por: Echeverría, B.; Bisquerra, R, y col. (1992), cuya primera parte se trabajó al principio del programa
F. Obtención de “códigos ocupacionales”	<ul style="list-style-type: none"> • Traducido y elaborado a partir de: Echeverría, B.; Bisquerra, R y col. (1992).
G. Toma de decisiones.	<ul style="list-style-type: none"> • La tabla de correspondencias está traducido y elaborado a partir de: Echeverría, B.; Bisquerra y col. (1992). • La hoja de decisiones es de elaboración personal, elaborado tomando como referencia el registro nº38 del PASS (MEPSA, 1991),
3. CÓMO ACCEDER AL MUNDO LABORAL O A OTRO TIPO DE ESTUDIOS.	<ul style="list-style-type: none"> • Documentación obtenida de “Guías informativas para grupos ocupacionales” y Monografías profesionales. • Libro de De la Fuente, C. (1993).
A. ¿Quién encuentra empleo?	<ul style="list-style-type: none"> • Documentación facilitada por profesionales del Proyecto Horizonte -Empleo (HORIZON-I) de Salamanca • Selección de Artículos de Prensa • Traducción y adaptación del Manual de: Farley, R. C., Parkerson, S., Farley, O., y Martin, N. (1993), <u>Know Thyself. An empowerment strategy for involving consumers in the vocational evaluation and planning process.</u> Arkansas Research & Training Center in Vocational Rehabilitation.
B. Dónde buscar empleo.	<ul style="list-style-type: none"> • Selección de Artículos de Prensa • Libro de De la Fuente, C. (1993), y De la Fuente Gómez, C. (1994).
C. La entrevista de trabajo	<ul style="list-style-type: none"> • Roessler, R.; Hinman, S.; Lewis, F. (1986). <u>Get it!. Getting employment through interview training.</u> Arkansas: Arkansas Research and Training Center in Vocational Rehabilitation.
D. El curriculum vitae	<ul style="list-style-type: none"> • Puchol, L. (1991). • El ejemplo de curriculum vitae está adaptado del currículum estandar utilizado por FUNDOSA para la elaboración de la bolsa de trabajo para personas con minusvalía.
E. La carta de solicitud	<ul style="list-style-type: none"> • Documentación facilitada por profesionales del Proyecto Horizonte -Empleo (HORIZON-I) de Salamanca • Puchol, L. (1991) y De la Fuente, C. (1993).
ANEXOS	<ul style="list-style-type: none"> • Basado y ampliado de A. L. Fernández, M. (1992). <u>Cómo preparar oposiciones. El libro para los que piensan trabajar en la administración pública. Desde la recopilación de los primeros apuntes hasta el enfrentamiento con el temido tribunal.</u> Madrid: Biblioteca práctica/Pirámide. • Puchol, L. (1991) y De la Fuente, C. (1993). • Documentación facilitada por profesionales del Proyecto Horizonte -Empleo (HORIZON-I) de Salamanca • Documentación facilitada por profesionales del Master en Integración de personas con discapacidad (Universidad de Salamanca)

^a Todos los dibujos del programa han sido elaborados por Luis Jenaro Río.

* Todas las fichas resumen, normas para la interpretación de las puntuaciones obtenidas, y hojas de toma de decisiones, han sido de elaboración personal.

6.3. OBJETIVOS, CONTENIDOS Y DESCRIPCIÓN DE LAS SESIONES

El programa se desarrolla a lo largo de 18 sesiones de una hora y media cada una. En cada sesión se sigue el proceso de presentación de los contenidos y justificación de su importancia, realización de actividades individuales o en pequeño grupo y debate y discusión en grupo sobre lo trabajado. En algunos casos se realizan actividades adicionales como ensayo de papeles, tareas para casa, manejo de documentación, etc. A continuación exponemos los objetivos, contenidos y actividades de cada una de las sesiones, intercalando fragmentos del programa. Deseamos dejar constancia de que todas las viñetas del programa han sido realizadas por Luis Jenaro Río.

Sesión 1:

Objetivos:

Presentación del Programa y toma de conciencia de la existencia de un problema vocacional.

Contenidos:

1. Presentación de objetivos del programa:

PRESENTACIÓN

El programa de formación en el que vas a participar está pensado para proporcionarte una **ayuda** que te permita afrontar con mayores **probabilidades de éxito tu futuro profesional** (...)

(...) Seguramente, te encuentras en unos **momentos** de la vida en los que te ves obligado a **plantear** una serie de preguntas relacionadas con lo **que quieres hacer en y con tu vida personal y profesional**.

(...) Esta situación puede producirte cierta confusión (...) Sin embargo, existen varios factores que, aunque no te aseguren la obtención de un empleo, sí que te van a situar en mejores condiciones para lograr los objetivos que te propongas (...).

(...) A lo largo de distintas sesiones de trabajo individual y en grupo, trataremos de dotarte de las **habilidades necesarias** para que puedas sentirte **competente** a la hora de **planificar** qué es lo que deseas hacer con tu vida (...).

(...) una decisión responsable sobre nuestro futuro profesional requiere tener en cuenta dos grupos de cuestiones generales; uno relacionado con **“Qué es lo que quiero hacer”**, y otro relacionado con **“qué es lo que puedo hacer”** (...).

(...) Respecto a **“qué es lo que quiero hacer”**, (...) para responder adecuadamente a esta pregunta debemos también saber exactamente en qué consisten esos estudios o ese trabajo. Es decir, necesitamos conocer no sólo **“qué me interesa”**, sino **“qué actividades concretas implica realmente dicha actividad”** (...).

(...) Para dar respuesta a la segunda gran pregunta: **“qué es lo que cada uno de nosotros podemos hacer”** (...) veremos cómo para ello necesitamos, también, reunir **información relacionada con nosotros mismos, con el mundo profesional y laboral y con los modos de acceder** al mismo (...).

2. Ser capaz de determinar el estado inicial o punto de partida en el que cada alumno se encuentra, en relación con la toma de decisiones vocacionales, partiendo de la clasificación de los problemas vocacionales, realizada por Campbell y Cellini (1981).

3. Determinar los objetivos que se desean conseguir con el programa y las principales necesidades o intereses en relación al mismo.

DÓNDE ME ENCUENTRO

A lo largo de nuestra vida hemos ido tomando decisiones. Cada decisión que tomamos nos cierra unas puertas y nos abre otras. En ocasiones tenemos muy claro el camino a seguir, pero en otras circunstancias, seguramente nos encontramos ante un dilema (...) Por eso, el primer paso que vamos a dar en este programa va a ser el conocer el **punto en que nos encontramos en relación a la toma de decisiones sobre nuestro futuro profesional** (...).

(...) con este programa vas a ser capaz de:

- 1) superar ese miedo a tomar decisiones (...).
- 2) organizar adecuadamente la información (...).
- 3) evaluar y seleccionar alternativas (...).
- 4) formular planes de acción y poner en marcha acciones (...).

CONÓCETE A TI MISMO

(...) En primer lugar, debemos tener en cuenta todos aquellos aspectos individuales o personales (expectativas, capacidades, intereses, necesidades, actitudes). En segundo lugar, nuestros condicionamientos familiares (por ejemplo, apoyo de la familia (...)) y en tercer lugar aquellos factores que podríamos denominar sociales (por ejemplo, experiencia educativa, oferta y demanda de empleo que existe en nuestra zona de residencia habitual, etc.) (...).

Actividades:

1. Cumplimentación del cuestionario elaborado para conocer las necesidades personales de orientación.

(...) ¿te has parado a pensar cuáles son tus **principales necesidades**? Para ello, puedes ayudarte del cuestionario que se te proporciona a continuación. (...) Conocer claramente cuáles son mis necesidades en este campo me va a permitir trazar un plan de acción para satisfacerlas pues, como muy bien sabemos, todos nos esforzamos por conseguir aquello que consideramos muy importante (...).

Sesión 2:

Objetivos:

Reconocer la importancia de conocerse a sí mismo; reconocer la importancia de conocer los intereses o preferencias profesionales.

Contenidos:

1. Presentación del apartado “Conocimiento de uno mismo”.
2. Presentación de la relevancia de los intereses en la determinación del futuro profesional.

(...) En las páginas siguientes vamos a seguir trabajando en distintos temas relacionados también con el conocimiento de uno mismo. Al finalizar este bloque de actividades serás capaz de:

1. Reconocer que los **intereses** que cada uno de nosotros podamos tener, juegan un papel muy importante en nuestro futuro profesional (...).
2. Reconocer que otro elemento importante a la hora de determinar nuestro plan profesional son nuestras **capacidades**, es decir, para qué tenemos mayores aptitudes o qué es lo que se nos da bien hacer (...).
3. Admitir que cada uno de nosotros podemos tener **distintos niveles de capacidad** en diferentes áreas: **personal, social, intelectual, física** (...).

4. Darte cuenta de que todo lo que hemos hecho en el pasado, todas nuestras **experiencias** (ej. educativas, personales) nos han hecho desarrollar unas **capacidades** más que otras (...).

5. Ver cómo todas estas **capacidades o aptitudes** condicionan nuestras probabilidades de **éxito profesional** (...).

3. Necesidad de valorar los intereses como un elemento más, pero no el único, de la toma de decisiones profesionales.

En muchos casos, nuestras aptitudes y nuestros intereses coinciden (...) Sin embargo, el hecho de tener aptitudes para algo no significa que esa tarea me interese (...) Y en otros casos (...) puedo tener un gran “interés” por algo, pero carecer de las “aptitudes” necesarias para ejercerlo correctamente (...).

(...) queremos desde un principio recalcar el hecho de que en nuestra sociedad y en los tiempos de escasez de empleo por los que venimos atravesando, **no todo el mundo trabaja en lo que realmente le gusta**, sino que tiene que aprovechar los empleos que en un momento determinado están disponibles para él (...).

(...) Independientemente de la salida profesional por la que optemos (...) **lo importante es tomar una decisión responsable y con la cual nos sintamos comprometidos (...).**

3. Especificación de los intereses profesionales.

Actividades:

1. Cumplimentación del cuestionario de evaluación de los intereses.
2. Valoración crítica de los resultados obtenidos.
3. Discusión de la relevancia de los intereses profesionales en el futuro profesional.

(...) vamos a especificar cuáles son nuestros intereses o preferencias profesionales (...).

(...) Para ello, debes contestar al cuestionario que se te incluye en la página siguiente. Después te indicaremos cómo debes corregirlo. Recuerda que nadie te va a decir cómo eres o cuáles son tus intereses, sino que vas a ser tú mismo, ayudado por tus compañeros, quien lo descubra (...).

(...) Así pues, en función de la casilla donde hayas obtenido una puntuación más elevada, puede decirse que manifiestas una preferencia por actividades profesionales relacionadas con: (...).

- Realista, Científico (C), Artístico (A), Social (S), Negocios (N), Oficina (O)

Sesión 3:

Objetivos:

Reconocer la importancia y diversidad de las aptitudes y su relevancia para el futuro profesional.

Contenidos:

1. Presentación de los contenidos del programa relacionados con las aptitudes.

(...) las personas tenemos distintas aptitudes pero, además, las aptitudes pueden hacer referencia a distintos componentes de nosotros mismos. Así, podemos distinguir entre:

- 1. Aspectos personales y sociales:** cada uno de nosotros tenemos una forma de ser o "personalidad" (...) como especiales y únicos somos cada uno de nosotros (...).
- 2. Aspectos físicos:** (...) Lógicamente, hay unas cosas para las que tenemos mejores aptitudes físicas que para otras (...).
- 3. Aspectos intelectuales** (...) Cada uno de nosotros tenemos mayor o menor capacidad para realizar un tipo de tareas intelectuales (...).

(...) Todas estas aptitudes que nos hacen ser diferentes unos de otros y que constituyen nuestra identidad personal son fundamentales a la hora de determinar qué es lo que queremos hacer en nuestro futuro (...).

2. Conocimiento de las aptitudes personales y sociales.

Actividades:

1. Cumplimentación y corrección del cuestionario sobre aptitudes.

(...) Y vamos a ir por orden, paso a paso, para ir descubriéndonos a nosotros mismos. En primer lugar, vamos a conocer cómo somos **personal y socialmente**. Para ello te ofrecemos un cuestionario que debes rellenar, siguiendo las instrucciones que se indican. Como ves, una vez que lo hayas rellenado debes corregirlo tú mismo. Nadie te va a decir cómo eres, tú mismo serás quien lo descubra (...).

2. Valoración crítica de los resultados obtenidos.

3. Discusión de la relevancia de tener en cuenta la personalidad a la hora de elegir el futuro profesional.

1. FACILIDAD Y GUSTO POR LA EXPRESIÓN PERSONAL

(...) eres una persona a quien le gusta hablar, comunicarse, dialogar, ya sea oralmente o a través de medios de comunicación alternativos (lenguaje de signos (...)). Te gusta escribir cartas, cuentos o cualquier otro tipo de escritos personales. Te gusta el cine, y disfrutas viendo películas. Te atraen las artes plásticas (...)



2. CAPACIDAD DE ESTABLECER RELACIONES

(...) te gusta estar con otros, hacer y mantener amistades, expresar o exponer las propias ideas y sentimientos a otro(s). No eres una persona solitaria. Te gusta participar de reuniones y/o actividades sociales (...).

Eres además una persona con espíritu de equipo y sentido de la cooperación (...)



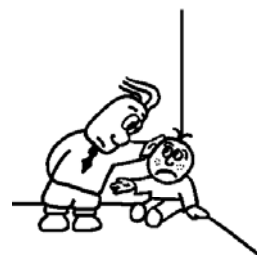
3. AUTORIDAD NATURAL, "ASCENDENTE"

(...) te gusta mandar, ser el líder, tener responsabilidades. Tienes capacidad para influir en otros. Te gusta llevar la voz cantante para organizar o emprender distintas acciones, tareas, etc. Eres un organizador nato. Suelen inspirar confianza, "credibilidad", "honradez", "franqueza"



4. INTERÉS POR LOS DEMÁS

(...) eres una persona a quien le preocupa que sufran los que te rodean. Consideras que es necesario hacer algo por aquellos que tienen problemas. Tienes capacidad para escuchar y echar una mano al otro. Sabes escuchar a los demás. Te preocupan temas como la pobreza, la injusticia social, el hambre (...).



5. AUTONOMÍA

(...) no te dejas influenciar fácilmente, que eres capaz de rechazar aquello que no te gusta o que consideras inadecuado y que te gusta tomar tus propias decisiones (...) Eres también una persona ambiciosa, con ansias de superación, que busca siempre algo más (...) Te gusta plantearte retos y eres una persona emprendedora



6. DINAMISMO, DECISIÓN, CONSTANCIA

Eres una persona luchadora. Te mantienes firme en lo que consideras esencial en tu vida y en tus valores, a pesar de las presiones que puedas tener (...) Tienes deseos de triunfar o de sobresalir en alguna actividad o campo personal o profesional. Eres además, capaz de volcarte en lo que te interesa, de entusiasmarte por algo y de invertir tiempo y esfuerzo en ello (...)



7. EQUILIBRIO PERSONAL
 (...) No pierdes fácilmente el control en situaciones amenazadoras y sabes reaccionar con frialdad. (...) Sueles tener buen humor, sabes tomarte la vida con optimismo, pese a las dificultades (...) mantienes una actitud positiva ante la vida.



8. CONFIANZA EN SI MISMO
 (...) eres una persona segura de ti misma y que confías en tus propias posibilidades. Te consideras válido y útil para muchas cosas. También sabes reconocer que (...) todos tenemos limitaciones y tenemos mayor capacidad o habilidad para hacer unas cosas u otras.



4. Trabajo en grupo y debate posterior sobre los conocimientos adquiridos.

(...) Además, es interesante que nos paremos a pensar cómo nuestro modo de ser o “personalidad” puede afectar o influir en nuestro futuro profesional. Y para ello, vamos a realizar la siguiente actividad, supongamos que tu mejor amigo o amiga te cuenta que quiere ser oficial administrativo de un banco o Caja de Ahorros. Tu tarea consiste en determinar qué características de personalidad y sociales debería poseer necesariamente, cuáles convendría y cuáles no necesitaría en absoluto (...).

(...) Para ello vamos a reunirnos en pequeños grupos. En cada grupo tenéis que discutir por qué determinados atributos o cualidades son más o menos importantes a la hora de desempeñar esa profesión. Cada grupo debe elegir un portavoz que se encargará de exponerlo al resto de los equipos (...).

(...) Tras realizar la puesta en común, hemos llegado a acordar que para ser oficial administrativo, vuestro amigo debería:

A. Caracterizarse por ser una persona :

- 1º
- 2º
- 3º

B. Sin embargo, no importaría que no se caracterizara por ser:

- 1º
- 2º
- 3º

Para la siguiente sesión de trabajo, conviene que pienses en cómo todo esto podría afectarte a tus propios intereses profesionales.

Sesión 4:

Objetivos:

Reconocer la importancia y diversidad de aspectos físicos y de salud, y de las aptitudes personales y motrices y su relevancia para el futuro profesional.

Contenidos:

1. Presentación de los contenidos del programa relacionados con los aspectos físicos y de salud.

ASPECTOS FÍSICOS Y DE SALUD

(...) A la hora de optar por una determinada alternativa profesional no debemos perder de vista nuestras capacidades físicas y nuestro estado de salud (...) No todos estamos dotados del mismo modo para desempeñar un determinado tipo de profesiones (...) Y conocerse también en este terreno es fundamental para realizar una opción profesional responsable y coherente con nuestras posibilidades (...).

(...) Así, vamos a empezar por rellenar los siguientes apartados relacionados con nuestras aptitudes físicas y de salud (...) su único objetivo es que tengas un conocimientos más claro y sistemático de tus mayores potencialidades y

también, no podría ser de otro modo, de tus puntos más débiles (...) vas a ser tú mismo quien descubra tus capacidades y limitaciones, si bien, contarás con la ayuda de este cuestionario (...).

2. Conocimiento de los aspectos físicos y de salud.
3. Conocimiento de los aspectos sensoriales y motrices.

Actividades:

1. Cumplimentación de Cuestionarios sobre valoración de aspectos físicos y de salud
2. Cumplimentación de Cuestionario sobre aptitudes sensoriales y motrices
3. Valoración de las aptitudes físicas, de salud, sensoriales y motrices, en función de los resultados obtenidos.
4. Discusión de la relevancia de tener en cuenta la personalidad, a la hora de elegir el futuro profesional.

(...) A continuación te proporcionamos una guía con distintas enfermedades. Tu tarea consiste en señalar con una equis en las casillas correspondientes, si padeces o has padecido la(s) siguiente(s) enfermedad(es). Incluimos también un apartado para las alergias, por su importancia para algunos trabajos, siendo conscientes de que en sí mismas no deberían considerarse como enfermedades sino como aspectos de salud a tenerse en cuenta. En el apartado “comentarios”, debes indicar si necesitas alguna medicación o tratamiento especial para controlar ese o esos problema(s) físico(s) que puedas presentar (...).

(...) Indica igualmente si presentas o has presentado alguna lesión, limitación o defecto físicos (ej. amputación, ausencia de miembro, etc.) , ya sea por accidente o de nacimiento. Para ayudarte incluimos una lista que te puede servir de orientación. Sin embargo, es importante que indiques si presentas alguna otra deficiencia que no esté reseñada en este apartado (...).

(...) En el apartado “Comentarios” indica si utilizas alguna prótesis, ayuda técnica o similar (ej. silla de ruedas, muletas, prótesis auditiva, etc.) (...).

(...) A continuación debes indicar si presentas alguna minusvalía, así como el grado de la misma que te ha otorgado el equipo de valoración y orientación del INSERSO (...).

INSTRUCCIONES PARA VALORAR ESTE APARTADO DE ASPECTOS FÍSICOS Y DE SALUD

(...) Para calificar tu grado de aptitud a nivel físico y tus condiciones de salud debes guiarte por los siguientes criterios que te presentamos. Léelo atentamente y decide cuál es el caso que más se ajusta a tus condiciones físicas y de salud (...).

(...) Durante tu infancia, adolescencia y/o vida adulta puedes haber padecido enfermedades tales como gripe, sarampión, varicela, paperas (...) por las que hemos pasado la mayoría de nosotros. Si este es tu caso, puede decirse que gozas de muy buena salud (...).

Existen otro tipo de enfermedades que hemos podido tener tales como la poliomielitis, hepatitis B, meningitis, que suelen dejar secuelas o que pueden incapacitar en algún grado. Si salvo estas circunstancias no presentas otros problemas de salud, puede decirse que pese a tus limitaciones físicas, gozas de una buena salud (...).

(...) Hay también otro tipo de enfermedades tales como el asma, las alergias, bronquitis crónica, problemas circulatorios, que en muchos casos pueden repercutir en la vida personal, social o laboral, impidiéndonos o limitándonos en nuestra actividad cotidiana. Si este es tu caso, tu salud no es tu punto fuerte, si bien, con los cuidados o precauciones necesarios, puedes llevar una vida normalizada (...).

(...) Existen otro tipo de problemas físicos, que no deben considerarse enfermedades, sino que están relacionados con alguna lesión, limitación o defecto físicos (ej. amputación, ausencia de miembro, etc.). Si este es tu caso, puede decirse que gozas de buena salud, si bien, tus condiciones físicas pueden impedirte realizar determinadas actividades (...).

(...) Una vez leído lo anterior, debes reflexionar individualmente y calificar tu estado de salud como normal, bueno o delicado, en función del grado con el que te sientas más identificado (...).

2. Otros aspectos físicos

Además de los aspectos físicos y de salud mencionados previamente, existen otros factores relacionados con tu capacidad para realizar esfuerzos físicos, o soportar grandes desgastes físicos, entre otros, y que tienen una gran importancia a la hora de optar por una actividad profesional acorde con tus aptitudes físicas (...) en este apartado vamos a calificar nuestras aptitudes ayudándonos para ello de una serie de pequeños cuestionarios.

(...) independientemente de las puntuaciones que obtengas, al final serás tú mismo el que reflexione sobre tus capacidades y serás tú quien tenga la última palabra al respecto.

FICHA RESUMEN DE ASPECTOS FÍSICOS Y DE SALUD

Yo, (escribir nombre y apellidos):

1. Gozo de un estado de salud que podría calificarse de (subraya la palabra que mejor refleje tu caso, conforme a lo que contestaste en la página nº40 de este manual)
 Normal Bueno Delicado

2. Mis principales problemas físicos están relacionados con (revisa lo que contestaste en la página 37, en el apartado referido a “enfermedades” y escribe tus principales limitaciones en este sentido)
 1º

 2º

 3º

3. Cuento con el certificado de minusvalía por presentar (especificar el tipo de lesión, limitación o defecto físicos que tienes, conforme a lo que respondiste en la página nº38)

4. Mi ritmo y tasa de actividad pueden considerarse como (subraya lo que proceda, conforme a lo que contestaste en la pág. nº42)
 Alto Normal Bajo

5. Poseo una capacidad para resistir esfuerzos físicos continuados así como para recuperarme de los esfuerzos realizados que podría calificarse como (subraya lo que proceda, conforme a lo que contestaste en la pág. nº43)
 Alto Normal Bajo

6. Poseo una capacidad elevada para trabajar en situaciones que exijan o requieran (marca con una equis aquellas situaciones para las que tengas una “alta capacidad”, conforme a lo contestado en las páginas nº43 y 44)
 Resistencia a la fatiga Peligrosidad
 Ruido excesivo Luminosidad escasa o excesiva
 Contacto con la suciedad Temperaturas extremas

7. Sin embargo, mis condiciones físicas no me permiten trabajar en situaciones que exijan o requieran (indicar aquellas situaciones para las que tengas una “baja capacidad” conforme a lo contestado en las páginas nº43 y 44)
 Resistencia a la fatiga Peligrosidad
 Ruido excesivo Luminosidad escasa o excesiva
 Contacto con la suciedad Temperaturas extremas

Análisis de las aptitudes sensoriales y motrices

(...) Para desempeñar cualquier trabajo debemos tener en cuenta qué aptitudes poseemos, tanto a nivel sensorial como a nivel motriz. Por “aptitudes sensoriales” hacemos referencia a nuestras capacidades o habilidades relacionadas con el funcionamiento de los sentidos principalmente en la vista, el oído y el tacto. Por “aptitudes motrices” nos referimos a todas aquellas habilidades relacionadas con la destreza para mover nuestro cuerpo (ej. equilibrio) o partes del mismo (ej. coordinación manual) (...).

FICHA RESUMEN: APTITUDES SENSORIALES

(...) Para analizar de un modo rápido tus aptitudes en este apartado, debes trasladar la puntuación obtenida en cada epígrafe a las líneas que se te presentan a continuación (...).

VISION |-----|-----|-----|-----|-----|
 1 2 3 4 5

AUDICION |-----|-----|-----|-----|-----|
 1 2 3 4 5

TACTO |-----|-----|-----|-----|-----|-----|
 1 2 3 4 5 6

FICHA RESUMEN: OTROS ASPECTOS FÍSICOS Y UTILIZACIÓN DE LAS CAPACIDADES FÍSICAS

Para tener una visión rápida y resumida de tus aptitudes correspondientes a estos aspectos indica, en primer lugar, la puntuación que obtuviste en cada uno de los apartados sobre los que has trabajado anteriormente y que vienen recogidos en este cuadro.

HABILIDAD MANUAL (ver pág. 52)	1	2	3	4	5
HABILIDAD BIMANUAL (ver pág. 53)	1	2	3	4	5
HABILIDAD DIGITAL (ver pág. 55)	1	2	3	4	5
COORDINACION MOTRIZ (ver pág. 57)	1	2	3	4	5

Sesión 5:

Objetivos:

Reconocer la importancia y diversidad de aptitudes intelectuales y su relevancia para el futuro profesional.

Contenidos:

1. Presentación de los contenidos del programa relacionados con las aptitudes intelectuales.

ASPECTOS INTELECTUALES

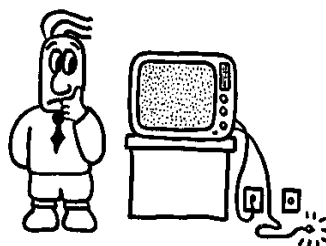
(...) conocimiento de nuestros aspectos intelectuales. Es decir ¿cómo somos, intelectualmente hablando?, ¿cuáles son nuestras principales capacidades y limitaciones en este sentido? (...) no estarás sólo en este proceso de análisis de uno mismo, pues será un conocimiento guiado, a través de preguntas y actividades que te pueden ayudar a adquirir una mayor comprensión de ti mismo/a (...).

(...) Como veremos a continuación, dentro de los aspectos intelectuales podemos distinguir, al menos, cuatro grandes apartados. Esta distinción no tiene por qué ser la única posible. Nosotros distinguimos entre estos cuatro tipos para no complicar excesivamente el análisis (...).

2. Conocimiento de las aptitudes intelectuales.

Actividades:

1. Cumplimentación y corrección del cuestionario sobre aptitudes.



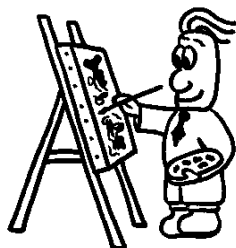
1- Inteligencia concreta:
.. características tales como sensatez, "juicio", sentido práctico, desenvoltura, inteligencia técnica. No os preocupéis si os cuesta reconocer el significado de alguno de estos términos, pues todo esto lo vamos a ir viendo con ejemplos, paso a paso, en las páginas siguientes.
(...) ésta es fundamental en profesiones de tipo manual y mecánico (ej. mecánico de coches (...))



2- Inteligencia abstracta, razonamiento:

(...) deben tener rasgos tales como una gran facilidad para comprender teorías, razonamientos de los demás, o una gran capacidad de análisis (...) Por ejemplo, los científicos, matemáticos, físicos han de poseer estas habilidades.

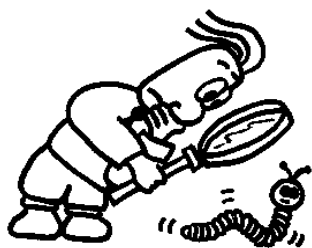
(...) aunque no todos tengamos unas excelentes capacidades de pensamiento abstracto, podemos poseer una capacidad normal para desarrollar trabajos de tipo intelectual. Por ejemplo, una persona que haya destacado por sus calificaciones en la escuela (...)



3- Aptitud general para la creatividad.

(...) personas que destacan por lo que se denomina: apertura de espíritu, curiosidad, interés por la investigación, imaginación y espontaneidad (...) pueden destacar por poseer determinadas capacidades artísticas o literarias. Un ejemplo (...) serían los artistas y también los inventores.

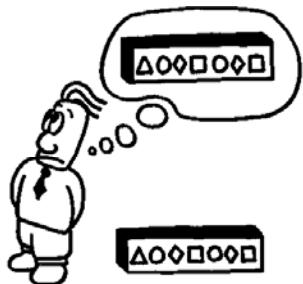
4- Aptitudes específicas: También hay personas que pueden poseer habilidades muy específicas tales como atención, capacidad de observación, memoria, aptitud espacial, habilidad numérica, habilidad verbal (...)



4.1. Atención, sentido de la observación

(...) hacen referencia a la capacidad de fijarse en los detalles de personas, objetos, naturaleza, interés por los detalles.

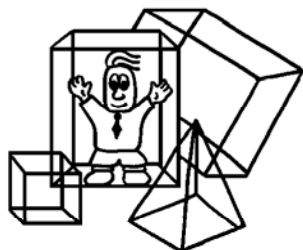
Profesiones en las que es necesario poseer este tipo de habilidades son las ejercidas por los supervisores o responsables de cualquier actividad desempeñada por otros, controladores aéreos, bordadores, profesionales que realizan trabajos de precisión.



4.2. Memoria

(...) indican ser poseedoras de una gran memoria (de las cosas, de acontecimientos, de las personas, de las impresiones), con una gran capacidad para recordar hechos, personas, acontecimientos de relevancia.

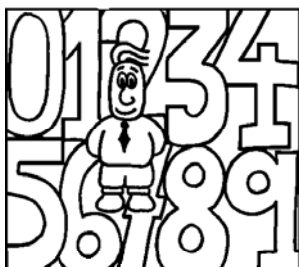
(...) Por ejemplo, fiscales, abogados, historiadores, cómicos o contadores profesionales de chistes, deben poseer una buena memoria.



4.3. Aptitudes Espaciales

(...) existencia de una gran capacidad de imaginar objetos en tres dimensiones, de "leer en el espacio" (por ejemplo, son muy hábiles en juegos de ordenador como el Tetrix).

(...) Profesionales de la ingeniería, arquitectos, y tareas de construcción o creación de objetos, en general, requieren unas buenas habilidades de manejar el espacio (ej. pilotos de aviones, coches).



4.4. Aptitudes Numéricas
 (...) poseen una especial capacidad o habilidad para manejar números, datos, cifras. Muestran una gran destreza en la resolución de problemas basados en la realización de cálculos aritméticos, estadísticos (...)
 (...) Profesionales típicamente poseedores de estas habilidades son los matemáticos, economistas, estadistas, y trabajadores de la bolsa, entre otros



4.5. Aptitudes Verbales
 poseen una gran fluidez en el manejo del lenguaje expresivo, destreza en el uso del lenguaje escrito u oral.
 Profesiones que requieren la existencia de elevadas habilidades en este terreno son: Oradores, conferenciantes, relaciones públicas, azafatas de congresos, profesionales de los medios de comunicación tales como presentadores de televisión, locutores de radio, reporteros (...)

2. Valoración crítica de los resultados obtenidos.
FICHA-RESUMEN DE LOS ASPECTOS INTELECTUALES
 A continuación, y como hemos venido haciendo en anteriores ocasiones, vamos a resumir toda la información que hemos adquirido de nuestras propias aptitudes intelectuales. Para ello vamos a rellenar la siguiente Tabla, conforme a las puntuaciones que obtuvimos en cada uno de los apartados previamente contemplados (...).
 (...) Por ejemplo si en el apartado correspondiente a “Inteligencia concreta”, obtuviste una puntuación de 23 puntos, dicha puntuación se encuentra en entre 21 -30 puntos y, por lo tanto, puede decirse que posees esa capacidad en un grado normal. Así pues, en este caso deberías marcar con una “X” la casilla correspondiente (...).

ASPECTOS INTELECTUALES	BAJA	NORMAL	ALTA
1- Inteligencia concreta (Pág. 65)			
2-Inteligencia abstracta, razonamiento (Pág. 67)			
3- Aptitud general para la creatividad (Pág. 69)			
4.1. Atención, sentido de la observación (Pág. 72)			
4.2. Memoria (Pág. 73)			
4.3. Aptitudes Espaciales (Pág. 73)			
4.4. Aptitudes Numéricas (Pág. 74)			
4.5. Aptitudes Verbales (Pág. 75)			

Sesión 6:

Objetivos:

Afianzar los conocimientos adquiridos sobre la relevancia de los intereses y aptitudes para el desempeño profesional.

Actividades:

1. Trabajo en grupos sobre un caso práctico y debate posterior sobre la importancia de diferentes aptitudes y rasgos de personalidad a la hora de elegir el futuro profesional.

(...) vamos a realizar un ejercicio que nos ayudará, en primer lugar, a consolidar nuestros conocimientos en torno al tema y, en segundo lugar, para ver la influencia que estas habilidades podrían tener para el desempeño de profesiones futuras (...).
 (...) Para ello vais a reuniros en pequeños grupos, cada uno de los cuáles elegirá un coordinador que actuará como portavoz del resto del equipo. El ejercicio consiste en determinar qué nivel de habilidades debería tener una persona para poder considerar que sería un buen delegado o portavoz del CRMF. Debéis en poneros de acuerdo para rellenar las casillas incompletas que aparecen a continuación, indicando el tipo de aptitudes que serían más necesarias para desempeñar este trabajo. Una vez lleguéis a un acuerdo, debéis rellenar la hoja de

trabajo que se entregado a los equipos. Tras unos minutos de trabajo en grupos, pasaremos a poner en común los resultados obtenidos (...).

Sesión 7:

Objetivos:

Reconocer la importancia de tener en cuenta las circunstancia personales a la hora de optar por una alternativa profesional.

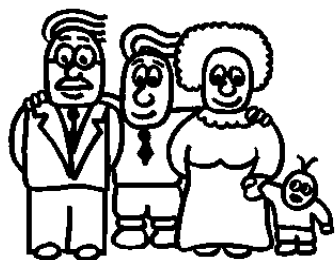
Contenidos:

1. Presentación de los contenidos del programa relacionados con “mis circunstancias”.

(...) ¿Recuerdas que en las primeras páginas de este programa exponíamos la famosa frase: **“Yo soy yo y mis circunstancias”**? Pues bien, ahora que ya sabemos con un poco más de claridad quiénes somos nosotros, vamos a pasar a analizar cuáles son “mis circunstancias” (...).

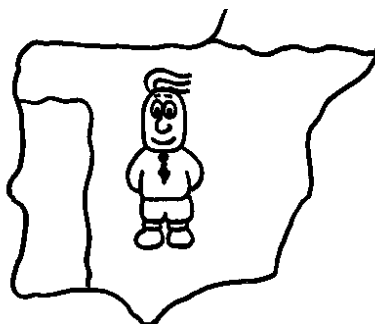
(...) En primer lugar, todos aquellos aspectos individuales o **personales** (expectativas, capacidades, intereses ...) en segundo lugar, lo que constituyen nuestros condicionamientos **familiares**, y en tercer lugar aquellos factores que podríamos denominar **sociales** (por ejemplo, experiencia educativa, oferta y demanda de empleo que existe en nuestra zona de residencia habitual, etc.). Estos dos últimos constituyen nuestras circunstancias o, por lo menos, una gran parte de las mismas (...).

2. Presentar la circunstancias que en cada caso pueden mediatizar una decisión.



1. Circunstancias familiares

(...) en otros casos (por ejemplo, porque tengáis que cuidar o responsabilizaros de vuestros padres o de algún otro miembro de la familia; o porque dependáis económicamente de ellos), la opinión o ideas de vuestros padres será un elemento a tener en cuenta de modo muy claro en vuestra decisión (...) Por eso, es importante que la tengamos en cuenta y que colaboren con nosotros, como más tarde veremos.



2. Lugar de procedencia

O lugar donde esperáis vivir en el futuro (...) para alguno de vosotros esto puede no suponerles un problema especial (...) Pero para algún otro puede suponerle un claro condicionamiento, el hecho de estar en esta ciudad de un modo transitorio (...).

(...) Dado que muchos de vosotros no sois del lugar donde estáis estudiando sino que provenís de diferentes regiones, algunas bastante alejadas, es importante analizar cómo estas circunstancias pueden condicionar nuestras decisiones (...)



3. Circunstancias económicas

(...) es muy distinto que no tenga problemas económicos, bien sea porque mis padres tengan suficiente dinero, bien porque disfrute de una pensión que me permite carecer de problemas económicos, a tener que encontrar un trabajo para ganarme la vida, o, pongamos por caso, que mis padres no puedan mantenerme (...).

Actividades:

1. Cumplimentación de la guía de análisis sobre “Mi situación personal y familiar”.
2. Toma de decisiones sobre las repercusiones que la situación personal y familiar tiene para el futuro personal de cada uno.

<p>GUÍA DE ANÁLISIS DE MI SITUACIÓN PERSONAL Y FAMILIAR</p> <p>1. Circunstancias familiares:</p> <p>1. Estado civil (marca con una equis: "X" la casilla que corresponda a tu estado): Casado/a <input type="checkbox"/> Soltero/a <input type="checkbox"/> Separado/a <input type="checkbox"/> Divorciado/a <input type="checkbox"/> Viudo/a <input type="checkbox"/> Otra situación (indicar cuál)</p> <p>2. Apartado a rellenar únicamente por aquéllos/a que tengáis hijos: N° de hijos: N° de varones Edades: N° de mujeres Edades:</p> <p>3. Situación laboral del cónyuge (rellénalo únicamente si la pregunta es aplicable a tu caso): Parado/a <input type="checkbox"/> Contrato Fijo/a <input type="checkbox"/> Interino/a <input type="checkbox"/> C. Eventual <input type="checkbox"/> - Otra situación (indicar cuál)..... - En el caso de que el cónyuge se encuentre empleado/a, indicar el lugar (localidad) </p> <p>4. Situación laboral del padre: En paro <input type="checkbox"/> Contrato Fijo <input type="checkbox"/> C.Eventual <input type="checkbox"/> Pensionista <input type="checkbox"/> Incapacidad <input type="checkbox"/> - Otra situación (indicar cuál).....</p> <p>5. Situación laboral de la madre: En paro <input type="checkbox"/> Contrato Fijo <input type="checkbox"/> C.Eventual <input type="checkbox"/> Pensionista <input type="checkbox"/> Incapacidad <input type="checkbox"/> - Otra situación (indicar cuál).....</p> <p>6. N° de hermanos (incluyéndote a ti):..... - Lugar que ocupas entre ellos:</p> <p>7. N° de hermanos que viven en el domicilio paterno:.....</p> <p>8. Otras personas que viven en el domicilio paterno:.....</p> <p>9. Mis padres quieren que(marca aquel o aquellos apartados que reflejen tu situación): <input type="checkbox"/> Siga estudiando <input type="checkbox"/> Busque un trabajo cercano a mi lugar de residencia habitual <input type="checkbox"/> Trabaje aunque sea en otra ciudad o en un sitio alejado de casa <input type="checkbox"/> Regrese a casa una vez finalizados mis estudios <input type="checkbox"/> Regrese a casa, para hacerme cargo del negocio familiar <input type="checkbox"/> Me independice <input type="checkbox"/> Sea yo mismo quien decida lo que quiero hacer <input type="checkbox"/> No sé realmente qué quieren mis padres <input type="checkbox"/> Otras situaciones (escribir aquí lo que creo que quieren mis padres):..... </p>
--

2. Lugar de procedencia:

1. Localidad donde residen habitualmente tus padres o familiares de quienes dependas.....

2. Mi lugar de residencia habitual es una población:
 Rural Semi-urbana Urbana
 De la provincia de.....

3. ¿Está bien comunicado tu lugar de residencia habitual con posibles centros donde quisieras estudiar o con empresas donde te gustaría trabajar?
 Si No No se

4. ¿Posee tu familia algún medio de transporte propio?
 ¿Cuál?.....
 ¿Tienes carnet de conducir?

5. Cuando acabe estos estudios (marca con una equis: "X" la casilla que describa mejor tu caso):
 Tendré que regresar a mi lugar de procedencia.
 Podré vivir en otro sitio.
 Otra situación (indícala)

3. Circunstancias económicas:

1. Nivel socioeconómico de la familia (marca con una equis: "X" la casilla que describa mejor tu caso).
 Alto Normal/medio Bajo

2. Mi familia puede ayudarme económicamente (Marcar con una equis):
 Si No

3. ¿Tienes algún tipo de beca de estudios oficial o privada?.....
 ¿Cuál?.....

4. ¿Cobras alguna pensión o prestación?.....
 ¿Cuál?.....

5. ¿Si trabajaras perderías esa ayuda económica?.....

6. ¿Tienes que realizar algún trabajo para tu familia o remunerado, actualmente?.....

7. Cuando finalices estos estudios ¿tendrás necesariamente que trabajar para tu familia o por cuenta ajena?...

8. Cuando tenga que decidir el tipo de trabajo o estudios que quiero realizar en un futuro (Marcar con una equis):
 El dinero **no** será problema El dinero **sí** será problema

Toma de decisiones sobre mis circunstancias

Tras haber rellenado las cuestiones anteriores, seguro que cuentas con una idea más clara acerca de las circunstancias que te afectan más o menos (...) .si bien todos podemos sentirnos condicionados en alguna medida (...) para algunos puede constituir un claro condicionamiento, mientras que para otros no suponga una circunstancia tan determinante (...).

(...) tu tarea a continuación consiste en señalar con una equis ("X") aquél conjunto de circunstancias que más te condicionen (...) .tu valoración será un elemento importante a tener en cuenta a la hora de buscar una salida profesional o laboral para el futuro.

1. Cuando finalice los estudios que estoy cursando actualmente(marca lo que refleje tu situación):
 Mis circunstancias familiares condicionarán o influirán bastante en mi decisión sobre el futuro
 Mi lugar de procedencia condicionará o influirá bastante en mi decisión sobre el futuro
 Mis circunstancias económicas condicionarán o influirán bastante en mi decisión sobre el futuro

Sesión 8:

Objetivos:

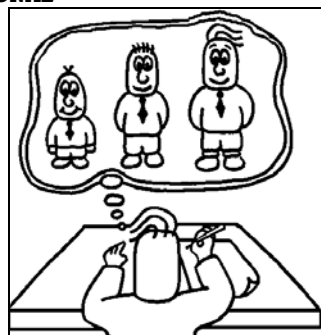
Analizar la trayectoria personal y las implicaciones que ello tiene para el futuro profesional.

Contenidos:

1. Presentación de los contenidos del programa relacionados con el análisis de “mi trayectoria personal”.

(...) “trayectoria profesional” y que no es otra cosa sino el análisis de lo que “ya hemos hecho a lo largo de nuestra vida”. (...) hay muchas cosas que sabemos hacer y sobre las que podemos además presentar justificantes que acrediten el que poseemos dicha experiencia o capacidad.
 (...) El término “certificado” debéis entenderlo en sentido amplio, es decir, en este programa consideraremos como certificado cualquier escrito oficial que garantice que la persona posee unas determinadas competencias, o un estado determinado (ej. certificado de minusvalía, certificado de matrimonio) (...) éstos nos sirven para justificar (...) la existencia de unos conocimientos o de una situación (...)

ANÁLISIS DE MI TRAYECTORIA PERSONAL



2. Conocer los tipos de certificados que pueden acreditar nuestros conocimientos, experiencias o circunstancias personales.

(...) vamos a considerar tres clases de certificados distintos:
 1º Certificados de **estudios** que podemos tener (desde certificado de escolaridad, certificado de EGB, Bachiller, Universidad..) (...).
 2º Certificados de **cursos** a los que hemos asistido (ej. cursos de verano, cursos del INEM) (...).
 3º Certificados que acrediten nuestra situación **personal** (ej. haber realizado el servicio militar, tener el carnet de conducir, tener la condición de minusválido/a) (...).

Actividades:

1. Organizar cronológicamente los certificados y experiencias adquiridos a lo largo de la vida.



(...) vamos a ir repasando nuestra vida cronológicamente, dividiéndola en las siguientes etapas:
1º Infancia: (de los 0 a los 12 años).
 Este período abarcaría desde que nacimos hasta que llegamos a quinto de EGB, aproximadamente (...)



2º Adolescencia: (De los 13 a los 18 años).
 Esta etapa coincide con el final de la educación obligatoria y con la realización de la formación profesional o de otros estudios superiores. Son también unos años en los que uno se puede poner a trabajar. Al finalizar esta etapa muchos chicos han de realizar el servicio militar.



3º Juventud: (De los 19 a los 30 años).
 Seguramente casi todos vosotros os encontráis en este período. En esta etapa se suelen realizar estudios superiores o más especializados. (...) También podemos obtener el carnet de conducir, desempeñar diferentes trabajos, asistir a cursos impartidos por el INEM o por otro organismo (...). A nivel personal uno puede casarse, tener hijos (...). Es una etapa en la que nos enfrentamos a grandes retos y debemos asumir plenamente las responsabilidades que implica una vida adulta



4º Edad adulta: (a partir de los 30 años).
 (...) a partir de estos momentos se suele producir una consolidación de la situación personal y profesional (...). Son también momentos para mejorar o ascender a nivel profesional. Las distintas experiencias laborales., cursos de formación, estudios, y en definitiva, certificados que se obtienen son claves para conseguirlo.

2. Recopilar y organizar todos los certificados disponibles.

(...) cada uno de vosotros debe, en primer lugar, pensar de modo individual y durante unos minutos en todos los certificados que ha obtenido a lo largo de su vida (...) Una vez realizado este trabajo personal, debéis reunirlos en grupos de dos o tres personas y comentar lo que habéis puesto. Esto os puede ayudar ya que quizá algún compañero os ayude a recordar algún certificado o título del que no os acordabais (...).

LISTA DE CERTIFICADOS

(...) Si no recuerdas la fecha de obtención de algún certificado puedes consultar con tus amigos, familia, compañeros u otras personas que te puedan ayudar (...).

1º INFANCIA (HASTA LOS 12 AÑOS)

Nombre del Certificado	Fecha de obtención
1.....
2.....
3.....

2º ADOLESCENCIA (13 A 18 AÑOS)

Nombre del Certificado	Fecha de obtención
1.....
2.....
3.....

3º JUVENTUD (19 A 30 AÑOS)

Nombre del Certificado	Fecha de obtención
1.....
2.....
3.....

4º EDAD ADULTA (A PARTIR DE LOS 30 AÑOS)

Nombre del Certificado	Fecha de obtención
1.....
2.....
3.....

(...) Debes tener a mano todos los certificados que acrediten cualquier situación personal o profesional, pues cuando te presentes a un trabajo es muy posible que te los exijan (...) Puede serte de gran utilidad contar con una carpeta o archivador destinados específicamente a tener organizados todos los certificados (...).

Sesiones 9, 10 y 11:

Objetivos:

Conocer el mundo profesional y laboral, elaborado tomando como referencia los principales grupos ocupacionales existentes. Ser conscientes del grupo ocupacional más acorde con las características personales y de las implicaciones de todo ello para el futuro profesional.

Contenidos:

1. Presentación de los contenidos del programa relacionados con el análisis del “mundo profesional y laboral”.
2. Presentación de los grupos ocupacionales existentes.
3. Descripción de las aptitudes académicas y laborales más relevantes.
4. Descripción de los principales valores e intereses ocupacionales.



ANÁLISIS DEL MUNDO PROFESIONAL Y LABORAL

A lo largo del programa hemos estado trabajando en el conocimiento de nosotros mismos y de nuestras circunstancias (...).

Sin embargo, este análisis ha estado centrado fundamentalmente en el conocimiento de nosotros mismos (...) un segundo elemento de vital importancia para tomar una decisión es el conocimiento del mundo profesional y laboral que se nos ofrece.

(...) vamos a centrarnos en el conocimiento de los principales grupos de profesiones o, dicho de un modo más técnico: “grupos ocupacionales” que existen (...) este análisis no lo vamos a hacer en el vacío sino que vamos a tomar como referencia nuestros intereses o preferencias profesionales.

Actividades:

1. Elección del grupo ocupacional hacia el que se experimenta mayor preferencia.
2. Valoración de las aptitudes académicas y laborales personales.
3. Determinación de los principales valores e intereses ocupacionales.
4. Obtención del código ocupacional más acorde con los aspectos valorados previamente.

En primer lugar, vas a elegir el o los **grupos profesionales** por los que muestras mayor **interés**. Junto a cada grupo se te ofrece una descripción del mismo y unos ejemplos de las ocupaciones más representativas (...).

En segundo lugar, vas a seleccionar las **materias o asignaturas escolares** por las que mostraste o muestras mayores **intereses y aptitudes** (...).

En tercer lugar, vas a seleccionar tus principales **habilidades y/o aptitudes laborales**, teniendo en cuenta todas las actividades que hemos venido realizando a lo largo de estas páginas y de estas sesiones para conocernos mejor.

En cuarto lugar, vas a seleccionar tus **valores ocupacionales**, ya veremos qué queremos decir por “valores ocupacionales” (...).

En quinto lugar, vamos a analizar nuestros **intereses y características profesionales**, basándonos en parte en actividades ya realizadas a lo largo del programa (...).

En sexto lugar vamos a determinar nuestros “**códigos ocupacionales**”. Veremos cómo cada uno de nosotros tiene un código específico y personal (...).

Finalmente, vamos a determinar el grado de coincidencia entre nuestras habilidades y aptitudes, y nuestros valores, e intereses profesionales concretos. Con toda esta información podremos decidir de un modo mucho más responsable cuáles son nuestras posibilidades de obtener éxito en nuestros planes profesionales futuros (...).

Vamos a ir pues, paso a paso, analizando cada uno de los aspectos mencionados.

(...) Sirviéndote de la tabla que se te ofrece a continuación y en la que aparecen las asignaturas escolares o materias formativas, las habilidades capacidades o aptitudes, y los valores ocupacionales más idóneos o pertinentes a cada grupo ocupacional, debes rellenar las dos **hojas de decisión** que aparecen después de la tabla. En la primera hoja de decisión debes hacer lo siguiente:

- 1º **Escribe**, en el apartado correspondiente, el nombre **grupo ocupacional** que elegiste en **primer lugar** (...).
- 2º Consulta la hoja que te damos a continuación para determinar las “**asignaturas o materias**” que implica tal grupo ocupacional,, y escríbelas en el apartado correspondiente (...).
- 3º Consulta las “**asignaturas o materias**” que **elegiste** en el tercer paso y escríbelas en el apartado correspondiente (...).

4º Indica el **nº de coincidencias** entre las “asignaturas/materias” típicas de esa profesión y a las que a ti te interesan (...).

A continuación, has de analizar el **grado de coincidencia** entre las “**habilidades o aptitudes**” requeridas para ese grupo ocupacional y las que tú tienes.. Para ello debes hacer como antes, es decir (...).

1º Consulta la hoja que te damos a continuación para **determinar** las “**habilidades o aptitudes**” que implica tal grupo ocupacional,, y escríbelas en el apartado correspondiente (...).

2º Consulta las “**habilidades o aptitudes**” que **elegiste** en el cuarto paso y escríbelas en el apartado correspondiente (...).

3º Indica el **nº de coincidencias** entre las “habilidades o aptitudes” típicas de esa profesión y a las que a tú tienes (...).

Finalmente, has de analizar el **grado de coincidencia entre los valores** requeridos para ese grupo ocupacional y los que tú tienes.. Para ello debes proceder del mismo modo, es decir (...).

1º Consulta la hoja que te damos a continuación para **determinar los “valores ocupacionales” que implica** tal grupo ocupacional,, y escríbelos en el apartado correspondiente (...).

2º Consulta los “**valores ocupacionales**” que **elegiste** en el quinto paso y escríbelos en el apartado correspondiente (...).

3º Indica el **nº de coincidencias** entre los “valores ocupacionales” típicos de esa profesión y los que tú tienes (...).

En la segunda hoja de decisión debes hacer lo mismo que en la previa, pero con tu segunda preferencia ocupacional (...).

Así pues, tendrás un medio de comparar las exigencias o requisitos más generales de una determinada alternativa profesional con las aptitudes, intereses y valores que tú tienes (...).

5. Toma de decisiones sobre la relevancia de todo ello para el futuro profesional, en base a una valoración personal sobre las posibilidades de éxito.

HOJA DE DECISIÓN

1º GRUPO OCUPACIONAL ELEGIDO:

A). Asignaturas requeridas	Asignaturas elegidas
.....
.....
Nº de coincidencias (indicar)	
B) Habilidades o aptitudes requeridas	Habilidades o aptitudes que tengo
.....
.....
Nº de coincidencias (indicar)	
C). Valores ocupacionales requeridos	Valores ocupacionales que tengo
.....
.....
Nº de coincidencias (indicar).....	

ULTIMO PASO: TOMA DE DECISIÓN

Con estos datos has de pasar a tomar una importante decisión, esto es, has de decidir si los resultados obtenidos te permiten mostrarte optimista respecto a tus posibilidades de éxito en tal profesión (...).

(...) cuanto mayor sea el número de coincidencias entre los requisitos de una profesión y tus características personales, mayores serán tus posibilidades de éxito. Sin embargo (...) muy raramente existe una total coincidencia entre nuestras aptitudes, intereses y valores personales, y entre las aptitudes, intereses y valores de una determinada profesión. Por ello, debemos analizar personalmente los pros y contras de nuestra decisión, de un modo flexible y consecuente (...).

TOMA DE DECISIÓN:

Así pues, en función del análisis personal realizado y tras reflexionar sobre las ventajas e inconvenientes de optar por esta alternativa profesional (marca con una equis aquellas casillas en las que refleje lo que has pensado o decidido):

Creo que tengo bastantes posibilidades de tener éxito con la alternativa elegida en primer lugar

Creo que puedo tener más éxito en la alternativa que escogí en segundo lugar

Me reafirmo en mi intención de buscar una salida profesional relacionada con la alternativa elegida en primer lugar

Buscaré una salida profesional relacionada con la alternativa elegida en segundo lugar

Otras decisiones (si tu reflexión te ha llevado a otras conclusiones, indícalas a continuación, o comunícaselas al tutor del programa para que él te lo escriba, si tienes dificultades):

.....

.....

.....

•Recuerda que tus decisiones y conclusiones son de vital importancia. Tener claro lo que queremos y lo que ello nos puede suponer es fundamental para adoptar una decisión responsable.

Con esta toma de decisiones final has acabado este apartado. Si deseas adquirir más información profesional o académica, de unos estudios o profesiones concretos, comunícaselo al tutor del programa. Los profesionales del Centro te serán también de valiosa ayuda para ampliar la información y satisfacer tu interés.


Sesión 12:

Objetivos:

Reconocer los contenidos, conocimientos y habilidades más relevantes para aumentar las posibilidades de éxito en la transición al mundo laboral.

Contenidos:

1. Presentación de los contenidos del programa relacionados con el análisis de “la transición al mundo laboral”.

<p>TRANSICIÓN AL MUNDO LABORAL</p> 	(...) Ha llegado ya el momento de que pasemos a analizar la tercera parte del programa esto es, el mundo del empleo (...).
	Este tercer bloque de ejercicios persigue los siguientes objetivos:
	1º Exponerte la importancia de todo lo que has venido realizando en estas sesiones, de cara a un futuro empleo.
	2º Presentarte distintas alternativas por las que puedes optar para buscar empleo
	3º Dotarte de habilidades, información y herramientas concretas para que tengas mayores posibilidades de obtener empleo (...)

2. Reconocer la importancia de todo lo que se ha venido trabajado a lo largo del programa, para aumentar las posibilidades de obtener empleo.

Actualmente es imposible asegurar que todos vamos a tener un empleo en el futuro (...).

Sin embargo (...) hay una serie de habilidades o de características que mejorar significativamente nuestras posibilidades de encontrar un empleo. Estas pueden resumirse como sigue:

¿Quién encuentra empleo?

1. *Quien conoce bien sus características personales.* (...) a lo largo de estas páginas has aprendido muchas cosas de ti mismo y de tus características personales, que te servirán (...) para darte más seguridad y confianza en ti mismo, así como (...) una visión más clara, objetiva y realista de tus posibilidades y de tus puntos fuertes y débiles (...).

3. Reconocer la importancia de estar informados sobre dónde y cómo buscar empleo.

2. *Quien permanece activo y no se desanima fácilmente.* (...) Lo importante para obtener resultados es (...) la constancia. (...) Muchos de vosotros sois un ejemplo de ello y (...) ha tenido como consecuencia una mejora muy importante de vuestras condiciones físicas (...).

3. *Quien posee los conocimientos necesarios y la capacidad de adaptarse a las exigencias del mercado de trabajo.* Es decir, quien está bien preparado profesionalmente hablando y quien además, tiene una formación que le permite acceder a puestos que son objeto de demanda (...).

4. *Quien tiene una información adecuada sobre cómo y dónde buscar un empleo (...).*

5. *Quien posee una serie de conocimientos y habilidades específicas referidas a: 1) Cómo confeccionar tu curriculum; 2) Cómo rellenar impresos oficiales; 3) Cómo hacer cartas de presentación; 4) Cómo acudir a una entrevista de trabajo. 5) contratos: tipos y exigencias de los mismos(Normativa laboral) (...).*

Otro modo de estar al día consiste en leer la prensa y saber, por ejemplo qué trabajos concretos van a ser objetos de una mayor demanda en tu localidad (...).

(...) Ser conscientes de las alternativas laborales donde puedes tener mayores posibilidades, te hará plantearte objetivos realistas con lo cual, aumentarán tus posibilidades de obtener empleo (...).

También es importante estar dispuestos siempre a aprender. Es decir, apuntarte a cursos de perfeccionamiento (impartidos por empresas privadas o por centros dependientes del Estado), especialización, reciclaje... Todo ello mejorará tus oportunidades de obtener empleo.

DÓNDE BUSCAR EMPLEO.

Existen **lugares específicamente destinados** a proporcionarte información sobre empleos disponibles, tales como el INEM (...) También hay empresas o iniciativas privadas destinadas específicamente a informarte de empleos disponibles. Tienen lo que se llaman: bolsas de trabajo (...) . También hay entidades o asociaciones de carácter público o estatal, donde te puedes informar: Ayuntamiento, Junta, Sindicatos (UGT ,CCOO, COAG), Asociaciones Empresariales, (Ej. ASAJA, FOES), Cámaras de Comercio, Centros colaboradores del INEM, Técnicos de la Administración laboral. Cada una de estas entidades tienen especialista encargados de informarte de temas laborales (...).

Hay además, **iniciativas financiadas por la Comunidad Europea** destinada a mejorar las condiciones de empleo de colectivos como minusválidos, mujeres, desempleados mayores de 45 años, emigrantes). y de las que os podéis beneficiar, por ejemplo, la iniciativa HORIZON, muy difundida en Salamanca, y de la que tenéis expertos en este mismo centro, ha mostrado su gran valía para mejorar las condiciones de empleo de personas con minusvalía (...).

(...) Existen otros **lugares “informales” para encontrar empleo** (...) pequeños negocios de la localidad (ej. tiendas de ultramarinos, de electrodomésticos, pizzerías). Suelen ser pequeños negocios o empresas familiares. En estos casos es muy importante que te asegures de las condiciones del contrato (...) Evita cualquier situación que suponga un abuso pero sobre todo, tu mejor arma es la información. Saber los deberes que estás contrayendo en cada caso, así como tus derechos, es fundamental. Independientemente de la decisión que adoptes, (...) si optas por una alternativa (...) lo importante es que lo hagas con todas las consecuencias y sabiendo en todo momento lo que ello significa., Nosotros no juzgamos tus razones (...) Lo que sí podemos hacer es juzgar la calidad de las mismas. Y una buena decisión es una decisión responsable, es decir, una decisión razonada y con conocimiento de causa (...).

(...) Existen **publicaciones destinadas específicamente a ofrecer empleo:** ej. Boletín Semanal de Empleo, que aparece en Salamanca, Valladolid y Zamora, y que suele existir en las distintas CCAA, de modo que puedes empezar por comprarlo en tu localidad, o en ponerte de acuerdo con compañeros para comprarlo a medias, para leerlo periódicamente, etc. (...).

(...) Existen también **otras publicaciones** Ej. El País de los domingos, que informan de empleo a nivel nacional (...).

(...) También existen otras publicaciones, ej. periódicos de ámbito **nacional, regional, local**, BOE y BOE de la Comunidad, en los que aparecen anuncios sobre posibles trabajos. De todo ello conviene que estés informado. Podéis idear soluciones creativas (ej. formar equipos para buscar empleo o para leer anuncios (...)) para estar informados y al día en estos temas (...).

Actividades:

1. Manejar diferentes fuentes de información(ofertas de trabajo en la prensa, prensa especializada, etc.) en la que es posible encontrar ofertas de empleo.

2. Valorar críticamente diferentes ofertas laborales, prestando especial atención a aquellos anuncios que puedan suponer un fraude.

Sesión 13:

Objetivos:

Mostrar la importancia de la entrevista de trabajo como elemento clave para la obtención de un empleo.

Contenidos:

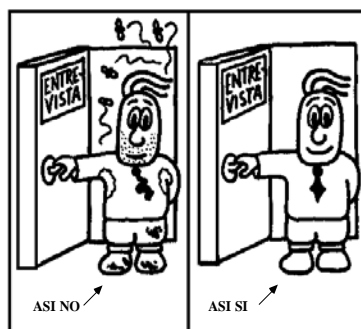
1. Importancia de la entrevista de trabajo.
2. Recomendaciones para tener éxito en una entrevista.

1. <i>Prepara la entrevista.</i> (...) Revisa tu curriculum.. Piensa en las aclaraciones e informaciones complementarias que te pueden solicitar (...).
2. <i>Asegúrate de llevar la documentación necesaria</i> (...).
3. <i>Infórmate de la empresa</i> a la que acudes, (...) Además esta información te permitirá hacer preguntas interesantes en la entrevista (...).
4 <i>Sé puntual</i> e incluso acude con cierta antelación (...).
5 <i>Ve sólo</i> a la entrevista (...) salvo si necesitas traductor de signos (...) Pregunta por teléfono previamente si existen barreras arquitectónicas y, en este caso, ve acompañado de alguien para que te ayude a eliminar esos obstáculos (...).
6 <i>Cuida tu apariencia.</i> Es decir, vístete con ropa limpia y adecuada. Ve bien aseado (...) Tampoco debes comer excesos, (...) vas a una entrevista de trabajo, no a una fiesta (...)

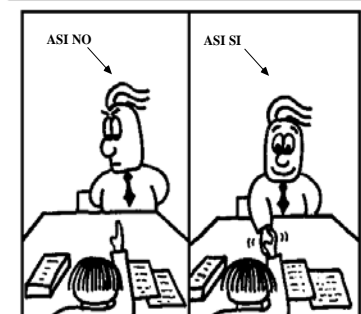
LA ENTREVISTA DE TRABAJO

Recomendaciones previas a la

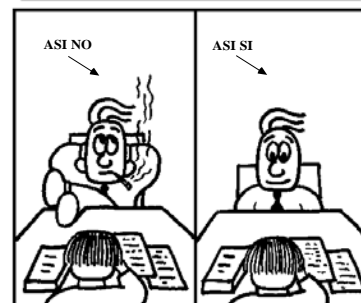
entrevista



Recomendaciones durante la entrevista
1. <i>Firmeza.</i> (...) da la mano con firmeza al entrevistador/empleador. Si tienes alguna dificultad física que te impida dar la mano, coméntalo con naturalidad y sustitúyelo por un saludo verbal.
2. <i>Seguridad.</i> (...) es importante que mires a los ojos de quien o quienes te están entrevistando (...) tampoco tengas los ojos fijos en una persona todo el tiempo, como si trataras de hipnotizarlo (...) si tienes sordera, está claro que no puedes hacer las dos cosas a la vez. (...) Habla en un tono de voz adecuado



3. <i>Naturalidad.</i> Siéntate, si tus condiciones físicas no te lo impiden, donde te indiquen, con naturalidad. Procura no estar tenso o, al menos, no des muestra de ello (...) Mantén una postura cómoda pero correcta. Estáte alerta, pero sin tensión (...).
4. <i>Discreción.</i> No te lances a hablar (...) sin parar. Deja que el entrevistador inicie la conversación (...).
5. <i>Lenguaje.</i> Utiliza un lenguaje rico, que demuestre tu cultura (...) tampoco te pases, no seas “pedante” ni “cursi” (...)



6. <i>Haz preguntas.</i> Demuestra que tú también quieres saber cosas de la empresa (...).
7. <i>Se sincero.</i> No mientas (...) Si no has entendido la pregunta, pide que te lo expliquen de otro modo.
8. <i>Dinero</i> (...) comenzar exigiendo no es una buena estrategia y mucho menos si es tu primer empleo. Sustituye esa pregunta por otras referidas, por ejemplo, a las posibilidades de promoción (ascensos) que tendrías dentro de la empresa.



Actividades:

1. Debate guiado sobre la importancia de cada una de estas recomendaciones.
2. Planteamiento de problemas y soluciones ante posibles condicionantes relacionados con la discapacidad.

Sesión 14:

Objetivos:

Reconocer la importancia de otras habilidades para superar con éxito una entrevista de trabajo.

Contenidos:

1. Habilidades claves en la entrevista de trabajo, propiamente dicha.

(...) tus posibilidades de éxito en la entrevista dependerán, además de lo ya comentado, de que sepas:

- **Comunicar tus intereses, respeto, confianza en ti mismo**, etc. Recuerda todo lo que hemos insistido en las páginas previas de este programa acerca del conocimiento de nuestros intereses (...).
- **Describir tus habilidades** relacionadas con el trabajo que estás solicitando. De ahí la importancia de todo el trabajo que hemos estado haciendo en las sesiones previas para conocer nuestras principales habilidades personales y sociales, intelectuales, físicas, y la importancia que cada una de ellas puede tener para determinados trabajos (...).

- **Describir adecuadamente tu discapacidad.** A lo largo de estas páginas hemos venido insistiendo en la importancia de reconocer nuestras deficiencias, discapacidades o minusvalías, así como las repercusiones que pueden tener en nuestra vida personal y profesional. Sin embargo y como a continuación comentaremos, es importante que transmitas una visión positiva de ti mismo (...).
- **Describir tus características personales**, rasgos de personalidad, comportamiento, etc. **y su relación con el trabajo** (...) ahora sabrás hablar de ti mismo utilizando términos más precisos (...) Cuando acudas a una entrevista conviene que revises todo ello (...).
- **Ofrecer una visión positiva de ti mismo.** Nadie va a ofrecerte un puesto de trabajo porque le des pena. Y en caso de que te lo dieran por esta razón, ¿crees que te sentirías bien? (...) hablar de los esfuerzos que has realizado para mejorar tus aptitudes, en lugar de hablar de lo deprimido que te encuentras, hará que los entrevistadores se hagan una idea mucho más favorable de ti mismo (...).

2. Habilidades necesarias tras finalizar una entrevista de trabajo.

Recomendaciones una vez finalizada la entrevista

1. *Despedida* (...) . Puedes preguntar cuándo te darán una respuesta. No presumas de tener muchas otras ofertas (...).
2. *Revisa cómo lo has hecho*, después de cada entrevista. (...) Ello servirá para mejorar en la siguiente, si es que en ésta no te contratan (...) De todas las experiencias de la vida podemos aprender si (...) reflexionamos qué hicimos, cómo lo hicimos, qué resultados obtuvimos y qué podemos hacer para obtener mejores resultados la próxima vez (...).

3. Posibles preguntas en una entrevista de trabajo.

3. FASES DE LA ENTREVISTA PROPIAMENTE DICHA

2. Entrevista Propiamente Dicha:

2.1. Posibles preguntas y recomendaciones sobre las respuestas

La entrevista abordará temas relacionados con las ocho categorías siguientes:

- 1- *Historia personal*
- 2- *Habilidades y capacidades personales*
- 3- *Historia de tu discapacidad*
- 4- *Relaciones interpersonales*
- 5- *Estudios o Formación*
- 6- *Historial laboral*
- 7- *Deseos vocacionales, aspiraciones y planes*

8- Cuestiones acerca de un trabajo o compañía concreto

Actividades:

1. Determinar las preguntas que pueden resultar problemáticas, e identificar conceptos desconocidos.
2. Aprender a dar respuesta a las preguntas o conceptos problemáticos, consultado las instrucciones que ofrecemos en el programa.

(...) A continuación se te presenta un listado de preguntas que generalmente te pueden formular en una entrevista de trabajo. Tu tarea consiste en **indicar** en el recuadro correspondiente (7) todas aquellas cuestiones que **no comprendas** o que **no sepas cómo responder**. Subraya también las palabras **que no entiendas** (...).

POSIBLES PREGUNTAS

1. Historia personal

a). ¿Se le ha retirado su carnet de conducir en alguna ocasión?

b). ¿Podría decirnos cuántos días se ha ausentado del trabajo en su último trabajo?.....

c). ¿Qué ha estado usted haciendo en el tiempo que existe entre sus dos últimos trabajos?.....

(...).

2. Habilidades y destrezas personales

a). Hábleme de usted

b). Hemos entrevistado a candidatos bastante cualificados. ¿Qué le hace a usted pensar que podríamos estar interesados en usted?.....

c). ¿Cuáles son sus principales puntos fuertes y puntos débiles?.....

3. Historial de discapacidad

a). ¿Presenta usted alguna enfermedad o lesión grave?.....

b). ¿Presenta usted alguna discapacidad física, psíquica, sensorial, o emocional, que pueda limitar su capacidad para desempeñar este trabajo?.....

(...)

4. Relaciones personales

a) ¿Ha tenido algunas vez problemas trabajando con otras personas?. En caso afirmativo
¿Por qué?.....

b). ¿Se considera capaz de aceptar críticas constructivas?.....

c). ¿Se considera una persona con iniciativa o prefiere seguir las instrucciones que otros le den?

(...)

5. Historial educativo

a). ¿Le gustaba ir a la escuela?.....

b). ¿Qué tal estudiante era?

c). ¿Qué clases le gustaban más y menos?. ¿Por qué?.....

(...)

6. Historial laboral

a). ¿Qué trabajos ha desempeñado?

b). ¿Cómo los obtuvo?

c). ¿Cuáles fueron las razones que le impulsaron a dejar su último trabajo?.....

(...).

7. Deseos vocacionales, aspiraciones y planes

a). ¿Qué espera conseguir de este trabajo?

b). ¿Qué tipo de trabajo le gustaría desempeñar realmente?.....

8. Preguntas relacionadas con un trabajo y/o compañía

a). ¿Por qué cree que le gustaría trabajar para nuestra compañía?.....

b). ¿Desea realizar alguna pregunta sobre el trabajo que solicita?

c). ¿Qué es lo que más le interesa de este trabajo?.....

(...).

Una vez realizado, lee las pautas que te ofrecemos en páginas posteriores para revisar aquellos apartados que te planteen mayores problemas (...) . en esas páginas se ofrece información sobre distintos modos de formularte una misma pregunta, el significado de cada una, así como pautas para contestar adecuadamente. No obstante, si aún tienes dudas, no dudes en preguntar (...) En las páginas finales, el apartado quinto incluye un vocabulario que puede serte de utilidad, compuesto por un listado de otros conceptos que pueden aparecer durante la entrevista.

3. Debate en grupo de la importancia de saber responder adecuadamente a cada una de las preguntas formuladas, y representación de papeles sobre el proceso de la entrevista.

Sesión 15:

Objetivos:

Reconocer la importancia del curriculum vitae, como medio para buscar y obtener un empleo.

Contenidos:

1. Presentación de la importancia y elementos clave de un currículum.

EL CURRICULUM VITAE

PARTES DE QUÉ CONSTA UN CURRICULUM

A) Apartados **básicos**:

- *Datos personales* (incluida la situación militar, para los varones jóvenes)
- *Formación*
- *Experiencia profesional*

B) Apartados **aconsejables** (por orden de importancia):

- *Idiomas*
- *Otras Actividades: (actividades y habilidades extraprofesionales)*

C) Apartados **opcionales**:

- *Objetivo laboral*
- *Situación laboral*
- *Informes (o referencias)*
- *Acompañamiento de documentos*
- *Publicaciones*

2. Orden y apartados de un currículum

EL ORDEN DEL CURRICULUM

DATOS PERSONALES

Nombre y apellidos: Pon tu nombre completo, tal y como figura en tu D.N.I. (Documento Nacional de Identidad). Debes poner el nombre con los dos apellidos (éstos, resaltados, con mayúsculas). No pongas diminutivos ni apodos del tipo Montse, Tomeu, Chema, Remi. Desde el principio tu currículum debe tener un aire profesional. Aunque no estés especialmente orgulloso de tu nombre (...) Y si te apellidas García o Pérez, aunque sean apellidos muy comunes no debes sustituirlo por una "G." o una "P." y tu segundo apellido, Ello te puede traer problemas y provoca confusiones. Y lo mismo si tienes un apellido no muy "afortunado" (...) Realmente lo sentimos por ti pero, o lo cambias por medios legales o deberás señalarlo tal cual es (...).

Fecha y lugar de nacimiento: No pongas los años que tienes, pues con el transcurso del tiempo este dato deja de ser cierto (...).

Nacionalidad: Si es distinta a la española y en ese caso, indica que posees el permiso de residencia. Si estás enviando tu C.V. a una empresa privada y tienes nacionalidad española no es necesario ponerlo. En la empresa pública y en la Administración siempre hay que indicarlo (...).

Domicilio: Asegúrate de poner tu dirección completa, sin omitir el código postal (...).

Teléfono de contacto: Si tienes un teléfono de contacto distinto al de tu dirección habitual indícalo como "teléfono de contacto" y las horas en que pueden localizarte. ¡Ojo! si estuvieras trabajando nunca des el teléfono del trabajo (...).

Estado civil: Límitate a poner soltero, casado, o viudo (...) en una entrevista cara a cara puedes explicar otras circunstancias, si es que te preguntan expresamente, pero no es necesario ponerlos en tu currículum (...) Si piensas que indicar tu estado civil puede perjudicarte, omítelo, pero nunca mientas en este ni en ningún otro aspecto (...) una mentira en tu currículum, comprobada con posterioridad a tu ingreso en la empresa, puede ser causa legal de despido (...).

Servicio militar: Puedes poner simplemente cumplido si éste es el caso. Si además puedes sacar partido de este punto, aprovéchalo y añade, cosas tales como el grado con el que te licenciaste, si tuviste un contacto práctico con determinados instrumentos (ej. trabajo de oficina. o de conductor de camiones (...)) o si seguiste un curso de formación (...).

Si estás exento del servicio militar por enfermedad o por una deficiencia física y/o sensorial puedes optar por escribir:

- “libre del servicio militar” porque la palabra libre puede significar tanto que lo has cumplido como que no tienes que realizarlo, o - Indicar que se te ha eximido por causa de una deficiencia o discapacidad determinada (ej. más de cuatro dioptrías en un ojo) (...).

(...) es importante que estés preparado para justificar y responder convenientemente a las preguntas que se te puedan formular al respecto (...).

Otros datos: Algunos candidatos mencionan su peso, altura, etc. No obstante y salvo que se te pida indicarlo expresamente, no hace falta que lo indiques (...). Si te es desfavorable (ej. enanismo) y no lo piden, no lo pongas (...).

Situación laboral: Debes indicar la *situación laboral actual* si ésta te beneficia. Por ejemplo, puedes poner: “disponible”, “inscrito en el INEM como demandante del primer empleo”, y la fecha, o simplemente, “inscrito en el INEM como demandante de empleo” si la fecha no te favorece. Es conveniente que conozcas las ventajas que le supones a empresario si te contrata (ej. por ser minusválido, o joven demandante de primer empleo, o menor de 25 años, o parado de larga duración, o mayor de 45 años) (...). Es importante que formules en términos positivos tu situación, en lugar de poner “desgraciadamente llevo más de tres años sin encontrar trabajo” o (...) “parado” (...).

Actividades:

Discusión en grupo y resolución de problemas sobre los contenidos planteados.

Sesión 16:

Objetivos:

Continuación del análisis de los apartados de una entrevista de trabajo.

Contenidos:

1. Presentación de las experiencias formativas o laborales y otros apartados adicionales.

FORMACIÓN

(...) Se suele exponer cronológicamente (es decir, primero lo que hiciste antes y luego lo que hiciste después o que es más reciente). Sin embargo, el modo de presentación más efectivo o que más impacto produce es el de orden inverso, comenzando por la formación reciente y terminando por la primera. Ello se debe a que, como hemos dicho en páginas anteriores, a medida que nos hacemos mayores solemos obtener certificados de mayor importancia (...).

Insiste en tu preparación profesional, cursillos o seminarios a los que has asistido, áreas o técnicas en que más has profundizado, o en cualquier diploma auxiliar que haya conseguido, o en cursos por correspondencia en que te hayas matriculado (...).

(...) Puedes incluir las fechas inicial y final de tus estudios, la denominación del título alcanzado, el Centro, Facultad, Escuela o Universidad en la que cursaste tus estudios (...).

Comienza indicando la formación reglada recibida, es decir, aquellos estudios en los que se obtiene un título oficial (...). Además (...) puedes incluir lo referido a formación no reglada, pero sólo si estos cursos o seminarios están relacionados con el puesto al que optas.

EXPERIENCIA

Indica todas las que hayas tenido, por pequeñas que sean. Indica los contratos en prácticas, la formación en prácticas, o contratos de aprendizaje que hayas tenido. Comienza indicando la más importante, aunque cronológicamente no sea la última (...).

(...) Si has trabajado mediante un contrato temporal o fijo, indica el nombre de la empresa y su actividad, el trabajo o puesto desempeñado y, al final, el tiempo de duración (...). No te importe incluir trabajos “de estudiante” eventuales o no remunerados, si reportan algo positivo a tu formación.

IDIOMAS

Los idiomas constituyen un complemento importante de valoración. Conviene que, si dominas algún idioma, lo indiques aún en los oficios en que no se requiera. Omite este apartado cuando no sepas ninguno (...) es preferible o más conveniente que puedas avalarlo con un certificado (...).

(...) Estos certificados o conocimientos debes ponerlos por orden de importancia, comenzando por el idioma materno (pues en regiones españolas bilingües es importante especificar el nivel de ambos idiomas) y continuando por los extranjeros (...). Pero indicar que dominas el Eusquera si estás tratando de conseguir un puesto en una empresa chacinera de Vitigudino, francamente es de una relevancia y utilidad más que dudosa.

2. Presentación de los errores más comunes al confeccionar un currículum.

ERRORES MAS COMUNES QUE DEBES EVITAR AL CONFECCIONAR TU CURRICULO

A continuación te indicamos siete de los errores más comunes en que suelen incurrir las personas que se disponen a confeccionar su currículum por primera vez. Debes evitar caer en ellas, a no ser que desees que tu currículum no resulte elegido o preseleccionado.

- 1º Informar sobre temas irrelevantes (...).
- 2º Hablar del salario que deseas percibir.
- 3º Utilizar frases obvias o redundantes (...).
- 4º Mencionar militancia política, sindical, religiosa o equipo de fútbol al que perteneces (...).
- 5º Dejar espacios en blanco en un currículum (...).
- 6º Incluir elementos que puedan dar una imagen negativa de ti (...) a no ser que te lo pregunten directamente (...).
- 7º Mencionar estudios que no guardan relación con el puesto al que aspiras,...

3. Recomendaciones para la presentación de un currículum.

RECOMENDACIONES PARA LA PRESENTACIÓN DEL CURRICULUM .

(...) una hoja o dos como máximo (...).

El orden que debes seguir es el siguiente: (...) En primer lugar y a la izquierda., debes poner tu nombre, dirección y teléfono de contacto. A continuación los otros datos personales (...).

No utilices colores, para los títulos de los distintos apartados, pues debe dar impresión de seriedad y madurez (...).

Utiliza papel de buena calidad (...).

El tamaño ha de ser folio o DIN A- 4blanco o también marfil, crema claro o beige claro (...).

Deja espacios (...) Emplea unos márgenes generosos (...)

Utiliza una máquina de escribir.. Sin errores de terminología, mecanografía..

Destaca (...) los títulos o distintos apartados, (...) Pero (...) tu curriculum no ha de ser un muestrario de tipos y estilos de letra (...).

No es recomendable hacer fotocopias (...).

Utiliza las palabras completas, en lugar de siglas (...).

En algunos anuncios se pide que se remita una fotografía reciente (...) Pide a un fotógrafo especializado que te haga unas fotos de tamaño algo mayor que de carnet (...) Evita las fotos de “fotomatón” (...) ¿Conoces a alguien que haya salido favorecido en una foto sacada con estas máquinas?. La foto debe ir pegada o grapada en el ángulo superior derecho del C.V (...).

Si te piden que envíes el currículum manuscrito (escrito a mano), (...) y tienes dificultades de escritura, puedes enviar tu currículum mecanografiado y la carta de remisión manuscrita (...)

RECOMENDACIONES ACERCA DEL CONTENIDO

(...) Ten en cuenta todo lo que hemos expuesto en los apartados anteriores (...) Además, es importante que tengas en cuenta los siguientes aspectos:

- El tono general debe dar una impresión positiva del candidato (...).
- Debe ser **breve**, (...).
- Debe tener una **orientación unitaria** o coherencia, es decir, que no de idea de dispersión (...).
- Debe ser honesto y veraz pero es importante que sepas adornar la realidad (...).
- Somete tu currículum a la revisión y crítica de un experto o de un tercero (...).
- Envía tu currículum siempre con una carta de remisión y guárdate siempre copia tanto de ambos. Lo necesitarás cuando te convoquen a la entrevista ya que ésta, al menos una parte de ella, se basa en el análisis del currículum (...).

Actividades:

1. Discusión en grupo y resolución de problemas sobre los contenidos planteados.

2. Tarea para casa: confeccionar el propio currículum siguiendo las pautas y ejemplos ofrecidos. Este deberá ser entregado al monitor para su posterior corrección.

Sesión 17:

Objetivos:

Presentación de la carta de solicitud, importancia, partes y recomendaciones.

Contenidos:

1. La carta de solicitud: importancia, elementos clave y recomendaciones para su elaboración.

<p>LA CARTA DE SOLICITUD</p> <p>1. Importancia/objetivos s misión</p> <p>2. Partes de la carta</p> <p>Membrete</p> <p>Ciudad y fecha.</p> <p>Destinatario</p> <p>Entrada</p> <p>Primer párrafo</p> <p>Segundo párrafo</p> <p>Tercer párrafo</p> <p>Cierre</p> <p>Despedida</p> <p>Firma y rúbrica</p> <p>Anexo</p> <p>3. Recomendaciones</p> <p>4. Ejemplos</p>

2. Tarea para casa: confeccionar una carta de solicitud siguiendo las pautas y ejemplos ofrecidos. Ésta deberá ser entregada al monitor para su posterior corrección.

Sesión 18:

Objetivos:

Presentación del Anexo, contenidos y modo de manejarlo

Contenidos:

1. Presentación
2. Guía de oficinas de información
3. Inscripción en la oficina de empleo del instituto nacional de empleo
4. Disposiciones vigentes mas importantes sobre la acción protectora de minusválidos en el ámbito de la administración general del estado
 - 4.1. Prestaciones para personas con minusvalía
5. Contratos: tipos y características de los mismos
6. El salario
7. Libros de consulta
8. Documentos de consulta

6.4. CONCLUSIONES DEL CUARTO ESTUDIO EMPÍRICO

El programa elaborado ha tenido en cuenta no sólo las principales aportaciones de los enfoques actuales de la orientación sino también las necesidades y especiales circunstancias de la población con discapacidad física y sensorial que se encuentra cursando estudios en un centro de rehabilitación profesional (Centro de Recuperación de Minusválidos Físicos (CRMF) del IMSERSO. Asimismo, y previa traducción y adaptación, se han empleado materiales elaborados en otros países para personas con discapacidad y se han adaptado algunos componentes de programas, cuestionarios o instrumentos de evaluación de nuestro contexto. Además el programa incluye varios apartados claramente diferenciados. El primero, destinado a potenciar el conocimiento de uno mismo, tiene un claro componente de evaluativo. El segundo apartado, de carácter más informativo, va destinado a aumentar los conocimientos sobre el mundo ocupacional. Por último, el tercer apartado está más orientado a la instrucción o incremento de habilidades relacionadas con la obtención de un empleo.

Es decir, su estructura y características, coherentes con lo expuesto en la fundamentación teórica de la presente Tesis Doctoral (véase apartado 2.3.1.), nos permiten confiar en que la aplicación del programa a jóvenes con discapacidad incrementará su madurez vocacional, entendida como un aumento del conocimiento de sí mismo y de su conciencia profesional, de su situación vocacional, de la madurez para el empleo, de la claridad de sus intereses y finalmente de su autoconcepto. Del proceso llevado a cabo así como de los resultados obtenidos, daremos cuenta en el quinto estudio empírico que presentamos a continuación.

7. APLICACIÓN DEL PROGRAMA DE EVALUACIÓN Y ORIENTACIÓN PROFESIONAL A JÓVENES CON DISCAPACIDAD FÍSICA Y SENSORIAL

A lo largo de estas páginas hemos ofrecido datos sobre la situación vocacional de las personas con discapacidad. En la parte teórica hemos revisado estudios previos que indicaban la existencia de un retraso en el desarrollo vocacional de este colectivo. En la parte empírica ofrecimos los resultados de un estudio preliminar en el que constatamos que éstos presentaban una escasa claridad sobre sus intereses profesionales. Demandaban además la realización de actividades de orientación.

En el segundo estudio empírico validamos algunas de las escalas consideradas a nuestro juicio más oportunas para evaluar los constructos de interés, procediendo a aplicarlos posteriormente (tercer estudio empírico) a jóvenes con discapacidad física y sensorial de un centro de rehabilitación profesional. Los resultados obtenidos indican que, efectivamente, se puede hablar de un retraso en la madurez vocacional entendida como la existencia de diferencias significativas de estos sujetos frente a sus iguales sin discapacidad en aspectos como conciencia profesional, situación vocacional, madurez para el empleo, claridad en las preferencias profesionales y autoconcepto. Por todo ello, y dada la ausencia de programas de orientación profesional que satisfagan las necesidades detectadas, en el cuarto estudio empírico confeccionamos un programa de evaluación y orientación profesional (P.E.P.O.), con la confianza de que su posterior aplicación a este colectivo mejore las deficiencias detectadas.

Así pues, en este último estudio empírico ofrecemos los resultados obtenidos tras aplicar el Programa a una muestra de sujetos con discapacidad física y sensorial.

7.1. OBJETIVOS

En el presente estudio empírico nos planteamos como objetivos:

(1). Aplicar a una muestra de jóvenes con discapacidad física y sensorial el programa de evaluación y orientación profesional construido.

(2). Analizar los cambios obtenidos en las variables de interés, como resultado del programa de entrenamiento aplicado.

De modo adicional analizaremos posibles diferencias entre grupos en función de variables como el sexo o la edad, complementándolos en el caso de comparaciones entre sujetos con discapacidad, con la valoración de posibles diferencias debidas al tipo de discapacidad o a los estudios que cursan.

7.2. HIPÓTESIS

Los objetivos antes expuestos se concretan en las siguientes hipótesis:

(1). Los sujetos del grupo experimental presentarán un inferior desarrollo vocacional frente al grupo de iguales sin discapacidad. Esto es, mostrará una inferior conciencia profesional, claridad en la toma de decisiones vocacionales, madurez para el empleo y claridad de los intereses profesionales.

(2). Los sujetos del grupo experimental mostrarán un autoconcepto más bajo que los jóvenes sin discapacidad en similares momentos del ciclo vital. Es decir, obtendrán puntuaciones inferiores a los alumnos del grupo de comparación de Psicología en factores como Salud Mental, Funcionamiento Social, Funcionamiento Familiar, Confianza en Sí Mismo y Estabilidad Emocional.

Además, y tras la intervención:

- (3). Los alumnos del grupo experimental no diferirán de los alumnos del grupo de comparación sin discapacidad en madurez vocacional (esto es, en conciencia profesional, claridad en la toma de decisiones vocacionales, madurez para el empleo y claridad de los intereses profesionales).
- (4). Los alumnos del grupo experimental no diferirán de los alumnos del grupo de comparación sin discapacidad en autoconcepto.
- (5). Los alumnos del grupo experimental presentarán niveles más elevados de conciencia profesional, claridad en la toma de decisiones vocacionales, madurez para el empleo y claridad de los intereses profesionales que los alumnos del grupo control con discapacidad.
- (6). Los alumnos del grupo experimental tendrán un autoconcepto más elevado que los alumnos del grupo control con discapacidad; es decir, obtendrán puntuaciones superiores en factores como Salud Mental, funcionamiento social, Funcionamiento Familiar, Confianza en Sí Mismos y Estabilidad Emocional.
- (7). El tipo de discapacidad física o sensorial no afectará diferencialmente a las mejoras obtenidas por los alumnos del grupo experimental. Esto es, no se observarán diferencias significativas entre los resultados obtenidos por los sujetos del grupo experimental en función de la existencia de una u otra afectación.
- (8). La pertenencia a uno u otro taller no afectará diferencialmente a las mejoras obtenidas por los alumnos del grupo experimental. Esto es, no se observarán diferencias significativas entre los resultados obtenidos por los sujetos del grupo experimental en función de los estudios que cursan.

(9). Tras la intervención, los alumnos del grupo experimental mejorarán significativamente en todas y cada una de las variables estudiadas.

(10). Los alumnos del grupo control no experimentarán mejoras significativas en las diferentes variables estudiadas.

7.3. MÉTODO

7.3.1. DISEÑO

Se utilizó un diseño de grupo control no equivalente con medida pretratamiento y post-tratamiento. Para la aplicación del Programa de Evaluación y Orientación Profesional los alumnos del grupo experimental fueron divididos en tres grupos. Si bien inicialmente pretendíamos asignar aleatoriamente a los sujetos a estos grupos, razones de carácter práctico y la necesidad de respetar en la medida de lo posible la dinámica del Centro (CRMF) hicieron conveniente la asignación de los sujetos a los grupos en función de los talleres (clases) a los que asistían. Por tanto, es un diseño de características cuasi-experimentales. En concreto los sujetos fueron divididos en un primer grupo compuesto por los alumnos de los talleres de Informática de Gestión y de Autoedición, un segundo grupo compuesto por los alumnos de los Talleres de Prótesis Dental y Joyería, y un tercer grupo compuesto por los alumnos de los Talleres de Zapatería y Corte y Confección

El grupo de control (GC) estaba compuesto por alumnos de Enseñanza Permanente de Adultos (E.P.A.), de Artes Gráficas y por otros alumnos que se incorporaron al Centro, una vez que habíamos comenzado a trabajar con sus talleres (esto es, alumnos de Informática de Gestión, Autoedición, Prótesis Dental y Joyería). En primer lugar se tomaron medidas de pretest de todos los alumnos que se encontraban en el Centro en octubre de 1994; a continuación se aplicó el programa de intervención a los grupos experimentales nº1 y nº2 (en días alternos, dos días a la semana) y tras su finalización se

tomaron medidas (diciembre de 1994) posttest. En Mayo de 1995 se reanudó el trabajo de campo con el grupo experimental nº3 (con quienes se trabajó en días alternos, dos días a la semana) y finalmente en junio se tomaron medidas posttest del grupo experimental nº3 y del grupo de control.

Es importante destacar que por razones éticas consideramos indispensable asumir el compromiso de aplicar el programa a todos los alumnos. Esto aún no nos ha sido posible pues hay que tener en cuenta que los cursos de formación que se imparten en el CRMF no siguen el calendario académico ni están estructurados por años, renovándose continuamente los alumnos.

7.3.2. SUJETOS

7.3.2.1. Procedencia de los sujetos del grupo de comparación

La muestra utilizada como grupo de comparación estaba compuesta por alumnos de cuarto curso de la Facultad de Psicología de la Universidad de Salamanca. En cada cuestionario indicaremos los datos descriptivos referidos al sexo y a la edad. En este apartado nos limitaremos a exponer la distribución geográfica de la procedencia de estos sujetos. En la Tabla 7.1 puede apreciarse cómo la mayoría de los sujetos proceden de la Comunidad Autónoma de Castilla y León, seguidos por los alumnos de Extremadura.

Tabla 7.1. Distribución por Comunidades Autónomas de la procedencia de los sujetos del grupo de comparación.

COMUNIDAD AUTÓNOMA	N	%
Andalucía	2	0,9
Asturias	4	1,8
Canarias	1	0,5
Cantabria	5	2,3
Castilla- la Mancha	2	0,9
Castilla y León	103	47,5
Cataluña	3	1,4
Comunidad Valenciana	1	0,5
Extremadura	44	20,3
Galicia	10	4,6
La Rioja	17	7,8
Madrid	5	2,3
Navarra	10	4,6
País Vasco	10	4,6
Total	217	100

7.3.2.2. Descripción del grupo experimental

La muestra utilizada para la aplicación del programa estaba compuesta por 56 alumnos. En la Tabla 7.2 se aprecia la gran dispersión geográfica en cuanto a la procedencia de los alumnos, si bien predominan los sujetos cuya residencia habitual se encuentra en la Comunidad Autónoma de Castilla y León y en Comunidades próximas o limítrofes (Extremadura y Galicia). Por su parte, en la Tabla 7.3 se observa una distribución bastante equilibrada en cuanto a los estudios de Formación Profesional Ocupacional que realizan los alumnos de la muestra. Asimismo, y aunque predominan los alumnos mayores de 26 años, los grupos de edad están también bastante equilibrados (véase Tabla 7.4).

Tabla 7.2. Distribución por Comunidades Autónomas de la procedencia de los sujetos del grupo experimental.

COMUNIDAD AUTÓNOMA	N	%
Andalucía	2	3,6
Asturias	4	7,1
Baleares	1	1,8
Castilla- la Mancha	2	3,6
Castilla y León	25	44,6
Cataluña	1	1,8
Comunidad Valenciana	2	3,6
Extremadura	6	10,7
Galicia	8	14,3
Madrid	4	7,1
Pais Vasco	1	1,8
Total	56	100

Tabla 7.3. Distribución por Talleres del grupo experimental.

TALLERES	N	%
E.P.A.	4	7,1
Corte y confección	10	17,9
Zapatería	5	8,9
Informática de Gestión	10	17,9
Auto edición	10	17,9
Prótesis dental	9	16,1
Joyería	9	16,1

Tabla 7.4. Distribución por categorías de edad del grupo experimental.

GRUPOS DE EDAD	N	%
Menos 22 años	18	32,1
22 a 26 años	17	30,4
Más de 26	21	37,5

Por último, en la Tabla 7.5 presentamos la distribución de la etiología de la minusvalía de los sujetos que conformaron la muestra para la aplicación del programa.

Puede constatar un predominio de discapacidades congénitas o de la primera infancia frente a las adquiridas. Así, tomadas conjuntamente las minusvalías físicas congénitas o de la primera infancia suponen un 68,4% del total, frente al 31,6% de las minusvalías físicas adquiridas (p. ej. reumatismos, lesión medular, secuelas traumáticas). Deseamos destacar que el total de las alteraciones que cursan con minusvalía no se corresponde exactamente con el total de alumnos indicado, debido a que existen varios alumnos con deficiencias mixtas. Concretamente, un alumno presenta deficiencia visual más hipoacusia severa, otro alumno presenta parálisis cerebral más deficiencia visual, otro residente presenta hemiplejía y epilepsia y finalmente, un sujeto muestra hipoacusia severa junto con deformaciones en la columna vertebral (cifoescoliosis).

Tabla 7.5. Frecuencia y porcentajes de las enfermedades, anomalías y accidentes causantes de la minusvalía en el grupo experimental.

Enfermedades , anomalías y accidentes causantes de la discapacidad física	N	%
Deformaciones de la columna vertebral:	1	1,7
Malformaciones del sistema nervioso:	3	5
Espina bífida, mielomeningocele, etc.	1	1,7
Reumatismos degenerativos o artrosis.	2	3,3
Secuelas traumáticas generales.	4	6,7
Amputación miembro superior	1	1,7
Hemiplejía	3	5
Epilepsia	2	3,3
Parálisis cerebral infantil.	13	21,7
Lesiones medulares	6	10
Esclerosis múltiple.	1	1,7
Enfermedad de Friedreich.	1	1,7
Parálisis braquial obstétrica.	2	3,3
Malformación cardíaca.	1	1,7
Diabetes.	1	1,7
Deficiencia visual	3	5
Sordera Severa (71 a 90 dB)	4	6,7
Sordera Profunda (91 dB)	11	18,3
TOTAL	60	100,2

7.3.2.3. Descripción del grupo control

El grupo control estaba formado por alumnos pertenecientes al taller de Artes Gráficas y por otros alumnos pertenecientes a los diferentes talleres anteriormente mencionados. Como se aprecia en la Tabla 7.6, si se toman conjuntamente las minusvalías congénitas o de primera infancia suponen un 59,2% del total, frente al 40,8% de las minusvalías adquiridas. En páginas posteriores indicaremos la composición del

grupo control en función de variables como edad, sexo y estudios, para cada una de las variables analizadas.

Tabla 7.6. Frecuencia y porcentajes de las enfermedades, anomalías y accidentes causantes de la minusvalía en el grupo control.

Enfermedades , anomalías y accidentes causantes de la discapacidad física	N	%
Anomalías congénitas del raquis cervical.	1	3,7
Reumatismos degenerativos o artrosis.	1	3,7
Secuelas de traumatismos craneoencefálicos.	1	3,7
Amputación de algún miembro	3	11,1
Hemiplejía	2	7,4
Parálisis cerebral infantil.	5	18,5
Lesiones medulares	2	7,4
-Esclerosis múltiple.	1	3,7
Poliomielitis.	1	3,7
Miopatía	1	3,7
Distrofia	2	7,4
Miotonia	1	3,7
Diabetes.	1	3,7
Sordera Profunda (91 dB)	5	18,5
TOTAL	27	99,9

7.3.3. INSTRUMENTOS

Como medidas pre y postest se aplicaron los instrumentos adaptados y comentados en el segundo y tercer estudios empíricos. Esto es, el cuestionario Mi Situación Vocacional (MSV), el Cuestionario de Madurez para el empleo (EMI), el Cuestionario de Autoconcepto (OSIQ) y el Inventario de Intereses Profesionales (RMI, Isidoro, Castro et al., 1968). Además, a los sujetos del grupo experimental se les aplicó el Programa de Evaluación y Orientación Profesional.

7.4. PROCEDIMIENTO

A continuación exponemos los resultados obtenidos en cada uno de los cuestionarios empleados para evaluar la madurez vocacional de los sujetos del grupo experimental. Omitimos la exposición del procedimiento seguido para la aplicación para evitar reiteraciones con el tercer estudio empírico, por lo que remitimos al lector a esas páginas para su consulta. En cada uno de los cuestionarios realizamos en primer lugar,

comparaciones entre el *grupo experimental*, y el *grupo de comparación* (Psicología) (véase Figura 7.1) considerados globalmente. En segundo lugar efectuamos *comparaciones entre los sujetos del grupo experimental* en función de variables como el tipo de discapacidad, la pertenencia a uno u otro grupo, el sexo y la edad (véase Figura 7.2). Esto además nos servirá no sólo para extraer conclusiones sobre el referente objeto de estudio, sino que condicionará las pruebas utilizadas para determinar las diferencias postest entre grupos.

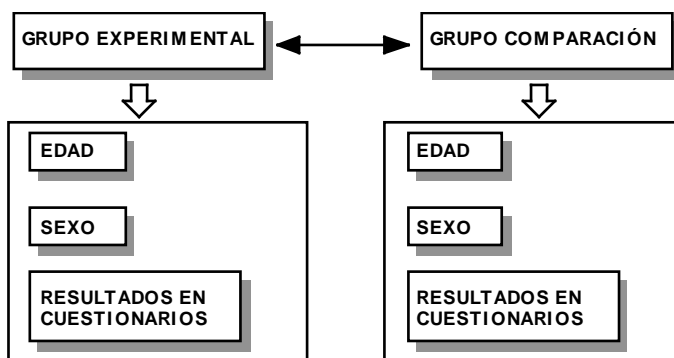


Figura 7.1. Comparaciones a realizar entre el grupo experimental y el grupo de comparación.

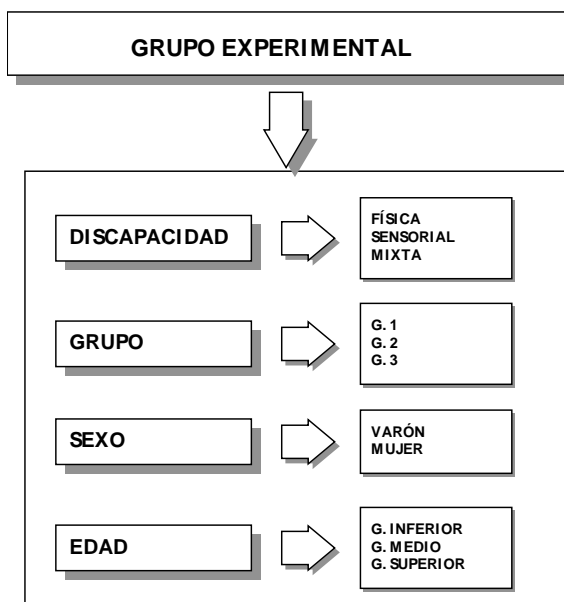


Figura 7.2. Comparaciones a realizar entre el grupo experimental.

En tercer lugar realizaremos comparaciones entre el *grupo experimental* y el *grupo control* (véase Figura 7.3) en función del tipo de discapacidad, la pertenencia a uno u otro grupo, el sexo y la edad. Al igual que en el caso anterior los resultados obtenidos de estas

comparaciones nos servirán no sólo para extraer conclusiones sobre el referente objeto de estudio sino también para tomar decisiones respecto a los estadísticos a utilizar para determinar las diferencias postest entre grupos.

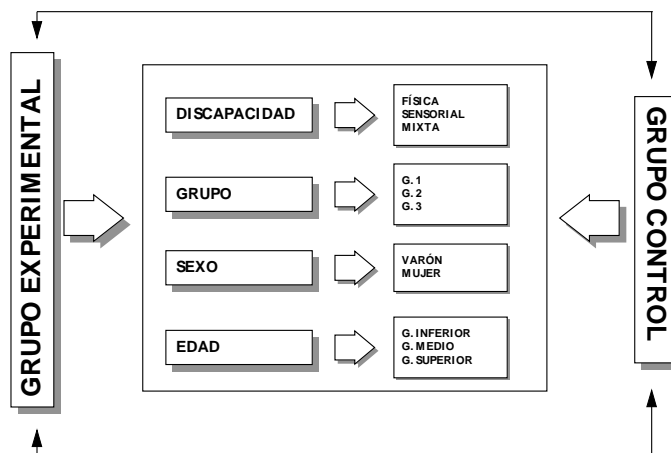


Figura 7.3. Comparaciones a realizar entre el grupo experimental y el grupo control.

7.4.1. EVALUACIÓN PRETEST

7.4.1.1. Análisis de las diferencias entre el grupo experimental y el grupo de comparación

Comenzaremos exponiendo los resultados obtenidos en cada uno de los cuestionarios utilizados. Así, en el *Cuestionario de Conciencia Profesional* ofrecemos los resultados de los 57 alumnos del grupo experimental del CRMF frente al grupo de comparación (N=201). Puede observarse cómo no existen diferencias significativas en cuanto a la edad y sí respecto al sexo. Por contra, todos los factores y la escala considerada globalmente ofrecen diferencias significativas de partida entre los grupos (con $p < 0,05$). Ello indica que el grupo de Psicología muestra una superior Conciencia de los Intereses y Necesidades Profesionales (INT/NEC), conciencia de Aptitudes Profesionales (APTPROF) y Conciencia de Obstáculos y Planificación profesional (PLANIF).

Por lo que se refiere a los resultados obtenidos en el *Cuestionario de Mi Situación Vocacional* el grupo experimental del CRMF contó con 41 alumnos y el grupo de comparación con 210 sujeto. Como puede apreciarse (véase Tabla 7.8), todos los factores y la escala considerada globalmente ofrecen diferencias significativas de partida entre los grupos experimental y de comparación.

En relación a los resultados obtenidos en el *Cuestionario de Madurez Profesional*, contamos con 40 alumnos en el grupo experimental y con 217 sujetos en grupo de comparación. Como la Tabla 7.9 deja patente, no existen diferencias significativas en cuanto a la edad y sí respecto al sexo. Además todos los factores y la escala considerada globalmente ofrecen diferencias significativas de partida entre ambos grupos.

Respecto a los resultados obtenidos en el *Cuestionario de Autoconcepto*, los datos correspondientes a 41 sujetos del grupo experimental y a 211 sujetos del grupo de comparación (véase Tabla 7.10) manifiestan la existencia de diferencias significativas en la escala considerada globalmente y en todos los factores, excepto en el factor 5 ($p=0,05$), Estabilidad Emocional, donde además los sujetos del CRMF obtienen mejores valoraciones relativas.

Tabla 7.7. CCP: Estadísticos descriptivos y significación de las diferencias de rangos (Mann-Whitney y Suma Rangos Wilcoxon) entre el grupo experimental y el grupo de comparación.

CCP	CRMF (N=57)		PSICOL (N=201)		U	W	p
	Media	d.t.	Media	d.t.			
EDAD	25,11	5,81	23,56	2,68	5337,0	7773,0	0,4248
SEXO	1,42	0,50	1,86	0,35	3210,0	4863,0	0,0000
TOTAL	75,23	15,17	88,66	12,53	2802,5	4455,5	0,0000
INT/NEC	28,05	5,71	34,35	4,91	2238,5	3891,5	0,0000
APTPROF	26,46	5,85	30,96	4,99	3158,5	4811,5	0,0000
PLANIF	21,14	6,08	23,25	5,21	4630,0	6283,0	0,0304

Tabla 7.8. MSV: Estadísticos descriptivos y significación de las diferencias (Mann-Whitney, Suma Rangos Wilcoxon) entre el grupo experimental y el grupo de comparación.

MSV	CRMF (N=41)		PSICOL (N=210)		U	W	p
	Media	d.t.	Media	d.t.			
EDAD	25,66	6,07	23,31	1,84	3651,5	5819,5	0,1129
SEXO	1,39	0,50	1,87	0,34	2254,0	3115,0	0,0000
TOTAL	8,73	3,89	34,21	3,38	0,00	861,0	0,0000
IDENTP	2,12	1,47	10,52	1,86	0,00	861,0	0,0000
NECOR	2,17	1,09	9,25	1,33	0,00	861,0	0,0000
CSM	1,66	0,79	5,33	0,83	20,0	881,0	0,0000
TDEC	1,78	1,13	5,55	0,77	45,0	906,0	0,0000

ECON	1,07	0,88	3,55	0,65	108,0	969,0	0,0000
------	------	------	------	------	-------	-------	--------

Tabla 7.9. EMI: Estadísticos descriptivos y significación de las diferencias (Mann-Whitney, Suma Rangos Wilcoxon) entre sujetos del grupo experimental y del grupo de comparación.

EMI	CRMF (N=40)		PSICOL (N=217)		U	W	p
	Media	d.t.	Media	d.t.			
EDAD	25,08	6,09	22,79	1,44	3688,0	5812,0	0,1045
SEXO	1,38	0,49	1,87	,34	2187,5	3007,5	0,0000
TOTAL	9,83	5,06	15,99	2,72	1326,0	2146,0	0,0000
BUSQINF	3,55	2,32	6,47	1,52	1325,5	2145,5	0,0000
REQPROF	2,75	1,75	5,15	1,13	1260,0	2080,0	0,0000
IDPROF	3,53	1,60	4,37	1,23	3007,0	3827,0	0,0015

Tabla 7.10. OSIQ: Estadísticos descriptivos y significación de las diferencias (Mann-Whitney y Suma Rangos Wilcoxon) entre sujetos del grupo experimental y del grupo de comparación.

OSIQ	CRMF (N=41)		PSICOL (N=211)		U	W	p
	Media	d.t.	Media	d.t.			
EDAD	25,05	6,20	23,32	2,12	4144,0	5368,0	0,6599
SEXO	1,39	0,50	1,88	,33	2221,0	3082,0	0,0000
TOTAL	199,78	37,81	174,55	41,59	2746,0	6766,0	0,0002
SM	73,07	19,36	64,17	19,89	2971,5	6540,5	0,0015
FS	30,71	8,61	25,77	7,78	2798,0	6714,0	0,0003
FF	34,98	9,68	26,38	9,06	2071,0	7441,0	0,0000
CSM	38,37	8,57	33,18	8,37	2864,0	6648,0	0,0006
EE	22,49	6,62	25,05	6,80	3473,0	4334,0	0,0455

En resumen, de los resultados obtenidos en esta primera parte del quinto estudio empírico (pretest) se desprenden varias conclusiones. Para organizar la exposición haremos referencia a las hipótesis planteadas.

En primer lugar y como planteábamos en la *Hipótesis 1*, el grupo experimental presentaría un inferior desarrollo vocacional que el grupo de iguales sin discapacidad, entendiéndose por tal una inferioridad en su conciencia profesional, una dificultad en la toma de decisiones vocacionales y menor madurez para el empleo y claridad de los intereses profesionales. Pues bien, teniendo en cuenta que se han obtenido diferencias significativas en todos los cuestionarios de madurez vocacional y en los factores de que se componen, podemos aceptar plenamente esta hipótesis de diferencias significativas.

Como también predecíamos en la *Hipótesis 2*, los jóvenes del grupo experimental mostrarían un autoconcepto más bajo que el grupo de comparación, definido como puntuaciones inferiores a los alumnos del grupo de comparación de Psicología en Salud

Mental, Funcionamiento Social, Funcionamiento Familiar, Confianza en Sí Mismo y Estabilidad Emocional. En este caso se han obtenido diferencias estadísticamente significativas en la escala considerada globalmente y en todos los factores de que se compone, a excepción del factor 5, Estabilidad Emocional, en el que las diferencias no sólo no son estadísticamente significativas (con el nivel de significación establecido de $p < 0,05$) sino que además los jóvenes con discapacidad física y sensorial muestran una inferior puntuación en este factor (media=22,49, frente a media=25,05 para el grupo de comparación) indicativo de una mayor estabilidad emocional. Es decir, conforme a la definición de este factor expuesta en el segundo estudio empírico, podría decirse que la muestra objeto de estudio manifiesta menor ansiedad y vulnerabilidad, menor impulsividad e impaciencia y un adecuado control de las emociones e impulsos incluso en situaciones de incomodidad, conflicto y peligro.

Aunque sólo de modo tentativo, este resultado nos hace plantearnos los siguientes interrogantes: ¿la presencia de una discapacidad puede fomentar la Estabilidad Emocional tal y como se ha definido previamente, debido a la exposición a experiencias que les han ayudado a afrontar las situaciones de la vida cotidiana con mayor tranquilidad?, o ¿quizá la ausencia de una idea clara sobre su futuro profesional les haga sentirse menos impacientes que al resto de los jóvenes en el mismo momento vital, esto es, a un año de finalizar sus estudios? Estas cuestiones en sí mismas pueden dar lugar a estudios posteriores.

Deseamos apuntar que este análisis ha de tomarse con las necesarias precauciones pues como expusimos en el segundo estudio empírico, el factor Estabilidad Emocional tiene un valor propio de 2,7 y explica tan sólo el 4% de la varianza total o del autoconcepto, medido según el cuestionario OSIQ.

A nivel metodológico estos resultados tienen importantes repercusiones por cuanto que para el análisis de los resultados en el postest y de las diferencias entre el grupo experimental y el grupo de comparación utilizaremos pruebas no paramétricas complementadas con análisis vericorios paramétricos (covarianzas) para determinar si controladas las diferencias de partida en el pretest entre los diferentes grupos, las diferencias obtenidas en el postest se pueden explicar en función de la aplicación del programa.

Pasamos a continuación a analizar las diferencias entre el grupo experimental, en cada uno de los cuestionarios, de acuerdo con las comparaciones previamente reseñadas.

7.4.1.2. Análisis de las diferencias entre el grupo experimental

⇒ Cuestionario de Conciencia Profesional

Presentamos en primer lugar los resultados obtenidos de las comparaciones en función de la *discapacidad*. Como refleja la Tabla 7.11, no existen diferencias significativas entre los sujetos (tomando como nivel de significación $p < 0,05$). Seguidamente ofrecemos los resultados obtenidos en función de la pertenencia a uno u otro grupo o *estudios* (véase Tabla 7.12) donde puede observarse la existencia de diferencias significativas entre los diferentes grupos en el Factor nº2, Conciencia de las Aptitudes Profesionales.

A continuación indicamos los resultados obtenidos en función del *sexo*. En la Tabla 7.13 se observa una ausencia de diferencias significativas de partida entre los grupos según esta variable. Por último, los resultados en función de los *grupos de edad*. (véase Tabla 7.14) indican ausencia de diferencias significativas en base a esta variable, ni en la escala considerada globalmente ni en los factores de que se compone.

Tabla 7.11. CCP: Estadísticos descriptivos y significación de las diferencias (Kruskal-Wallis y Anova de 1 vía) entre los sujetos del grupo experimental agrupados por discapacidad.

CCP	D. FÍSICA (n=39)		D. SENS. (n=14)		D. MIXTA (n=4)		χ^2	p
	M	DT	M	DT	M	DT		
TOTAL	78,10	13,53	70,65	15,77	63,25	22,34	2,80	0,2466
INT/NEC	29,23	5,32	25,79	5,13	24,50	8,70	3,35	0,1875
APTPROF	27,87	5,06	23,50	6,14	23,00	8,29	6,21	0,0448
PLANIF	21,51	6,01	21,64	5,34	15,75	8,18	2,12	0,3467

Tabla 7.12. CCP: Estadísticos descriptivos y significación de las diferencias (Kruskal-Wallis y Anova de 1 vía) entre los sujetos del grupo experimental agrupados por estudios.

CCP	GRUPO 1 (n=20)		GRUPO 2 (n=18)		GRUPO 3 (n=19)		χ^2	p
	M	DT	M	DT	M	DT		
TOTAL	81,40	13,13	74,22	13,97	69,68	16,54	5,61	0,0606
INT/NEC	22,95	6,09	20,50	5,32	19,84	6,59	2,89	0,2352
APTPROF	29,65	5,88	27,83	4,73	26,58	6,20	9,38	0,0092
PLANIF	29,20	4,73	26,56	5,57	23,48	5,99	3,01	0,2218

Tabla 7.13. CCP: Estadísticos descriptivos y significación de las diferencias (Kruskal-Wallis y Anova de 1 vía) entre los sujetos del grupo experimental agrupados por sexo.

CCP	VARONES (n=33)		MUJERES (n=24)		U	W	p
	M	DT	M	DT			
TOTAL	75,91	15,86	74,29	14,44	372,5	672,5	0,7036
INT/NEC	28,12	5,95	27,96	5,47	379,5	679,5	0,7889
APTPROF	26,7	6,05	26,04	5,67	392,5	699,5	0,9547
PLANIF	21,27	6,01	20,96	6,31	392,5	692,5	0,9548

Tabla 7.14. CCP: Estadísticos descriptivos y significación de las diferencias (Kruskal-Wallis y Anova de 1 vía) entre los sujetos del grupo experimental agrupados por edades.

CCP	G. < 22 AÑOS (n=20)		G. 22-26 AÑOS (n=17)		G. > 26 AÑOS (n=20)		χ^2	p
	M	DT	M	DT	42,15	DT		
TOTAL	74,65	13,78	75,18	15,13	75,85	17,16	0,0049	0,9976
INT/NEC	28,15	5,02	27,71	5,37	28,25	6,81	0,3305	0,8477
APTPROF	25,95	5,97	26,29	5,44	27,10	6,29	0,2140	0,8985
PLANIF	20,75	5,42	21,65	7,16	21,10	6,01	0,0721	0,9646

⇒ **Cuestionario Mi Situación Vocacional**

Comenzamos exponiendo los resultados de las comparaciones en función de la *discapacidad*. Tal y como reflejan los datos (véase Tabla 7.15), existen diferencias significativas entre los sujetos en el Factor nº3, Confianza en Sí Mismo. En cuanto a las repercusiones de la pertenencia a uno u otro grupo o *estudios*, como la Tabla 7.16 indica, no existen diferencias significativas (con $p < 0,05$) entre los diferentes grupos, ni en el total de la Escala ni en los factores de se compone. Ofrecemos también los resultados obtenidos en función del *sexo*. Puede observarse cómo tampoco existen diferencias estadísticamente significativas ($p < 0,05$) en función de esta variable (véase Tabla 7.17). Por último, los resultados en función de los *grupos de edad* ponen de manifiesto cómo no existen

diferencias significativas ni en la escala considerada globalmente ni en los diferentes factores de que se compone (véase Tabla 7.18).

Tabla 7.15. MSV: Estadísticos descriptivos y significación de las diferencias (Kruskal-Wallis y Anova de 1 vía) entre los sujetos del grupo experimental agrupados por discapacidad.

MSV	D. FÍSICA (n=32)		D. SENS. (n=7)		D. MIXTA (n=2)		χ^2	p
	M	DT	M	DT	M	DT		
TOTAL	9,00	3,92	7,29	3,45	9,50	6,36	1,45	0,4859
IDENTP	2,13	1,41	2,00	1,41	2,50	3,54	0,04	0,9785
NECOR	2,28	1,06	1,71	1,25	2,00	1,41	1,65	0,4376
CSM	1,75	0,76	1,00	,58	2,50	0,71	8,28	0,0160
TDEC	1,84	1,11	1,43	1,27	2,00	1,41	0,79	0,6741
ECON	1,00	0,76	1,14	,90	0,50	0,71	1,07	0,5853

Tabla 7.16. MSV: Estadísticos descriptivos y significación de las diferencias (Kruskal-Wallis y Anova de 1 vía) entre los sujetos del grupo experimental agrupados por estudios.

MSV	GRUPO 1 (n=19)		GRUPO 2 (n=14)		GRUPO 3 (n=8)		χ^2	p
	M	DT	M	DT	M	DT		
TOTAL	9,00	3,56	9,50	3,99	6,75	4,30	2,67	0,2627
IDENTP	1,95	1,35	2,43	1,56	2,00	1,69	0,95	0,6226
NECOR	2,47	1,17	2,14	0,95	1,50	0,93	4,46	0,1076
CSM	1,84	,7647	1,71	0,83	1,13	0,64	5,29	0,0711
TDEC	1,84	1,02	2,00	1,18	1,25	1,28	2,22	0,3300
ECON	0,90	0,66	1,21	0,89	0,88	0,84	1,63	0,4425

Tabla 7.17. MSV: Estadísticos descriptivos y significación de las diferencias (Kruskal-Wallis y Anova de 1 vía) entre los sujetos del grupo experimental agrupados por sexo.

MSV	VARONES (n=25)		MUJERES (n=16)		U	W	p
	M	DT	M	DT			
TOTAL	9,20	3,72	8,00	4,17	162,5	298,5	0,3201
IDENTP	2,36	1,55	1,75	1,29	154,5	290,5	0,2268
NECOR	2,24	0,97	2,06	1,29	177,5	313,5	0,5518
CSM	1,84	0,80	1,38	0,72	127,5	263,5	0,0519
TDEC	1,88	1,09	1,63	1,20	177,0	313,0	0,5518
ECON	0,88	0,73	1,19	0,83	156,5	379,5	0,2481

Tabla 7.18. MSV: Estadísticos descriptivos y significación de las diferencias (Kruskal-Wallis y Anova de 1 vía) entre los sujetos del grupo experimental agrupados por edades.

MSV	G. < 22 AÑOS (n=13)		G. 22-26 AÑOS (n=12)		G. > 26 AÑOS (n=16)		χ^2	p
	M	DT	M	DT	42,15	DT		
TOTAL	9,08	3,71	7,59	4,38	9,31	3,72	1,31	0,5200
IDENTP	2,08	1,44	1,83	1,53	2,38	1,50	0,99	0,6092
NECOR	2,31	1,18	2,08	1,08	2,13	1,09	0,47	0,7894
CSM	1,69	0,86	1,33	0,78	1,86	0,72	2,61	0,2713
TDEC	2,08	1,04	1,58	1,24	1,69	1,14	1,30	0,5215
ECON	0,92	0,64	,75	0,75	1,25	0,86	3,05	0,2182

⇒ **Cuestionario de Madurez para el Empleo**

Presentamos en primer lugar los resultados obtenidos de las comparaciones en función de la *discapacidad*. En la Tabla 7.19 puede apreciarse la existencia de diferencias significativas en el cuestionario considerado globalmente y en los factores nº1 (Búsqueda de información) y nº3 (Identidad Profesional). Seguidamente ofrecemos los resultados obtenidos en función de la pertenencia a uno u otro grupo o *estudios*. En la Tabla 7.20 se aprecia la ausencia de diferencias significativas entre los diferentes grupos, ni en el total de la Escala ni en cada uno de los factores de que esta se compone.

Por otro lado, en la Tabla 7.21 y en la Tabla 7.22 exponemos los resultados obtenidos en función del *sexo* y de los *grupos de edad*, respectivamente. Puede observarse cómo tampoco existen diferencias estadísticamente significativas en ambos casos.

Tabla 7.19. EMI: Estadísticos descriptivos y significación de las diferencias (Kruskal-Wallis y Anova de 1 vía) entre los sujetos del grupo experimental agrupados por discapacidad.

EMI	D. FÍSICA (n=35)		D. SENS. (n= 3)		D. MIXTA (n=2)		χ^2	p
	M	DT	M	DT	M	DT		
TOTAL	10,57	4,75	2,00	3,46	8,50	0,71	6,92	0,0314
BUSQINF	3,86	2,25	0,33	0,58	3,00	1,41	6,45	0,0398
REQPROF	2,94	1,73	1,00	1,73	2,00	0,00	3,49	0,1750
IDPROF	3,77	1,43	1,44	1,16	3,50	0,71	7,08	0,0290

Tabla 7.20. EMI: Estadísticos descriptivos y significación de las diferencias (Kruskal-Wallis y Anova de 1 vía) entre los sujetos del grupo experimental agrupados por estudios.

EMI	GRUPO 1 (n=18)		GRUPO 2 (n=14)		GRUPO 3 (n=8)		χ^2	p
	M	DT	M	DT	M	DT		
TOTAL	10,06	3,93	8,17	5,34	12,38	6,19	1,68	0,4308
BUSQINF	3,94	1,92	2,71	2,13	4,13	3,23	2,43	0,2963
REQPROF	2,50	1,47	2,36	1,82	4,00	1,85	4,93	0,0849
IDPROF	3,61	1,09	3,00	1,96	4,25	1,75	2,32	0,3138

Tabla 7.21. EMI: Estadísticos descriptivos y significación de las diferencias (Kruskal-Wallis y Anova de 1 vía) entre los sujetos del grupo experimental agrupados por sexo.

EMI	VARONES (n=25)		MUJERES (n=15)		U	W	p
	M	DT	M	DT			
TOTAL	9,36	4,92	10,60	5,37	165,5	329,5	0,5432
BUSQINF	3,40	2,12	3,80	2,68	172,5	322,5	0,6788
REQPROF	2,64	1,75	2,93	1,79	174,0	321,0	0,7197
IDPROF	3,32	1,68	3,87	1,46	158,0	337,0	0,4224

Tabla 7.22. EMI: Estadísticos descriptivos y significación de las diferencias (Kruskal-Wallis y Anova de 1 vía) entre los sujetos del grupo experimental agrupados por edades.

EMI	G. < 22 AÑOS (n=13)		G. 22-26 AÑOS (n=14)		G. > 26 AÑOS (n=13)		χ^2	p
	M	DT	M	DT	M	DT		
TOTAL	10,69	5,53	9,50	5,13	42,15	4,79	0,52	0,7717
BUSQINF	3,62	2,36	3,57	2,56	3,46	2,18	0,001	0,9996
REQPROF	3,15	1,95	2,79	1,53	2,31	1,80	2,65	0,2653

IDPROF	3,92	1,75	3,14	1,66	3,54	1,39	1,94	0,3792
--------	------	------	------	------	------	------	------	--------

⇒ **Cuestionario de Autoconcepto**

Exponemos en primer lugar los resultados obtenidos de las comparaciones en función de la *discapacidad*. Como los datos indican (véase Tabla 7.23), existen diferencias significativas (con $p < 0,05$) entre los sujetos en la escala considerada globalmente y en los factores Funcionamiento Social y Confianza en Sí Mismo (nº2 y nº4, respectivamente). A continuación presentamos los resultados obtenidos en función de la pertenencia a uno u otro grupo o *estudios*. En la Tabla 7.24 se observan diferencias significativas entre los diferentes grupos, en el total de la Escala y en los Factores Salud Mental, y Funcionamiento Familiar (factores nº1 y nº3, respectivamente). En cuanto a los resultados obtenidos en función del *sexo* se aprecia (véase Tabla 7.25) cómo tampoco existen diferencias estadísticamente significativas en función de esta variable, y lo mismo ocurre con las comparaciones entre los diferentes *grupos de edad* (véase Tabla 7.26).

Tabla 7.23. OSIQ: Estadísticos descriptivos y significación de las diferencias (Kruskal-Wallis y Anova de 1 vía) entre los sujetos del grupo experimental agrupados por discapacidad.

OSIQ	D. FÍSICA (n=33)		D. SENS. (n=6)		D. MIXTA (n= 2)		χ^2	p
	M	DT	M	DT	M	DT		
TOTAL	193,69	38,62	234,00	7,51	194,00	48,08	5,58	0,0614
SM	71,46	20,32	83,83	11,99	67,50	14,85	3,08	0,2140
FS	29,03	8,31	38,83	5,46	34,00	9,90	6,78	0,0337
FF	34,21	10,30	38,67	2,66	36,50	14,85	1,74	0,4198
CSM	36,49	7,80	47,67	7,92	41,50	4,95	7,62	0,0222
EE	22,52	6,55	25,00	6,36	14,50	3,54	3,95	0,1385

Tabla 7.24. OSIQ: Estadísticos descriptivos y significación de las diferencias (Kruskal-Wallis y Anova de 1 vía) entre los sujetos del grupo experimental agrupados por estudios.

OSIQ	GRUPO 1 (n=18)		GRUPO 2 (n=13)		GRUPO 3 (n=10)		χ^2	p
	M	DT	M	DT	M	DT		
TOTAL	196,00	34,21	184,15	34,09	226,20	39,99	8,68	0,0130
SM	71,11	15,20	65,46	16,47	86,50	24,01	7,48	0,0237
FS	31,17	8,99	27,85	7,24	33,60	9,24	2,97	0,2263
FF	34,11	9,62	31,00	9,07	41,70	7,60	8,32	0,0156
CSM	36,61	8,58	37,54	6,55	42,60	10,16	2,41	0,3002
EE	23,00	6,19	22,31	7,40	21,80	6,96	0,16	0,9229

Tabla 7.25. OSIQ: Estadísticos descriptivos y significación de las diferencias (Kruskal-Wallis y Anova de 1 vía) entre los sujetos del grupo experimental agrupados por sexo.

OSIQ	VARONES (n=25)		MUJERES (n=16)		U	W	p
	M	DT	M	DT			
TOTAL	192,60	34,32	210,56	42,61	137,5	398,5	0,0951
SM	70,28	16,02	77,44	23,58	165,0	371,0	0,3606
FS	29,72	9,28	32,25	7,47	177,0	359,0	0,5518
FF	32,64	9,06	38,63	9,78	135,0	401,0	0,0848
CSM	37,16	7,99	40,25	9,35	168,5	367,5	0,4042
EE	22,80	7,14	22,00	5,91	196,0	332,0	0,9264

Tabla 7.26. OSIQ: Estadísticos descriptivos y significación de las diferencias (Kruskal-Wallis y Anova de 1 vía) entre los sujetos del grupo experimental agrupados por edades.

OSIQ	G. < 22 AÑOS (n=15)		G. 22-26 AÑOS (n=15)		G. > 26 AÑOS (n=13)		χ^2	p
	M	DT	M	DT	M.	DT		
TOTAL	209,87	32,46	198,08	41,51	189,31	41,05	1,68	0,4309
SM	77,60	17,13	76,15	23,35	64,77	15,85	4,29	0,1171
FS	32,47	7,55	30,23	8,79	29,15	9,83	1,27	0,5309
FF	35,93	9,31	33,08	8,82	35,77	11,32	0,34	0,8419
CSM	38,40	8,78	38,00	7,79	38,69	9,69	0,22	0,8980
EE	25,47	5,96	20,62	7,49	20,92	5,58	5,18	0,0750

⇒ **RMI- Cuestionario de Intereses Profesionales**

Por último, y en relación con los resultados obtenidos en *el Cuestionario de Intereses Profesionales (RMI)* deseamos señalar previamente que dada la diversidad de partida en relación a los estudios que cursan el grupo con discapacidad y el grupo de comparación, no consideramos oportuno realizar los análisis efectuados con los cuestionarios anteriores. Así pues, para valorar la claridad de los intereses profesionales nos centraremos en la *puntuación centílica* de los sujetos, *en las diferencias entre grupos* altos (rechazos) y bajos (preferencias) en interés en cada una de las categorías profesionales y en los *resultados obtenidos cada uno de los grupos*, categorizados en función de la ocupación o estudios que cursan, tanto en lo referido a la *normalidad* de la distribución de sus intereses como a los *porcentajes de preferencias* y de indecisión manifestados.

En la Tabla 7.27 se indican las *puntuaciones centílicas* correspondientes a los alumnos del grupo experimental del CRMF, donde se aprecia cómo las ocupaciones objeto de mayores preferencias son las denominadas estéticas y literarias. Las que suponen mayores rechazos son las realizadas al aire libre y las mecánicas.

Además, y al igual que procedimos con todo el grupo del CRMF, analizamos el *poder discriminativo* de las categorías de las Escalas, entre los grupos altos y bajos en intereses en cada una de las categorías. Los análisis (véase Tabla 7.28) ofrecen diferencias significativas en las categorías Mecánica y Música. Asimismo, es de destacar que los sujetos con un mayor número de rechazos hacia las diferentes categorías ocupacionales (grupo alto), manifiestan una preferencia hacia actividades Médicas, Sociales y de Trabajo de Oficina que el grupo bajo (sujetos con predominio de preferencias hacia los diferentes grupos ocupacionales).

Realizamos también la prueba de bondad de ajuste Kolmogorov-Smirnov para analizar la *distribución de los intereses* de los alumnos de los diferentes grupos experimentales. Puede observarse (véase Tabla 7.29) cómo sus intereses se distribuyen normalmente en cada una de las categorías y para todos los grupos objeto de estudio. Estos resultados darían mayor fuerza a la hipótesis de que no existe una clara decantación de los intereses profesionales de los sujetos del CRMF.

Valoramos además la *relación* existente *entre los estudios* que cursan los sujetos *y las preferencias ocupacionales* que indican en la segunda parte del cuestionario, para determinar si existe una congruencia entre ambos aspectos. Como constata la Tabla 7.30, existe una correlación media entre los estudios que cursan y la preferencia profesional elegida en primer lugar. Sin embargo se obtiene una correlación negativa en la segunda preferencia y ausencia de correlación en la tercera.

Tabla 7.27 .RMI: Correspondencia entre puntuaciones diferencias y centiles de los alumnos del grupo experimental CRMF (N=47).

	A-L	MC	CC	CTF	C-P.	ET.	LT.	MS.	S.	T-O.	P.	MD.
5	47	41	36	25	27	24	25	25	33	33	36	38
10	50	44	41	33	36	35	35	36	38	38	42	46
25	60	59	50	49	46	46	47	58	55	51	51	56
50	70	69	65	65	57	58	63	79	62	62	72	71
75	85	79	86	74	68	72	74	88	72	70	85	82
90	97	89	98	88	79	80	84	98	82	78	100	91
95	102	100	100	99	89	86	90	111	92	83	106	94

Se han eliminado los decimales, para mayor facilidad de lectura.

Tabla 7.28. RMI: Estadísticos descriptivos y significación de las diferencias (t) para los grupos bajo y alto en intereses.

ítem	grupo bajo (N=12)		grupo alto (N=11)		difer	t	sign
	media	d.t	media	d.t			
AIRL	70,83	17,44	80,00	16,50	9,17	-1,29	0,210
CALC	66,50	20,16	71,09	28,19	4,59	-,45	0,656
CIENTIF	61,83	14,65	65,00	20,79	3,17	-,43	0,675
CONTP	50,25	14,76	52,64	15,39	2,39	-,38	0,708
ESTET	51,58	20,38	62,18	19,08	10,60	-1,28	0,213
LITER	58,42	20,30	55,27	19,22	3,15	,38	0,707
MECAN	63,92	16,71	81,82	19,15	17,9	-2,39	0,026
MEDIC	73,42	17,26	69,00	15,38	4,42	,65	0,526
MUSIC	58,67	26,82	80,10	17,10	21,43	-2,26	0,035
PRACT	66,67	23,18	70,64	26,46	3,97	-,38	0,705
SOCIAL	65,83	15,53	57,36	17,51	8,47	1,23	0,232
TOFIC	60,00	9,91	58,73	23,52	1,27	,17	0,865

Tabla 7.29. RMI: Estadísticos descriptivos y resultados del análisis de la normalidad de la distribución (Levene) de los intereses para los diferentes talleres.

RMI	Estéticos (Joyería y Autoedición) N=18				Trabajo de Oficina (Informática) N=9				Prácticos (Zapatería y Corte y Confec.) N=11				Médicos (Prótesis Dental) N=8			
	Media	d.t.	K-S Z	p	Media	d.t.	K-S Z	p	Media	d.t.	K-S Z	p	Media	d.t.	K-S Z	p
AIRL	68,67	16,61	0,506	0,960	78,11	16,89	0,857	0,455	64,91	13,79	0,521	0,949	80,00	15,75	0,706	0,701
CALC	72,44	21,88	0,577	0,893	47,44	18,24	1,000	0,270	74,36	15,46	0,674	0,754	67,13	13,07	0,710	0,694
CIENT.	67,83	13,60	0,562	0,911	52,67	20,42	0,556	0,917	65,45	19,83	0,518	0,951	52,00	25,83	0,440	0,990
CONT	53,50	17,99	0,566	0,906	59,78	10,65	0,415	0,995	65,55	17,54	0,487	0,972	54,75	15,92	0,689	0,729
ESTET	52,50	15,73	0,546	0,927	64,44	14,65	0,524	0,946	55,82	15,26	0,413	0,996	63,38	24,48	0,699	0,712
LITER	53,67	21,57	0,522	0,948	61,67	9,37	0,618	0,839	60,00	17,69	0,602	0,862	71,63	71,63	0,443	0,989
MECN.	68,17	20,07	0,457	0,985	80,78	10,20	0,579	0,579	67,64	15,36	0,628	0,826	62,38	12,11	0,765	0,601
MEDIC	69,44	11,34	0,437	0,991	72,56	16,44	0,660	0,777	74,27	17,04	0,579	0,891	55,25	24,90	0,500	0,964
MUSIC	74,06	21,93	0,499	0,965	82,33	17,45	0,539	0,933	62,64	26,87	0,780	0,577	75,25	26,21	0,882	0,419
PRAC	66,33	17,78	0,613	0,846	75,56	15,65	0,639	0,639	56,00	18,19	0,525	0,946	89,25	25,52	0,872	0,432
SOCIL	61,44	17,22	0,705	0,704	67,00	18,10	0,556	0,916	60,91	12,02	0,636	0,813	64,13	17,13	0,501	0,963
TOFIC	64,50	14,15	0,500	0,964	48,89	20,36	0,554	0,919	62,09	11,58	0,496	0,966	56,75	13,35	0,471	0,979

Tabla 7.30. RMI: Relación entre los estudios de los sujetos del grupo experimental del CRMF y las preferencias profesionales.

	Estudios	Prof. 1ª	Prof. 2ª
Estudios			
Prof. 1ª	0,45**		
Prof. 2ª	-0,03	0,39*	
Prof. 3ª	0,02	-0,35*	0,14

* Nivel Signif. .05 ** Nivel Signif. .01

Por último analizamos la *distribución de las preferencias* manifestadas por los alumnos. En la Tabla siguiente (véase Tabla 7.31) se ofrecen los *porcentajes* obtenidos por el grupo experimental considerado globalmente y por cada uno de los grupos en cada una de las categorías que contempla este cuestionario. Puede evidenciarse cómo en todos los casos la característica predominante es la indecisión. Así, el grupo considerado globalmente muestra unos porcentajes de indecisión en cuanto a sus preferencias que van

desde un 38,6% a un 42,1%. El grupo de Informática parece ser el que menos indecisión manifiesta, situándose el porcentaje de respuestas “no sabe/no contesta” (NS/NC) en un 15%. Para el grupo de Prótesis Dental y Joyería los niveles de indecisión se sitúan en un 38,9. Finalmente, el grupo de Zapatería y Corte y Confección manifiesta los niveles más elevados de respuestas NS/NC, situándose los porcentajes en un 63,2%.

Un análisis más pormenorizado de las preferencias de los diferentes grupos nos indica que el *grupo experimental considerado globalmente* se decanta como primera elección hacia ocupaciones relacionadas con la medicina y en segundo lugar por actividades estéticas. Cuando se les interroga sobre las segundas y terceras preferencias, el grupo persiste en su interés hacia actividades estéticas, y amplía además sus preferencias hacia actividades prácticas.

Concerniente al grupo de *Informática y Autoedición*, sus primeras preferencias se distribuyen por igual entre actividades relacionadas con la medicina y con la literatura; sus preferencias indicadas en segundo lugar hacen referencia a actividades estéticas y prácticas; y sus preferencias indicadas en tercer lugar se caracterizan por la dispersión entre los diferentes grupos ocupacionales.

En cuanto a los alumnos de *Prótesis Dental y Joyería*, manifiestan una clara preferencia hacia actividades médicas y estéticas. Sus preferencias en segundo lugar se inclinan masivamente hacia las actividades prácticas; en tercer lugar sus preferencias manifestadas se refieren a actividades estéticas.

Por último, los alumnos del grupo de *Zapatería y Corte y Confección* manifiestan en primer lugar una preferencia hacia actividades estéticas; sus preferencias expuestas en segundo lugar están relacionadas con la literatura, y las manifestadas en tercer lugar hacen referencia a actividades prácticas.

Tabla 7.31. RMI: Porcentajes de las preferencias profesionales en el pretest del grupo experimental considerado globalmente y de cada uno de los grupos.

	G.EXPERIMENTAL (N=57)			G.INFORMÁTICA /AUTOED. (N=20)			G. PRÓTESIS/ JOYERÍA (N=18)			G. ZAPATERÍA CORTE Y C. (N=19)		
	P.1	P.2	P.3	P.1	P.2	P.3	P.	P.2	P.3	P.1	P.2	P.3
A-L		3,5	1,8			5,0						5,3
MC												
CC	3,5	3,5	5,3	10,0	10,0	15,0						
CTF	1,8	3,5	7,0	5,0		15,0			5,6			
C-P	5,3	1,8	3,5	10,0	10,0	5,0	5,6				5,3	5,3
ET	12,3	15,8	8,8	5,0	20,0	10,0	22,2	11,1	16,7	10,5	5,3	
LT	7,0	5,3	1,8	15,0	10,0					5,3	15,8	5,3
MS		1,8	5,3	10,0		5,0		5,6	11,1			
S	5,3	7,0	5,3					11,1	11,1	5,3		5,3
T-O	7,0	7,0	7,0	5,0	10,0	15,0			5,6	5,3		
P	3,5	8,8	10,5	10,0	20,0	10,0		22,2	5,6	5,3	5,3	15,8
MD	15,8	3,5	1,8	15,0			33,3	11,1	5,6	5,3		
NS/NC	38,6	38,6	42,1	15,0	15,0	25,0	38,9	38,9	38,9	63,2	63,2	63,2
total	100	100	100	100	100	100	100			100	100	100

7.4.1.3. Comparaciones entre los grupos experimental y control

A continuación ofrecemos los resultados obtenidos en el *Cuestionario de Conciencia Profesional*, pudiendo verse en la Tabla 7.32 la existencia de diferencias significativas en cuanto al sexo y no en cuanto al tipo de discapacidad que predomina en ambos grupos (en este caso, física) ni a la edad. Tampoco se obtienen diferencias significativas de partida entre los grupos, ni en la escala considerada globalmente ni en los factores de que se compone. Relativo a los resultados obtenidos en el cuestionario *Mi Situación Vocacional*, (véase Tabla 7.33), se observa, al igual que en el caso anterior, un predominio de la discapacidad física en ambos grupos y tan solo existen diferencias significativas en cuanto al sexo. Por lo que se refiere al *Cuestionario de Madurez Profesional*, tal y como se detalla en la Tabla 7.34, no se obtienen diferencias significativas (con $p < 0,05$) en las diferentes variables analizadas. En el caso del *Cuestionario de Autoconcepto* y coincidiendo con los resultados obtenidos en el anterior instrumento (véase Tabla 7.35), tampoco existen diferencias significativas de partida entre los grupos en las diferentes variables objeto de estudio.

Tabla 7.32. CCP: Estadísticos descriptivos y significación de las diferencias de rangos (Mann-Whitney y Suma Rangos Wilcoxon) entre el grupo experimental y control.

CCP	G. EXPERIM. (N=57)		G. CONTROL (N=28)		U	W	p
	Media	d.t.	Media	d.t.			
DISCAP	1,39	0,62	1,25	0,52	714,0	1120,0	0,3182
EDAD	25,11	5,81	24,18	5,76	716,0	1122,0	0,4422

SEXO	1,42	0,50	1,14	0,36	576,0	982,0	0,0108
TOTAL	75,23	15,17	81,54	16,43	606,5	1395,5	0,0722
INT/NEC	28,06	5,71	30,14	6,16	619,0	1383,0	0,0927
APTPROF	26,46	5,85	28,75	7,59	635,0	1367,0	0,1256
PLANIF	21,14	6,08	22,64	5,69	694,0	1308,0	0,3285

Tabla 7.33. MSV: Estadísticos descriptivos significación de las diferencias de rangos (Mann-Whitney y Suma Rangos Wilcoxon) entre el grupo experimental y control.

MSV	G. EXPERIM. (N=41)		G. CONTROL (N=27)		U	W	p
	Media	d.t.	Media	d.t.			
DISCAP	1,27	0,55	1,15	0,36	510,0	888,0	0,4248
EDAD	25,66	6,07	24,15	5,33	469,5	847,5	0,2914
SEXO	1,39	0,49	1,11	0,32	399,0	777,0	0,0127
TOTAL	8,73	3,89	8,00	3,46	480,5	858,5	0,3585
IDENTP	2,12	1,47	2,04	1,29	542,0	920,0	0,8827
NECOR	2,17	1,09	1,74	1,10	425,5	803,5	0,0955
CSM	1,66	0,79	1,48	1,09	498,0	876,0	0,4638
TDEC	1,78	1,13	1,85	1,10	535,5	949,5	0,8141
ECON	1,00	0,78	0,89	0,70	510,0	888,0	0,5576

Tabla 7.34. EMI: Estadísticos descriptivos y significación de las diferencias (Kruskal-Wallis y Anova de 1 vía) entre los sujetos del grupo experimental y del grupo control.

EMI	G. EXPERIM. (N=40)		G. CONTROL (N=23)		U	W	p
	Media	d.t.	Media	d.t.			
DISCAP	1,18	0,50	1,17	0,39	441,5	754,5	0,6637
EDAD	25,06	6,09	23,57	5,72	382,0	658,0	0,2641
SEXO	1,38	0,49	1,17	0,39	367,5	643,5	0,0967
TOTAL	9,83	5,06	8,48	6,61	392,0	668,0	0,3308
BUSQINF	3,55	2,32	2,83	2,73	367,0	643,0	0,1803
REQPROF	2,75	1,75	2,70	2,62	420,0	696,0	0,5626
IDPROF	3,53	1,60	2,96	1,92	387,5	663,5	0,2897

Tabla 7.35. OSIQ. Estadísticos descriptivos significación de las diferencias de rangos (Mann-Whitney y Suma Rangos Wilcoxon) entre el grupo experimental y el grupo control.

OSIQ	G. EXPERIM. (N=41)		G. CONTROL (N=7)		U	W	p
	Media	d.t.	Media	d.t.			
DISCAP	1,24	0,54	1,14	0,3780	135,0	163,0	0,7145
EDAD	25,05	6,20	25,86	7,80	143,0	171,0	0,9883
SEXO	1,39	0,49	1,14	,3780	108,0	136,0	0,2107
TOTAL	199,61	38,29	188,29	55,60	120,5	148,5	0,5015
SM	73,07	19,36	69,71	22,46	121,5	149,5	0,5203
FS	30,71	8,61	31,14	10,57	138,5	176,5	0,8838
FF	34,98	9,68	29,43	8,42	99,5	127,5	0,1980
CSM	38,37	8,57	35,00	14,08	120,0	148,0	0,4917
EE	22,49	6,62	23,00	5,86	132,5	182,5	0,7472

En resumen, por lo que se refiere a las comparaciones entre los *grupos experimental y control*, pese a que el número y composición de los grupos no es idéntica en cada uno de los cuestionarios (debido a que algunos alumnos del grupo control y experimental no cumplieron todos los cuestionarios o algunos de los items incluidos en cada uno de ellos), se puede afirmar que no existen diferencias significativas de partida entre los dos grupos en variables como el tipo de discapacidad, la edad y las puntuaciones en los cuestionarios considerados globalmente así como en los factores de que se componen (en todos los casos superando el nivel establecido de $p < 0,05$). Además, aunque se han

encontrado diferencias significativas en cuanto al predominio de uno u otro sexo en dos cuestionarios (Cuestionario de Conciencia Profesional y Cuestionario Mi Situación Vocacional), dado que la pertenencia a uno u otro género no arroja diferencias significativas de partida, consideramos que esta diferente composición no tiene por qué afectar a los resultados obtenidos en el postest. Por tanto y a nivel metodológico, para el análisis de los resultados en el postest utilizaremos pruebas no paramétricas y análisis confirmatorios mediante un análisis de varianza. No obstante, en el caso de los cuestionarios en los que la variable sexo no sea equiparable, realizaremos análisis confirmatorios (covarianzas) para determinar si este factor puede explicar diferencias en los resultados postest obtenidos.

7.4.2. TRATAMIENTO: APLICACIÓN DEL PROGRAMA DE EVALUACIÓN Y ORIENTACIÓN PROFESIONAL

Como expusimos en el estudio empírico cuarto, la aplicación del programa implicó 18 sesiones de una hora y media cada una, lo que supuso un total de 27 horas para la aplicación del programa. Además, dado que los sujetos fueron divididos en tres grupos en función de la similitud de habilidades y de actividades formativas, la aplicación del programa a toda la muestra seleccionada supuso un total de 81 horas.

Para asegurar la homogeneidad del tratamiento realizamos nosotros mismos su aplicación en cada uno de los casos. Es de destacar además la ayuda prestada por los profesionales del CRMF especialmente por parte de los profesores de los talleres, quienes estuvieron presentes durante la aplicación del programa para facilitarnos la tarea y para ofrecer instrucciones más individualizadas para aquellos alumnos que lo precisaran. Además, y en el caso de la intervención con el tercer grupo (Zapatería y Corte y Confección), dado que un gran número de los sujetos presentaban hipoacusia severa y carecían de lectura labial, contamos con la ayuda del profesor de lenguaje signado, quien

asistió a todas las sesiones realizando una traducción simultánea de los contenidos expresados verbalmente.

Del mismo modo y como indicamos en el estudio empírico previo, en cada sesión se siguió el siguiente proceso: presentación de los contenidos y justificación de su importancia, realización de actividades individuales o en pequeño grupo y debate y discusión en grupo sobre lo trabajado. Se realizaron actividades adicionales como ensayo de papeles, tareas para casa, manejo de documentación y confección del curriculum vitae, entre otras.

7.4.3. EVALUACIÓN POSTEST

Comenzamos ahora con la exposición de los resultados obtenidos por el grupo experimental, tras la intervención efectuada. Como hemos venido haciendo, para facilitar su exposición ofrecemos los datos obtenidos junto a las hipótesis que planteábamos al inicio del presente estudio empírico.

Así pues, como se recordará la *Hipótesis 3* postulaba que los alumnos del grupo experimental no diferirían de los alumnos del grupo de comparación en madurez vocacional, entendida como la conciencia profesional, claridad en la toma de decisiones vocacionales, madurez para el empleo y claridad de los intereses profesionales.

Para comprobar este supuesto comparamos las puntuaciones ambos grupos en los cuatro instrumentos aplicados. Utilizamos además dos procedimientos distintos, en primer lugar, pruebas no paramétricas para determinar la significación de las diferencias en los resultados del postest frente al grupo normativo (Mann-Whitney y Suma de Rangos de Wilcoxon, para dos muestras independientes), y en segundo lugar realizamos un análisis de covarianza de las puntuaciones obtenidas en el postest de cada uno de los cuestionarios y de sus respectivos factores, para controlar posibles diferencias obtenidas

en el posttest como consecuencia de las diferencias existentes de partida. Deseamos indicar que para simplificar la exposición de los resultados junto con los estadísticos descriptivos incluimos la significación de las diferencias⁸. Tras los análisis efectuados, los principales resultados obtenidos son los siguientes:

En el *Cuestionario de Conciencia Profesional* (véase Tabla 7.36) no existen diferencias significativas en la Escala considerada globalmente ni en los factores n°2 y n°3. En el factor n°1 (Conciencia de los intereses y necesidades profesionales) siguen existiendo diferencias significativas ($p < 0,05$). En el *Cuestionario Mi Situación Vocacional* (véase Tabla 7.37) siguen existiendo diferencias estadísticamente significativas en la escala considerada globalmente y en cada uno de los factores de que se compone. En el *Cuestionario de Madurez Profesional* (véase Tabla 7.38) estas diferencias se obtienen en la escala considerada globalmente y en los factores n°1 y n°2. No ocurre lo mismo en el factor n°3, Identidad profesional.

Tabla 7.36. CCP: Estadísticos descriptivos y significación de las diferencias de rangos (Mann-Whitney y Suma Rangos Wilcoxon) en el posttest entre el grupo experimental y el grupo de comparación.

CCP	G. EXPERIMENTAL (N=57)		G. COMPARACIÓN (N=201)		U	W	p
	Media	d.t.	Media	d.t.			
TOTAL	87,18	15,15	88,66	12,53	5436,5	7089,5	0,5944
INT/NEC	31,88	5,79	34,35	4,91	4253,0	5906,0	0,0034
APTPROF	30,61	5,57	30,96	4,99	5427,5	7080,5	0,5808
PLANIF	24,68	5,60	23,25	5,21	4751,5	8301,5	0,0547

Tabla 7.37. MSV: Estadísticos descriptivos significación de las diferencias de rangos (Mann-Whitney y Suma Rangos Wilcoxon) en el posttest entre el grupo experimental y el grupo de comparación.

MSV	G. EXPERIMENTAL (N=41)		G. COMPARACIÓN (N=210)		U	W	p
	Media	d.t.	Media	d.t.			
TOTAL	8,83	3,32	34,21	3,38	0,0	861,0	0,0000
IDENTP	3,00	1,87	10,52	1,86	12,0	873,0	0,0000
NECOR	3,02	1,48	9,26	1,33	6,0	867,0	0,0000
CSM	1,76	1,02	5,33	0,83	52,0	913,0	0,0000
TDEC	2,05	1,02	5,55	0,77	51,0	912,0	0,0000
ECON	1,07	,88	3,55	0,65	153,0	1014,0	0,0000

⁸ Remitimos al Apéndice VII al lector interesado en una exposición más detallada de los datos obtenidos.

Tabla 7.38. EMI: Estadísticos descriptivos significación de las diferencias de rangos (Mann-Whitney y Suma Rangos Wilcoxon) en el posttest entre el grupo experimental y el grupo de comparación.

EMI	G. EXPERIMENTAL (N=40)		G. COMPARACIÓN (N=217)		U	W	p
	Media	d.t.	Media	d.t.			
TOTAL	14,15	4,27	15,99	2,72	3302,0	4122,0	0,0155
BUSQINF	5,55	2,14	6,47	1,52	3366,5	4186,5	0,0202
REQPROF	4,20	1,52	5,15	1,13	2624,5	2624,5	0,0000
IDPROF	4,40	1,36	4,37	1,23	4310,0	5190,0	0,9430

En segundo lugar realizamos un análisis de covarianza, controlando las diferencias iniciales, tanto en cada una de las escalas consideradas globalmente como en sus respectivos factores (véase Tabla 7.39). Para simplificar la presentación de los resultados hemos realizado una única Tabla, omitiendo los nombres de los factores de cada una de las escalas. El lector interesado en un análisis más pormenorizado de los resultados obtenidos puede consultar el Apéndice VII.

El análisis de covarianza realizado (véase Tabla 7.39) indica que tras haber controlado las diferencias de partida entre los grupos en la variable de interés, se obtienen diferencias significativas en el posttest entre los grupos experimental y de comparación, si bien la pertenencia a uno u otro grupo afecta también diferencialmente a los resultados obtenidos en el posttest.

Tabla 7.39. Resultados (Valores F) y nivel de significación de las diferencias pre-post en los diferentes cuestionarios.

FUENTE DE VARIACIÓN	TOTPOST	F1POST	F2POST	F3POST	F4POST	F5POST
CUESTIONARIO CCP						
PRETEST	589,35***	636,77***	740,38***	592,25***		
GRUPO	77,24***	38,79***	78,69***	53,68***		
CUESTIONARIO MSV						
PRETEST	12278,53***	5988,51***	4695,51***	3733,46***	2006,62***	1564,21***
GRUPO	16,92***	6,25***	3,12	1,44	13,81***	10,42**
CUESTIONARIO EMI						
PRETEST	517,56***	519,58***	681,86***	952,26***		
GRUPO	68,96***	58,55***	58,40***	58,23***		

***p=0,0001. ** P=0,001

Tomando en conjunto estos resultados podemos decir que los datos sólo ofrecen una confirmación parcial de nuestra tercera predicción.

Siguiendo con los resultados, la *Hipótesis 4* predecía que los alumnos del grupo experimental no diferirían de los alumnos del grupo de comparación sin discapacidad en autoconcepto. En relación a este planteamiento puede observarse cómo no existen diferencias en la escala considerada globalmente. Sí aparecen en el factor Funcionamiento Familiar, donde los alumnos del grupo de comparación puntúan significativamente más bajo lo que indica una mejor valoración en esta variable. Asimismo existen diferencias significativas en el factor Estabilidad Emocional donde los alumnos del grupo experimental puntúan significativamente más bajo, indicativo de una mejor situación al respecto (véase Tabla 7.40).

Tabla 7.40. OSIQ: Estadísticos descriptivos significación de las diferencias de rangos (Mann-Whitney y Suma Rangos Wilcoxon) en el posttest entre el grupo experimental y el grupo de comparación.

OSIQ	G. EXPERIMENTAL (N=41)		G. COMPARACIÓN (N=211)		U	W	p
	Media	d.t.	Media	d.t.			
TOTAL	186,54	44,94	174,55	41,59	3477,5	5531,5	0,1246
SM	71,15	23,57	64,17	19,89	3575,5	3575,5	0,0790
FS	27,17	7,60	25,77	7,78	3740,0	5772,0	0,1699
FF	32,49	7,88	26,38	9,06	2405,5	7106,5	0,0000
CSM	34,51	9,51	33,18	8,37	3689,0	5320,0	0,3046
EE	21,02	6,50	25,05	6,80	2879,0	3740,0	0,0007

El análisis de covarianza realizado pone de manifiesto que, tras haber controlado las diferencias de partida entre los grupos en la variable de interés, las diferencias pre-post entre el grupo experimental y el grupo de comparación siguen siendo significativas en la escala total y en cada uno de los subfactores de que ésta se compone, excepto en el factor nº1 (Salud Mental) donde las diferencias en el posttest no son atribuibles a la pertenencia al grupo experimental o al de comparación, sino a las diferencias existentes de partida. Por lo tanto en este caso los datos ofrecen una confirmación parcial de la hipótesis planteada, con las salvedades antes apuntadas.

Tabla 7.41. Resultados (Valores F) y nivel de significación de las diferencias pre-post en el Cuestionario OSIQ.

CUESTIONARIO OSIQ	TOTPOST	SM-POST	FS-POST	FF-POST	CSM-POST	EE-POST
PRETEST	1883.552 ***	1355.925***	1677.901 ***	1144.989***	1043.297***	1702.217 ***
GEXCO	28.742 ***	1.115	41.231 ***	3.954*	30.623***	15.004 ***

***P=0,0001. ** P=0,001. * P<0,05

Siguiendo con las hipótesis, la *quinta predicción* postulaba que los alumnos del grupo experimental presentarían niveles más elevados de conciencia profesional, claridad en la toma de decisiones vocacionales, madurez para el empleo y claridad de los intereses profesionales, que los alumnos del grupo control. En este caso, dado que como expusimos previamente, no existen diferencias de partida entre los grupos experimental y control, hemos analizado las diferencias en el posttest utilizando dos métodos, en primer lugar una prueba no paramétrica Mann Whitney y en segundo lugar su equivalente paramétrico como es el análisis de varianza.

De los resultados del primer análisis se desprende lo siguiente (véanse Tabla 7.42 a Tabla 7.44). En primer lugar, el análisis de los estadísticos descriptivos indica que los alumnos del grupo experimental puntúan por término medio más elevado en todas las escalas y factores de que se componen. En segundo lugar y en cuanto a la significación de los resultados, en el Cuestionario de Conciencia Profesional no se aprecian diferencias estadísticamente significativas entre los grupos experimental y control, en el Cuestionario Mi Situación Vocacional se obtienen diferencias significativas (con $p < 0,05$) en la escala considerada globalmente y en el factor n°2, Necesidad de Orientación Profesional, y en el Cuestionario de Madurez para el Empleo se obtienen diferencias estadísticamente significativas (con $p < 0,05$) en el total de la escala y en cada uno de los factores de que se compone.

Tabla 7.42. CCP: Estadísticos descriptivos y significación de las diferencias de rangos (Mann-Whitney y Suma Rangos Wilcoxon) entre los grupos experimental y control en el posttest.

CCP	G. EXPERIMENTAL (N=57)		G. CONTROL (N=28)		U	W	p
	Media	d.t.	Media	d.t.			
TOTAL	87,18	15,15	82,79	16,38	663,0	1069,0	0,2042
INT/NEC	31,88	5,79	31,14	6,05	764,5	1170,5	0,7518
APTPROF	30,61	5,57	28,75	7,59	660,0	1066,0	0,1916
PLANIF	24,68	5,60	22,89	5,72	633,5	1039,5	0,1177

Tabla 7.43. MSV: Estadísticos descriptivos y significación de las diferencias de rangos (Mann-Whitney y Suma Rangos Wilcoxon) entre los grupos experimental y control en el posttest.

MSV	G. EXPERIMENTAL (N=41)		G. CONTROL (N=27)		U	W	p
	Media	d.t.	Media	d.t.			
TOTAL	10,90	4,41	8,00	3,47	324,0	702,0	0,0039

IDENTP	2,801	2,81	1,92	1,29	367,0	692,0	0,0495
NECOR	3,59	1,73	2,27	1,40	278,0	629,0	0,0008
CSM	1,76	1,02	1,54	1,07	473,5	824,5	0,4250
TDEC	2,05	1,02	1,92	1,06	496,5	847,5	0,6202
ECON	1,07	0,88	0,89	0,70	484,5	862,5	0,3589

Tabla 7.44. EMI: Estadísticos descriptivos y significación de las diferencias de rangos (Mann-Whitney y Suma Rangos Wilcoxon) entre los grupos experimental y control en el posttest.

EMI	G. EXPERIMENTAL (N=40)		G. CONTROL (N=23)		U	W	p
	Media	d.t.	Media	d.t.			
TOTAL	14,15	4,27	8,48	6,61	235,0	511,0	0,0013
BUSQINF	5,55	2,14	2,78	2,71	196,5	472,5	0,0001
REQPROF	4,20	1,52	2,65	2,33	284,0	560,0	0,0107
IDPROF	4,40	1,36	2,96	1,64	243,5	519,5	0,0015

Los resultados del análisis de varianza corroboran los resultados obtenidos con pruebas no paramétricas, pues como puede observarse, en el *Cuestionario de Conciencia Profesional* no se obtienen diferencias significativas ni en la escala considerada globalmente ni en los factores de que se compone. En el cuestionario *Mi Situación Vocacional* aparecen diferencias significativas en el cuestionario considerado globalmente y en los factores Identidad Profesional y necesidad de orientación. Finalmente, en el Cuestionario de *Madurez para el Empleo* estas diferencias se encuentran en el total de la escala y en cada uno de los factores que engloba.

Tabla 7.45. Valores F y significación de las diferencias en el posttest en los diferentes cuestionarios, entre el grupo experimental y control (Anova).

CUESTIONARIOS	TOTAL	F1POST	F2POST	F3POST	F4POST	F5POST
CCP	1,494	0,293	1,644	1,894		
MSV	7,436*	5,045*	10,676**	0,548	0,234	0,547
EMI	17,130***	20,076***	10,181**	14,127***		

***P<0,0001. ** P<0,005. * P<0,05

Todos estos resultados nos llevan a concluir que nuestra quinta hipótesis se ha visto parcialmente confirmada.

Por su parte, la *Hipótesis 6* planteaba que los alumnos del grupo experimental tendrían un autoconcepto más elevado que los alumnos del grupo control, entendido como puntuaciones superiores en Salud Mental, Funcionamiento Social, Funcionamiento Familiar, Confianza en Sí Mismos y Estabilidad Emocional. En este sentido, en las Tablas que aparecen a continuación (Tabla 7.46 y Tabla 7.48) se aprecia cómo los análisis

paramétricos y no paramétricos no arrojan diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos.

Tabla 7.46. OSIQ: Estadísticos descriptivos y significación de las diferencias de rangos (Mann-Whitney y Suma Rangos Wilcoxon) entre los grupos experimental y control en el posttest.

OSIQ	G. EXPERIMENTAL (N=41)		G. CONTROL (N=7)		U	W	p correg.
	Media	d.t.	Media	d.t.			
TOTAL	186,54	44,94	187,83	55,33	107,5	147,5	0,7510
SM	71,15	23,57	76,14	23,89	122,5	192,5	0,5394
FS	27,17	7,60	25,57	7,68	134,0	162,0	0,7810
FF	32,49	7,88	32,71	14,60	127,5	155,5	0,6397
CSM	34,51	9,51	33,83	10,42	115,5	136,5	0,9600
EE	21,02	6,50	25,00	7,94	98,5	216,5	0,1871

Tabla 7.47. Valores F y significación de las diferencias en el posttest, el OSIQ, entre el grupo experimental y el grupo control.

	TOTPOST	F1POST	F2POST	F3POST	F4POST	F5POST
CUESTIONARIO OSIQ	.004	.023	.337	.000	.026	.726

***P<0,001. ** P<0,005. * P<0,05

Así pues, la hipótesis sexta se ha visto refutada por los datos. Tratando de buscar datos complementarios para explicar estos resultados, observamos que en relación al pretest los alumnos del grupo experimental mejoran en todas las variables, a diferencia del grupo control que sólo lo hace en funcionamiento social y confianza en sí mismo. Sin embargo, en el grupo experimental sus mejoras son estadísticamente significativas en el total de la escala y en los factores funcionamiento social ($p < 0,005$) y confianza en sí mismo ($p < 0,05$) (véase Tabla 7.59), mientras que en el grupo control sus mejoras no lo son (véase Tabla 7.62).

Conforme a la *Hipótesis 7*, el tipo de discapacidad física o sensorial no supondría diferencias sustanciales en cuanto a las mejoras obtenidas por los alumnos del grupo experimental. Dado que el tipo de discapacidad supone diferencias significativas en el pretest, concretamente en Factor nº3: (Confianza en Sí Mismo) del cuestionario Mi Situación Vocacional, en el Cuestionario de Madurez para el Empleo tanto considerado globalmente como en los factores nº1 (Búsqueda de información) y nº3 (Identidad

Profesional) y en el Cuestionario de Autoconcepto y sus factores nº 2 y nº 4 (funcionamiento social, y Confianza en Sí Mismo, respectivamente), comenzaremos utilizando estadísticos no paramétricos y verificaremos los resultados obtenidos con un análisis de covarianza.

En la Tabla 7.48 a la Tabla 7.51 se ofrecen los estadísticos descriptivos y la significación de las diferencias. Como puede observarse, considerando únicamente el total de las escalas, el tipo de discapacidad influye diferencial y significativamente en los resultados obtenidos en el Cuestionario de Madurez para el Empleo y en el Cuestionario de Autoconcepto. Por otro lado, esta variable no afecta significativamente (con $p < 0,05$) a los resultados obtenidos en el Cuestionario de Conciencia Profesional. En un análisis más pormenorizado es posible observar la existencia de diferencias en los factores nº3 y nº4 (Confianza en Sí Mismo y Toma de Decisiones, respectivamente) del Cuestionario de Mi Situación Vocacional. Asimismo, en el Cuestionario de Autoconcepto se obtienen diferencias significativas en los factores Confianza en Sí Mismo y Estabilidad Emocional (factores nº4 y nº5, respectivamente). En los restantes factores de las escalas no se aprecian diferencias estadísticamente significativas a un nivel de significación menor de 0,05.

El análisis de los estadísticos descriptivos obtenidos por los diferentes grupos en cada uno de los cuestionarios aplicados nos permite afirmar que sistemáticamente, el grupo de personas con discapacidad sensorial obtiene puntuaciones que denotan una inferior madurez vocacional frente a los restantes grupos, esto es, obtienen puntuaciones más bajas en los cuestionarios de madurez profesional estrictamente hablando y puntuaciones superiores en el cuestionario de Autoconcepto.

Tabla 7.48. CCP: Estadísticos descriptivos y significación de las diferencias de rangos (Mann-Whitney y Suma Rangos Wilcoxon) en el posttest entre los grupos experimental agrupados por discapacidad.

CCP	D. FÍSICA (n=39)	D. SENS. (n=14)	D. MIXTA (n=4)	
-----	---------------------	--------------------	-------------------	--

	M	DT	M	DT	M	DT	χ^2	p
TOTAL	88,97	16,45	82,43	11,59	86,25	11,33	2,99	0,2248
INT/NEC	32,59	5,96	29,14	5,22	34,50	2,89	4,86	0,0882
APTPROF	31,56	6,12	28,36	3,25	29,25	4,72	6,06	0,0484
PLANIF	24,82	5,77	24,93	5,06	22,50	6,76	0,54	0,7637

Tabla 7.49. MSV: Estadísticos descriptivos y significación de las diferencias de rangos (Mann-Whitney y Suma Rangos Wilcoxon) en el posttest entre los grupos experimental agrupados por discapacidad.

MSV	D. FÍSICA (n=32)		D. SENS. (n=7)		D. MIXTA (n=2)		χ^2	p
	M	DT	M	DT	M	DT		
TOTAL	11,37	4,41	8,71	3,25	11,00	8,49	2,41	0,2994
IDENTP	2,88	1,81	2,43	0,79	3,00	2,83	0,11	0,9449
NECOR	3,69	1,77	3,00	1,41	4,00	2,83	1,12	0,5723
CSM	1,97	1,03	1,00	0,58	1,00	0,00	6,73	0,0345
TDEC	2,28	0,89	1,14	0,90	1,50	2,12	7,56	0,0228
ECON	1,06	,8776	1,00	1,00	1,00	0,71	0,49	0,7846

Tabla 7.50. EMI: Estadísticos descriptivos y significación de las diferencias de rangos (Mann-Whitney y Suma Rangos Wilcoxon) en el posttest entre los grupos experimental agrupados por discapacidad.

EMI	D. FÍSICA (n=35)		D. SENS. (n= 3)		D. MIXTA (n=2)		χ^2	p
	M	DT	M	DT	M	DT		
TOTAL	14,91	3,67	8,33	3,79	9,50	7,78	6,42	0,0403
BUSQINF	5,86	2,06	3,33	1,16	3,50	2,12	5,50	0,0639
REOPROF	4,49	1,22	2,33	2,08	2,00	2,83	5,81	0,0546
IDPROF	4,57	1,22	2,67	1,16	4,00	2,83	4,62	0,0991

Tabla 7.51. OSIQ: Estadísticos descriptivos y significación de las diferencias de rangos (Mann-Whitney y Suma Rangos Wilcoxon) en el posttest entre los grupos experimental agrupados por discapacidad.

OSIQ	D. FÍSICA (n=33)		D. SENS. (n=6)		D. MIXTA (n= 2)		χ^2	p
	M	DT	M	DT	M	DT		
TOTAL	182,39	45,41	222,17	19,28	144,00	35,36	6,26	0,0438
SM	69,97	23,80	85,00	18,71	49,00	12,73	4,90	0,0864
FS	26,06	7,55	33,50	6,16	26,50	3,54	4,51	0,1047
FF	32,49	8,31	34,33	5,89	27,00	4,24	2,02	0,3649
CSM	32,87	9,10	44,50	2,67	30,00	14,14	12,08	0,0024
EE	20,91	6,23	24,83	5,98	11,50	,71	6,87	0,0323

Además, el análisis de covarianza realizado (véase Tabla 7.52) arroja varios resultados que nos parece interesante destacar. En primer lugar, tanto en el *Cuestionario de Conciencia Profesional* como en el *Cuestionario de Autoconcepto*, una vez controladas las diferencias en el pretest, las puntuaciones en el posttest siguen siendo significativamente distintas en el cuestionario considerado globalmente y en cada uno de los factores. El tipo de discapacidad no supone diferencias estadísticamente significativas.

En segundo lugar, en el *Cuestionario Mi Situación Vocacional*, controladas las diferencias de partida en el pretest, las puntuaciones en el posttest siguen siendo

significativamente distintas en el cuestionario considerado globalmente y en los factores n°1, n°2 y n°3. Tanto en estos factores como en la Escala considerada globalmente, el tipo de discapacidad no supone diferencias estadísticamente significativas. Sin embargo, en el factor n°4 no se obtienen diferencias significativas en el postest y las diferencias encontradas son explicables en función de la presencia de uno u otro tipo de discapacidad (toma de decisiones). En el factor n°5 (Preocupación Económica) no se obtienen diferencias significativas en el postest en ninguno de los tipos de discapacidad y esta variable tampoco afecta diferencial y significativamente a los sujetos objeto de estudio.

Por último, en el *Cuestionario de Madurez para el Empleo* se obtienen diferencias significativas en el postest, tras controlar las diferencias de partida entre los grupos, tanto en el cuestionario considerado globalmente como en cada uno de los factores. El tipo de discapacidad no ejerce una influencia significativa diferencial en los sujetos, salvo en el factor n°2 (Conocimiento de Requisitos Profesionales) donde se obtienen resultados diferenciales en función de esta variable.

Tabla 7.52. Valores F y significación de las diferencias en el postest en los diferentes cuestionarios del grupo experimental categorizado en función de la discapacidad.

FUENTE DE VARIACIÓN	TOTPOST	F1POST	F2POST	F3POST	F4POST	F5POST
CCP -PRETEST	16,87***	14,27***	21,05***	10,73**		
DISCAPACIDAD	0,53	2,17	0,25	0,002		
MSV -RETEST	22,23***	14,05**	6,39*	9,23**	1,97	0,47
DISCAPACIDAD	0,52	0,18	0,23	3,10	4,11*	0,34
EMI -PRETEST	14,17**	6,54*	12,11**	11,86**		
DISCAPACIDAD	2,61	1,70	4,33*	0,60		
OSIQ -PRETEST	22,886 ***	17,920***	23,846***	5,426*	9,264**	16,981***
DISCAPACIDAD	1,462	1,238	0,504	0,665	2,264	1,727

*** $P \leq 0,0001$. ** $P \leq 0,005$. * $P < 0,05$

En resumen, si tomamos conjuntamente los datos puede decirse que los cambios en el postest, casi todos significativos, no parecen deberse al tipo de discapacidad una vez controladas las diferencias de partida entre los grupos. Todo esto, unido a los resultados anteriores, ofrecería una confirmación parcial a nuestra séptima hipótesis.

Conforme a la *Hipótesis 8*, planteábamos que la pertenencia a uno u otro taller no afectaría diferencialmente a las mejoras obtenidas por los alumnos del grupo experimental. Dado que, como expusimos en el apartado anterior, existen diferencias de partida entre los grupos en función de esta variable, concretamente en el factor nº2 (Conciencia de las Aptitudes Profesionales) del Cuestionario de Conciencia Profesional y en el total de la escala de Autoconcepto y en sus factores nº 1 y nº3 (Salud Mental y Funcionamiento Familiar, respectivamente), comenzaremos utilizando estadísticos no paramétricos y posteriormente los contrastaremos con un análisis de covarianza.

En este caso, si se considera únicamente el total de las escalas, el tipo de estudios afecta diferencial y significativamente tan solo a los resultados obtenidos en el Cuestionario de Autoconcepto y al factor nº 4 de dicha escala, denominado Confianza en Sí Mismo. En las restantes escalas y factores no se obtienen diferencias estadísticamente significativas (con $p < 0,05$) (véanse Tabla 7.53 a Tabla 7.56). Asimismo, el análisis de los estadísticos descriptivos obtenidos por los diferentes grupos en cada uno de los cuestionarios aplicados nos permite afirmar que por lo general los sujetos que cursan estudios de Zapatería o de Corte y Confección (grupo nº3) obtienen puntuaciones que denotan una inferior madurez vocacional frente a los restantes grupos. Hacemos notar sin embargo que en el cuestionario de Mi Situación Vocacional este grupo puntúa de modo más elevado que el grupo nº 2, compuesto por alumnos de Prótesis Dental y de Joyería.

Tabla 7.53. CCP: Estadísticos descriptivos y significación de las diferencias (Kruskal-Wallis y Anova de 1 vía) en el postest del grupo experimental agrupado por estudios.

CCP	GRUPO 1 (n=20)		GRUPO 2 (n=18)		GRUPO 3 (n=19)		χ^2	p
	M	DT	M	DT	M	DT		
TOTAL	91,75	14,40	86,83	15,93	82,68	14,53	3,16	0,2056
INT/NEC	33,80	5,51	31,33	6,02	30,37	5,60	4,82	0,0900
APTPROF	32,05	5,10	31,44	5,85	28,32	5,31	5,10	0,0782
PLANIF	25,90	5,64	24,06	4,83	24,00	6,28	2,58	0,2749

Tabla 7.54. MSV: Estadísticos descriptivos y significación de las diferencias (Kruskal-Wallis y Anova de 1 vía) en el postest del grupo experimental agrupado por estudios.

MSV	GRUPO 1 (n=19)		GRUPO 2 (n=14)		GRUPO 3 (n=8)		χ^2	p
	M	DT	M	DT	M	DT		
TOTAL	11,53	4,09	10,86	4,98	9,50	4,34	1,29	0,5259

IDENTP	2,90	1,70	2,93	1,77	2,38	1,69	0,99	0,6096
NECOR	4,00	1,49	3,29	1,94	3,13	1,89	1,19	0,5506
CSM	1,90	1,05	1,86	1,03	1,25	0,89	2,59	0,2734
TDEC	2,26	1,05	2,07	1,07	1,50	0,76	5,04	0,0807
ECON	1,05	0,85	1,14	0,86	1,00	1,07	0,13	0,9357

Tabla 7.55. EMI: Estadísticos descriptivos y significación de las diferencias (Kruskal-Wallis y Anova de 1 vía) en el postest del grupo experimental agrupado por estudios.

EMI	GRUPO 1 (n=18)		GRUPO 2 (n=14)		GRUPO 3 (n=8)		χ^2	p
	M	DT	M	DT	M	DT		
TOTAL	14,56	4,23	13,07	4,16	15,13	4,70	1,75	0,4178
BUSQINF	5,94	2,18	5,00	1,96	5,63	2,39	1,49	0,4751
REQPROF	4,11	1,64	4,00	1,62	4,75	1,04	1,04	0,5951
IDPROF	4,50	1,20	4,07	1,27	4,75	1,83	1,86	0,3956

Tabla 7.56. OSIQ: Estadísticos descriptivos y significación de las diferencias (Kruskal-Wallis y Anova de 1 vía) en el postest del grupo experimental agrupado por estudios.

OSIQ	GRUPO 1 (n=18)		GRUPO 2 (n=13)		GRUPO 3 (n=10)		χ^2	p
	M	DT	M	DT	M	DT		
TOTAL	182,65	39,10	168,00	41,86	220,67	44,94	6,99	0,0304
SM	70,67	21,62	61,62	19,39	84,40	27,53	4,54	0,1036
FS	27,89	7,04	24,31	5,74	29,60	9,98	3,65	0,1614
FF	31,11	7,96	30,62	7,50	37,40	6,74	5,76	0,0562
CSM	33,71	7,23	31,23	9,56	40,78	11,20	6,45	0,0398
EE	21,67	7,62	20,23	5,72	20,90	5,72	0,11	0,9490

En segundo lugar, tras realizar un análisis de covarianza con cada uno de los cuestionarios, en la Tabla 7.58 se puede observar cómo en todos los cuestionarios considerados globalmente y en todos los factores, a excepción de los números 4 y 5 del cuestionario Mi Situación Vocacional (toma de decisiones y Preocupación Económica, respectivamente), se obtienen diferencias significativas en el postest, controladas las diferencias de partida en el pretest. Además la pertenencia a uno u otro grupo de estudios no supone diferencias estadísticamente significativas ni en las escalas consideradas globalmente ni en los diferentes factores de que se componen. El análisis de varianza realizado en aquellos cuestionarios donde no existían diferencias de partida entre grupos, corrobora la ausencia de diferencias significativas en el postest en función de la pertenencia a uno u otro taller.

Tabla 7.57. Valores F y significación de las diferencias en el postest del grupo experimental categorizado por talleres, en los diferentes cuestionarios (Ancova),

FUENTE DE VARIACIÓN	TOTPOST	F1POST	F2POST	F3POST	F4POST	F5POST
CCP -PRETEST	16,75***	13,62**	21,26***	10,80**		
GRUPO	0,34	0,87	0,53	0,17		
MSV -PRETEST	21,996***	14,22**	6,45*	8,03*	1,72	0,46
GRUPO	0,32	0,41	0,41	0,30	1,23	0,03
OSIQ -PRETEST	21,680 ***	17,368 ***	23,801 ***	5,599 *	8,923 **	15,655 ***
GRUPO	0,463	0,629	0,468	1,277	1,538	0,147

EMI -PRETEST	12,46**	6,07*	9,77**	11,54**
GRUPO	0,12	0,28	0,01	0,09

***P≤0,0001. ** P≤0,005. * P<0,05

Tabla 7.58. Valores F y significación de las diferencias en el postest del grupo experimental categorizado por talleres, en los cuestionarios MSV y EMI (Anova)

	TOTPOST	F1POST	F2POST	F3POST	F4POST	F5POST
MSV	0,583	0,312	1,039	1,246	1,619	0,074
EMI	0,726	0,767	0,662	0,717		

***P≤0,0001. ** P≤0,005. * P<0,05

A la vista de los resultados puede concluirse que la pertenencia a diferentes grupos no arroja diferencias sustanciales entre todos ellos. Quedaría por tanto confirmada nuestra hipótesis.

La penúltima y *novena Hipótesis* pronosticaba que tras la intervención los alumnos del grupo experimental mejorarían significativamente en todas y cada una de las variables estudiadas. Para contrastar esta hipótesis utilizamos la prueba de Wilcoxon de contraste de rangos para muestras relacionadas. Para simplificar la presentación de los resultados ofrecemos una Tabla resumen (véase Tabla 7.59) en la que junto a los estadísticos descriptivos ofrecemos los niveles de significación estadística de cada una de las variables⁹.

Como se puede observar, existen diferencias en todos los cuestionarios considerados globalmente. Además en el *Cuestionario de Conciencia Profesional* se obtienen diferencias estadísticamente significativas en todos los factores, en el *Cuestionario Mi Situación Vocacional* estas diferencias aparecen en los factores nº1 (identidad profesional) y nº2 (necesidad de orientación profesional) y, por último, en el *Cuestionario de Autoconcepto* se obtienen en los factores funcionamiento social y Confianza en Sí Mismo.

⁹ Remitimos al Apéndice VII al lector interesado en una exposición más detallada de los datos obtenidos.

Referido a los resultados obtenidos en el Inventario de Intereses Profesionales (RMI, Isidoro, Castro et al., 1968), a continuación presentamos los resultados pre y post test para cada uno de los grupos experimentales (véase Tabla 7.60). Para efectuar este análisis realizamos una agrupación de las profesiones cursadas por los sujetos en función de su afinidad. Así, los sujetos que cursan estudios de Joyería y Autoedición fueron asignados a la categoría Estéticos, los alumnos que estudian Informática de Gestión fueron categorizados en Trabajo de Oficina; los alumnos que cursan Zapatería y Corte y Confección fueron asignados a la categoría de Trabajos Prácticos y finalmente los estudiantes de Prótesis Dental fueron asignados a la categoría de actividades Médicas. En todos los casos las asignaciones fueron realizadas teniendo en cuenta las profesiones contempladas en cada una de las categorías por el creador de la escala (Isidoro, Castro et al., 1968).

Tabla 7.59. Valores z de las diferencias pre-post del grupo experimental y nivel de significación en los diferentes cuestionarios (Wilcoxon).

	GRUPO EXPERIMENTAL PRE-TEST		GRUPO EXPERIMENTAL POST-TEST		z	p
	M.	d.t.	M.	d.t.		
CCP-TOTAL	75,23	15,17	87,18	15,15	-5,18	0,0000
INT/NEC	28,05	5,71	31,88	5,79	-4,32	0,0000
APTPROF	26,46	5,85	30,61	5,57	-4,70	0,0000
PLANIF	21,14	6,08	24,68	5,60	-3,93	0,0001
MSV -TOTAL	8,73	3,89	10,90	4,41	-3,29	0,0010
IDENTP	2,12	1,47	2,80	1,69	-2,44	0,0148
NECOR	2,17	1,09	3,59	1,73	-4,15	0,0000
CSM	1,66	,79	1,76	1,02	-0,54	0,5905
TDEC	1,78	1,13	2,05	1,02	-1,28	0,2020
ECON	1,00	,78	1,07	,88	-0,41	0,6819
EMI-TOTAL	9,83	5,06	14,15	4,27	-4,46	0,0000
BUSQINF	3,55	2,32	5,55	2,14	-4,04	0,0001
REQPROF	2,75	1,75	4,20	1,52	-4,05	0,0001
IDPROF	3,53	1,60	4,40	1,36	-3,16	0,0016
OSIQ-TOTAL	199,61	38,29	186,54	44,94	-2,53	0,0113
SM	73,07	19,36	71,15	23,57	-0,92	0,3576
FS	30,71	8,61	27,17	7,60	-2,91	0,0036
FF	34,98	9,68	32,49	7,88	-1,08	0,2822
CSM	38,37	8,57	34,51	9,51	-2,32	0,0202

EE	22,49	6,62	21,02	6,50	-1,50	0,1340
----	-------	------	-------	------	-------	--------

Además efectuamos una prueba *t* de contraste de medias para grupos relacionados, que arroja diferencias significativas en el grupo de Informática de Gestión y Autoedición (Trabajo de Oficina), donde se aprecia un incremento significativo de la aceptación hacia actividades relacionadas con el cálculo ($t=2,08$ y $p=0,071$), y con el trabajo de oficina ($t=2,75$ y $p=0,025$). Aparece además un rechazo significativo respecto al pretest, hacia actividades científicas ($t=-2,69$ y $p=0,027$). Finalmente, en el grupo compuesto por alumnos de Zapatería y Corte y Confección (prácticos) aparece una atracción significativa hacia actividades relacionadas con el cálculo ($t=2,07$ y $p=0,072$) y ocupaciones mecánicas ($t=2,00$ y $p=0,081$).

Tabla 7.60. Medias y desviaciones típicas en el pretest y postest obtenidas por el grupo experimental en cada una de las categorías de RMI.

	Estéticos (Joyería y Autoedición) N=18				Trabajo de Oficina (Informática) N=9				Prácticos (Zapatería, Corte y Confec) N=11				Médicos (Prótesis Dental) N=8			
	PRE		POST		PRE		POST		PRE		POST		PRE		POST	
	Media	d.t.	Media	d.t.	Media	d.t.	Media	d.t.	Media	d.t.	Media	d.t.	Media	d.t.	Media	d.t.
AIRL	68,67	16,61	69,65	15,54	78,11	16,89	81,00	16,91	64,91	13,79	65,00	16,09	80,00	15,75	77,10	11,11
CALC	72,44	21,88	69,82	18,55	47,44	18,24	34,22	11,36	74,36	15,46	65,00	16,34	67,13	13,07	68,50	18,80
CIENT	67,83	13,60	73,47	15,81	52,67	20,42	63,44	24,67	65,46	19,83	68,59	19,95	52,00	25,83	58,10	17,27
CONT	53,50	17,99	57,88	15,99	59,78	10,65	56,78	18,89	65,55	17,54	61,94	18,58	54,75	15,92	58,90	16,74
ESTET	52,50	15,73	54,53	15,51	64,44	14,65	72,33	13,91	55,82	15,26	59,71	14,75	63,38	24,48	65,60	22,80
LITER	53,67	21,57	57,77	23,30	61,67	9,37	62,67	22,25	60,00	17,70	59,65	14,45	71,63	13,91	72,80	17,47
MECA	68,17	20,07	70,35	15,64	80,78	10,20	76,78	12,42	67,64	15,36	62,82	18,58	62,38	12,11	55,00	16,20
MEDIC	69,44	11,34	69,41	15,02	72,56	16,44	69,00	12,28	74,27	17,04	75,29	10,99	55,25	24,90	43,00	23,36
MUSIC	74,06	21,93	76,83	23,13	82,33	17,45	87,44	12,20	62,64	26,87	76,00	17,12	75,25	26,21	68,00	29,19
PRAC	66,33	17,78	64,47	12,10	75,56	15,65	73,11	16,78	56,00	18,19	56,77	20,08	89,25	25,52	74,20	22,35
SOCL	61,44	17,22	59,59	13,33	67,00	18,10	62,11	19,75	60,91	12,02	61,29	13,64	64,13	17,13	59,90	17,12
TOFIC	64,50	14,15	58,41	19,26	48,89	20,36	35,67	10,26	62,10	11,58	59,94	13,79	56,75	13,35	61,00	22,17

Continuando con el análisis, en la Tabla 7.61 se puede ver cómo el grupo considerado globalmente muestra unos porcentajes de indecisión en cuanto a sus preferencias que van desde un 14% a un 17,5%. El grupo de Informática manifiesta unos niveles más bajos de indecisión, situándose el porcentaje de respuestas NS/NC entre un 5 y un 10%. Para el grupo de Zapatería y Corte y Confección los niveles de indecisión se sitúan en un 15,8%. Finalmente, el grupo de Prótesis Dental y Joyería manifiesta los niveles relativos más elevados de respuestas “no sabe/no contesta”, situándose los porcentajes en un 22,2%.

Un análisis más pormenorizado de las preferencias de los diferentes grupos nos indica que el *grupo experimental considerado globalmente* se decanta como primera elección hacia ocupaciones relacionadas con la estética y en segundo lugar por actividades prácticas. Cuando se les interroga sobre las segundas y terceras preferencias, el grupo persiste en su interés hacia prácticas y estéticas, y amplía además sus preferencias hacia trabajos de oficina.

En el grupo de *Informática y Autoedición*, sus primeras preferencias se distribuyen por igual entre actividades relacionadas con la literatura y el trabajo de oficina; sus preferencias expuestas en segundo lugar persisten en el interés hacia el trabajo de oficina y la literatura, apareciendo un nuevo interés hacia actividades relacionadas con la música; y sus preferencias indicadas en tercer lugar se decantan hacia actividades prácticas y de trabajo de oficina. En cuanto a los alumnos de *Prótesis Dental y Joyería*, manifiestan una clara preferencia hacia actividades médicas y estéticas, que persisten cuando se analizan las manifestadas en segundo y tercer lugar. Por último, los alumnos del grupo de *Zapatería y Corte y Confección* manifiestan en primer lugar una preferencia hacia actividades prácticas y estéticas; sus preferencias expuestas en segundo lugar coinciden plenamente con las anteriores, al igual que las expuestas en tercer lugar.

Todos estos datos referidos a la contrastación de la Hipótesis novena nos llevan a concluir que los datos ofrecen una confirmación parcial a nuestra predicción, siendo especialmente destacables las mejoras obtenidas en conciencia profesional, madurez para el empleo y claridad en los intereses profesionales.

Para finalizar, la Hipótesis 10 planteaba que los alumnos del grupo control no experimentarían mejoras significativas en ninguna de las variables estudiadas. Para contrastar esta hipótesis utilizaremos la prueba de Wilcoxon de contraste de rangos para muestras relacionadas. Al igual que en el caso anterior, para simplificar la presentación

de los resultados ofrecemos una Tabla resumen (véase Tabla 7.62) con los estadísticos descriptivos y la significación de las diferencias.

Tabla 7.61. Porcentaje de las preferencias profesionales en el postest del grupo experimental considerado globalmente y de cada uno de los grupos.

	G.EXPERIMENTAL (N=57)			G.INFORMÁTICA /AUTOED. (N=20)			G. PRÓTESIS/ JOYERÍA (N=18)			G. ZAPATERÍA CORTE Y C. (N=19)		
	P.1	P.2	P.3	P.1	P.2	P.3	P.1	P.2	P.3	P.1	P.2	P.3
A-L	3,5		5,3				11,1		5,6			5,3
MC			1,8			5,0						
CC	3,5		1,8			5,0	5,6			5,3		
CTF	1,8	1,8		5,0	5,0	5,0						
C-P	7,0	5,3	7,0	10,0	10,0		5,6	5,6	5,6	5,3		5,3
ET	15,8	15,8	12,3	5,0	5,0	10,0	16,7	22,2	16,7	26,3	21,1	10,5
LT	8,8	8,8	3,5	20,0	15,0	10,0		11,1	5,6	5,3		5,3
MS	7,0	8,8	8,8	15,0	15,0				5,6	5,3	10,5	10,5
S	8,8	7,0	8,8	10,0	5,0	10,0	5,6	11,1	5,6	10,5	5,3	5,3
T-O	7,0	14,0	8,8	20,0	30,0	15,0			5,6		10,5	
P	12,3	17,5	19,3	5,0	5,0	20,0	5,6	11,1	11,1	26,3	36,8	36,8
MD	10,5	7,0	5,3	5,0	5,0	10,0	27,8	16,7	16,7			
NS/NC	14,0	14,0	17,5	5,0	5,0	10,0	22,2	22,2	22,2	15,8	15,8	15,8

Tabla 7.62. Valores z de las diferencias pre-post del grupo control y nivel de significación en los diferentes cuestionarios (Wilcoxon).

	GRUPO CONTROL PRE-TEST		GRUPO CONTROL POST-TEST		z	p
	M.	d.t.	M.	d.t.		
CCP-TOTAL	81,54	16,43	82,79	16,38	-2,37	0,0180
INT/NEC	30,14	6,16	31,14	6,05	-2,37	0,0180
APTPROF	28,75	7,59	28,75	7,59	0,00	1,0000
PLANIF	22,64	5,69	22,89	5,72	-2,37	0,0180
MSV -TOTAL	8,00	3,46	8,00	3,46	0,00	1,0000
IDENTP	2,04	1,29	1,92	1,29	-1,83	0,0679
NECOR	1,74	1,10	2,27	1,40	-3,18	0,0015
CSM	1,48	1,09	1,54	1,07	0,00	1,0000
TDEC	1,85	1,10	1,92	1,06	0,00	1,0000
ECON	0,89	,70	0,89	0,70	0,00	1,0000
EMI-TOTAL	8,48	6,61	8,48	6,61	0,00	1,0000
BUSQINF	2,83	2,73	2,78	2,71	-0,25	0,7998
REQPROF	2,70	2,62	2,65	2,33	-0,11	0,9165
IDPROF	2,96	1,92	2,96	1,64	-0,14	0,8927
OSIQ-TOTAL	188,29	22,46	187,83	55,33	-0,11	0,9165
SM	69,71	22,46	76,14	23,89	-0,23	0,7998
FS	31,14	10,57	25,57	7,68	-0,85	0,3980
FF	29,43	8,42	32,71	14,60	-1,35	0,1763
CSM	35,00	14,08	33,83	10,42	-0,32	0,7532
EE	23,00	5,86	25,00	7,94	-0,68	0,4990

Como se puede apreciar, existen diferencias significativas en el *Cuestionario de Conciencia Profesional* considerado globalmente y en los factores, excepto en el n°2 (Conciencia de las Aptitudes Profesionales); en el cuestionario *Mi Situación Vocacional* se obtienen diferencias estadísticamente significativas en factor n°2 (Necesidad de Orientación). En ambos casos, los estadísticos descriptivos indican una mejoría en los contenidos valorados. En los restantes cuestionarios no se obtienen diferencias

estadísticamente significativas en los resultados pre y post test. Así pues, los datos obtenidos corroboran por lo general nuestra décima y última hipótesis.

En el capítulo siguiente expondremos las conclusiones que se desprenden a la vista de los resultados obtenidos en cada una de las hipótesis, así como las sugerencias para la investigación futura.

8. CONCLUSIONES

En esta Tesis Doctoral hemos fundamentado la *necesidad de llevar a cabo un proceso de orientación profesional para personas con discapacidad*. Y ello porque existen evidencias de que son un colectivo desfavorecido en cuanto a su situación laboral, y de que el asesoramiento profesional puede ser un medio para reducir estas desventajas. Todo ello nos llevó a plantearnos una serie de preguntas cuyas respuestas, resultado del trabajo teórico y empírico, iremos exponiendo a continuación.

Como el lector recordará, uno de los primeros interrogantes hacía referencia a si realmente *existen datos que confirmen* esta situación de desventaja. Así, de la revisión teórica sobre la situación de las personas con discapacidad se desprende la existencia de una situación de inferioridad a nivel laboral y social. Los autores coinciden en presentar una serie de causas sociales y personales como elementos contributivos de dicha situación. En cuanto a las personales, se consideran especialmente relevantes el impacto negativo de la discapacidad, las deficiencias o limitaciones en la formación y las repercusiones más negativas que ello tiene en este colectivo por las demandas físicas que suelen llevar consigo los trabajos de inferior cualificación. Factores adicionales son la escasez de experiencias laborales previas, las menores oportunidades de obtener, mantener un empleo y en su caso, de retornar al mercado laboral (Consejo Económico y Social, 1995). Otro elemento de importantes repercusiones para este trabajo es la constatación de su extremadamente bajo nivel de actividad, es decir, ni tienen ni buscan activamente empleo. Con relación a los factores sociales que explican estas desventajas se hace hincapié en la imagen negativa que la sociedad transmite a estos sujetos, en las dificultades adicionales que han de arrostrar las mujeres u otros problemas específicos a los que han de hacer frente como son la soledad, el aislamiento y la existencia de barreras arquitectónicas y urbanísticas.

Tratando de buscar medios para superar estas situaciones de ventaja encontramos estudios en los que se destaca que la *madurez vocacional* es uno de los mejores *predictores del éxito profesional* (Graves y Lyon, 1985; Winer, White y Smith, 1987). De este planteamiento se deriva lógicamente nuestro interés por responder a un segundo interrogante, como es el de conocer *cuál es la situación vocacional de este colectivo*. Hemos tratado de dar respuesta a esta cuestión utilizando dos procedimientos, en primer lugar mediante la revisión de la bibliografía existente y en segundo a través de la realización de estudios empíricos.

En cuanto a los resultados del análisis de la literatura existente sobre el tema, diferentes investigaciones sobre *jóvenes con sordera* encuentran retrasos en el desarrollo vocacional traducido en una mayor inmadurez o indecisión profesional, en una preferencia por trabajos de menor estatus, en una menor consistencia en sus intereses y en menor información ocupacional (Bolton, 1975; McHugh, 1975; Lerman, 1976; Conte, 1983). En relación a las personas con *discapacidad física* parece existir coincidencia en que las discapacidades congénitas o de la primera infancia originan retrasos en el desarrollo vocacional. Sin embargo, la revisión bibliográfica no aporta pruebas concluyentes sobre si las personas con discapacidad física adquirida son susceptibles de la misma valoración. Sí parece que para aquéllos con una trayectoria profesional encauzada su problema principal es el ajuste o reajuste profesional una vez sobrevenida la discapacidad.

Por lo que se refiere al segundo medio utilizado, esto es, a la realización de investigaciones, en el tercer estudio empírico hemos obtenido evidencias de retrasos en la madurez vocacional de jóvenes con discapacidad física congénita y adquirida, y con hipoacusia. Concretamente hemos encontrado una *inferioridad respecto a sus iguales sin discapacidad en su conciencia profesional, una dificultad en la toma de decisiones vocacionales y una menor madurez para el empleo y claridad de los intereses profesionales*,

traducido en diferencias significativas en las puntuaciones obtenidas en todos los cuestionarios de madurez vocacional y en los factores de que se componen. Referente a los factores que pueden explicar diferencias en cuanto a la posición dentro del continuo de madurez vocacional, los datos obtenidos indican que el tipo de discapacidad afecta diferencialmente, especialmente en la madurez para el empleo (medido según el Cuestionario de Madurez para el Empleo) y en el autoconcepto (medido según la Escala de Autoconcepto). Más concretamente, las personas con discapacidad sensorial obtienen puntuaciones inferiores a los restantes grupos en ambas variables.

Además, de los resultados obtenidos se deriva que el *retraso* en el desarrollo vocacional *afecta por igual* a sujetos con discapacidad de *edades* comprendidas *entre los 18 a los 45 años*, puesto que las comparaciones efectuadas entre ellos no arrojan diferencias estadísticamente significativas en las variables de madurez vocacional analizadas. Ello está en concordancia con los postulados Super (1957, 1977) quien plantea que quizá el desarrollo vocacional, establecido en función de la edad cronológica, no siga el esquema de crecimiento, exploración, establecimiento y mantenimiento en personas con discapacidad.

Otro dato a destacar de los resultados obtenidos es que el *sexo no parece* ser un factor *que afecte diferencialmente* a ambos grupos, puesto que no hemos encontrado diferencias en función de esta variable. Esto es importante dado que muchos estudios demuestran que la mujer con discapacidad está sometida a un doble estigma, el derivado de su condición de mujer y el derivado de su condición de persona afectada de minusvalía (Britt, 1988; DeLoach, 1989; Rubin y Roessler, 1994; Consejo Económico y Social, 1995). Podemos afirmar a la vista de los resultados que su peor situación laboral no se debe al menos a una inferior madurez vocacional, sino a otros factores, quizás derivados de su situación de minusvalía en el sentido de desventaja social.

Otra variable que hemos encontrado significativa, coincidiendo con investigaciones previas, hace referencia a las *repercusiones del nivel formativo*. En nuestro caso hemos encontrado que los alumnos del grupo de Zapatería y de Corte y Confección, correspondiente a las profesiones de menor cualificación obtienen resultados inferiores en variables de madurez vocacional e inferior claridad en sus intereses profesionales.

Hemos encontrado indicadores adicionales de inmadurez vocacional coincidentes con los postulados de otros autores (Bolton, 1975; Vatour et al, 1983; Barbitt y Burbach, 1990; Farley, Bolton y Litle, 1990; Flynn, 1991; y que aluden a la *existencia de un desconocimiento del mundo ocupacional y de un desajuste entre intereses y posibilidades reales*. En este sentido, en el primer estudio empírico encontramos indicadores de ambos factores, que han sido complementados con los datos obtenidos en el tercero. En éste se evidencia la ausencia de una clara decantación hacia unas u otras categorías profesionales, puesto que sus intereses se distribuyen normalmente en todas las categorías y para todos los grupos objeto de estudio, aunque con el matiz de que existe una cierta correspondencia entre los estudios que cursan y el primer grupo ocupacional hacia el que expresan una mayor tendencia. Sin embargo, un elevado porcentaje de sujetos manifiesta no saber cuáles son las profesiones que más le atraen, situándose los porcentajes de indecisión en un 40% por término medio. Un análisis más pormenorizado indica que los los alumnos de Prótesis Dental tienen más claras las actividades que prefieren y rechazan, seguidos por los alumnos de Informática y de Autoedición, por los de Joyería y finalmente por los que cursan Zapatería o Corte y Confección.

Volviendo a las preguntas que guiaban nuestro trabajo, una de ellas hacía alusión a la existencia de una *personalidad del discapacitado*. Así, expusimos cómo diferentes trabajos sobre las repercusiones de la discapacidad postulaban la existencia de un inferior autoconcepto y de una “personalidad diferente” en este colectivo. Ya indicamos en la parte teórica cómo nuestra opinión basada en la experiencia con estas personas nos llevaba a

pensar que no se puede hablar de una “personalidad del discapacitado”, como elemento explicativo de los diferentes y deficientes resultados obtenidos en el empleo. Sin embargo, coincidíamos con quienes destacaban la influencia de variables personales, como son las percepciones, expectativas, atribuciones (Allen, 1967; Goldberg, 1992), que sí pueden ser diferentes debido a factores ambientales o externos especialmente a las barreras físicas y sociales que mediatizan el afrontamiento. A ello tratamos también de dar respuesta con los datos obtenidos en el primer y tercer estudio empírico.

Así, en el primer estudio empírico encontramos que estos sujetos, frente a un grupo de comparación sin discapacidad reflejaban mayores niveles de sociabilidad, ambición-confianza en sí mismos, optimismo y ponderación, e inferiores en energía-dinamismo, tenacidad, inteligencia social, reflexión-circunspección y sinceridad. Sin embargo, los resultados en el tercer estudio empírico indican que estas personas tienen un autoconcepto más bajo que los sus iguales sin discapacidad, entendiéndose por tal puntuaciones inferiores en salud mental, funcionamiento social, funcionamiento familiar y confianza en sí mismos. Sin embargo, y quizá coincidente con los resultados obtenidos en ponderación del primer estudio empírico, estos sujetos parecen mostrar una mayor estabilidad emocional, entendida como una menor ansiedad y vulnerabilidad, una menor impulsividad e impaciencia y un adecuado control de las emociones e impulsos incluso en situaciones de incomodidad, conflicto y peligro. Tratando de buscar una explicación de estos resultados y aunque sólo de modo tentativo, nos planteamos: ¿la presencia de una discapacidad puede fomentar la estabilidad emocional debido a su exposición a experiencias que han incrementado su capacidad de afrontamiento?, o ¿quizá la ausencia de una idea clara sobre su futuro profesional les haga sentirse menos impacientes sobre este hecho de lo que sería de esperar en personas que se encuentran a un año de finalizar sus estudios?. También podríamos plantearnos: ¿Han sido suficientemente sinceros los sujetos de este estudio? o ¿Podemos considerar los datos suficientemente fiables o por el

contrario, pensar que factores como la deseabilidad social, sesgos defensivos o el bajo conocimiento de sí mismos pueden estar afectando a los resultados?. Esta última cuestión nos parece especialmente interesante e iría en la línea de un reciente artículo publicado por Westen (1995) en el que manifiesta que por definición, los autoinformes no son fiables a menos que se hayan podido demostrar correlaciones mayores de 0,80 entre éstos e informes realizados por observadores ajenos. Como él mismo dice, los autoinformes son adecuados para investigar creencias conscientes, pensamientos, esquemas, motivos y afectos, siempre que se cumplan dos condiciones, como son: que los comportamientos sobre los que se informa requieran una mínima inferencia y sean observables, y que dichos comportamientos tengan una mínima relación con su autoestima o, en todo caso, los sujetos seleccionados tengan un elevado conocimiento de sí mismos y una baja defensividad. La respuesta a todas estas cuestiones puede dar lugar a interesantes estudios posteriores.

Retomando los interrogantes que guiaban nuestro trabajo, otra cuestión que suscitó nuestro interés era conocer qué *actividades* se están llevando a cabo *en el ámbito de la orientación profesional en población con discapacidad*. Partimos de la base de que la orientación en la rehabilitación profesional de personas con discapacidad ha de ser un proceso estructurado que lleve al mejor desarrollo vocacional posible, fomentando el análisis de las capacidades y limitaciones funcionales y la identificación de medios para superar o adaptarse a éstas. Ha de potenciar además la organización de información sobre su trayectoria personal y la conexión de todo ello con una adecuada toma de decisiones sobre su futuro, con el establecimiento de objetivos y con la puesta en marcha de planes a corto y medio plazo para lograrlos. Pero además de este componente evaluativo reivindicamos un componente formativo en el sentido de que se les debe dotar de estrategias destinadas a la búsqueda y obtención de un empleo. Del análisis de la situación se desprende que si bien, en los momentos de realización de los estudios

empíricos no se contaba con profesionales dedicados a estas actividades, actualmente y gracias básicamente a la iniciativa Comunitaria HORIZON se están llevando a cabo un gran número de programas y existen técnicos especializados en estos Centros para ofrecer información ocupacional y fomentar la integración laboral de estas personas. Observamos entonces una mejora significativa en las prácticas de orientación en rehabilitación profesional, pero aún queda bastante por hacer como veremos a continuación.

Un interrogante adicional se refería al análisis del estado de la cuestión respecto a la *tecnología de la orientación profesional* en nuestro país y fuera de él. Tras dividir los recursos existentes en instrumentos de evaluación y en programas de orientación, encontramos que referente al primer caso existen abundantes recursos para la evaluación de los intereses, aptitudes, personalidad o constructos relacionados. No obstante en España, a diferencia de lo que ocurre en otros países, no hay instrumentos en el contexto de la orientación profesional que se hayan baremado con poblaciones especiales o que se hayan adaptado para ellos. En relación a los programas de orientación, de la revisión efectuada es de destacar que los recursos para el asesoramiento a población sin discapacidad se centran fundamentalmente en la escuela, donde existe un gran número de programas tanto en España como en otros países. Son igualmente numerosas las guías informativas para la búsqueda de empleo que en nuestro contexto se han desarrollado en gran medida gracias al apoyo de la administración pública. Sin embargo, en sentido estricto no se puede hablar de Programas de entrenamiento, con la precaución adicional de que como indicamos en estas páginas, no hay por qué dar por hecho que la información proporcionada va a poder ser asimilable por poblaciones con discapacidad, pues muchos de ellos carecen de la sofisticación intelectual y madurez vocacional requerida para ello (Goldberg, 1992). Por su parte, los programas destinados al mantenimiento de un empleo son más escasos. Finalmente, es de destacar que en nuestro

contexto no contamos con programas publicados destinados a personas con discapacidad, y esto ocurre en cualquier etapa educativa y en cualquier ámbito de la orientación.

Esta situación nos llevó a analizar la posible utilidad, con las necesarias adaptaciones, de instrumentos que se están utilizando en este campo con la población general. Así, en el primer estudio empírico concluimos que el Inventario de Intereses Profesionales (Isidoro, Castro et al., 1968) podía utilizarse con las debidas adaptaciones para este colectivo. Desechamos el el instrumento EAE de Autoestimación (Lavoegie, 1964), por sus exigencias no aptas especialmente para sujetos con discapacidad sensorial. Asimismo el programa denominado Pasaporte Profesional-PASS (Mepsa, 1992) se consideró inapropiado en términos generales para esta población, debido a las elevadas exigencias en cuanto a autoconocimiento, factor éste especialmente deficitario en la población objeto de estudio. Problemas adicionales se referían a la metodología de trabajo y especialmente a la metodología exploratoria no dirigida, y al excesivo énfasis en la descripción escrita de experiencias como medio para llegar al conocimiento del potencial profesional.

Los resultados previamente comentados nos llevaron a *desarrollar recursos para la orientación de personas con discapacidad* que permitieran en primer lugar valorar su situación y en segundo lugar, poner en marcha estrategias que paliaran las necesidades detectadas. Así, tras analizar los numeros instrumentos de evaluación existentes en el ámbito anglosajón, seleccionamos cuatro instrumentos, tres de evaluación de la madurez vocacional y un cuarto de evaluación del autoconcepto. Nuestro objetivo subsiguiente fue realizar las pertinentes adaptaciones y análisis que garantizaran sus adecuadas propiedades psicométricas de fiabilidad y validez.

Los análisis efectuados avalan la capacidad discriminativa, fiabilidad y variabilidad de los items. En cuanto a la *fiabilidad*, hemos obtenido resultados que nos permiten

mostrarnos optimistas. Así, la consistencia interna de las escalas viene apoyada por los coeficientes de correlación entre dos mitales obtenidos (con valores entre 0,53 y 0,92) por los coeficientes Alfa de Cronbach (que reflejan índices entre 0,56 y 0,95) y por las estimaciones de la fiabilidad entre jueces que manifiestan una uniformidad de media a elevada en cuanto a la categoría a la que pertenecen los items y a su valencia y media-alta en cuanto a la intensidad con que miden el constructo objeto de estudio. Por lo que se refiere a la *validez*, partiendo del hecho puesto de manifiesto por diferentes investigadores de que en realidad la validación de una escala es más bien un proceso continuo para redefinir y actualizar la precisión y utilidad del instrumento (Arias, 1993), hemos tratado de apoyar la validez de contenido con la revisión teórica realizada en la primera parte de esta Tesis Doctoral y con los resultados obtenidos por los creadores de las escalas. El análisis de la validez de constructo, especialmente la obtenida mediante análisis factorial indica correlaciones entre factores y con el total acordes con la teoría. Además, las soluciones factoriales de los cuestionarios explican de un 45% a un 58% de la varianza total. En cuanto a la validez convergente, aunque los resultados son alentadores deberán ser confirmados y analizados en mayor profundidad. Respecto a su validez experimental, los instrumentos han demostrado discriminar entre grupos que a priori debían obtener puntuaciones desiguales. También hemos encontrado que, en general, tienen capacidad para valorar cambios tras una intervención. Por otro lado, las valoraciones de los jueces ofrecen cierta garantía sobre la validez aparente de las diferentes escalas. Por último, las correlaciones entre las diferentes escalas parecen avalar su independencia y validez de constructo.

El otro apartado de interés en cuanto a la tecnología de los recursos se refiere a los *programas*. En este caso nuestro propósito en el cuarto estudio empírico fue construir un programa que, coherente con la teoría y con los estudios y programas considerados de mayor utilidad, abordara las variables consideradas más relevantes para incrementar la

madurez vocacional. Así, el instrumento elaborado ha tenido en cuenta no sólo las principales aportaciones de los enfoques actuales de la orientación sino también las necesidades y especiales circunstancias de la población con discapacidad física y sensorial con la que hemos trabajado, lo que nos hacía confiar en que su aplicación al colectivo objetivo, mejorara su situación vocacional. El análisis de los resultados permitirá al lector juzgar por sí mismo la utilidad del mismo. En nuestra opinión puede decirse que *en general el programa ha dado respuesta a las expectativas en él depositadas*. En apoyo de esta idea deseamos destacar que además de los cambios obtenidos en las variables de interés, la valoración que los participantes han hecho del Programa (véanse resultados en el Apéndice II), ha supuesto una *puntuación global* de cuatro puntos sobre cinco, lo que no deja lugar a dudas sobre la *satisfacción experimentada con la realización del curso*.

En estrecha conexión con la utilidad del programa, otra cuestión planteada en páginas anteriores hacía referencia a la posibilidad de modificar las prácticas habituales en orientación profesional para mejorar la situación de este colectivo. El programa elaborado trata de ser un medio para ello, puesto que se hace eco además de las recomendaciones efectuadas por diferentes autores sobre los componentes claves de una intervención en este ámbito (Farley, Bolton y Little, 1990; Rubin y Roessler, 1994), inexistente hasta estos momentos en los centros objeto de estudio.

En cuanto a las repercusiones en los resultados obtenidos por el colectivo objeto de estudio, nos interesaba valorar si era factible *conseguir que los sujetos con discapacidad alcanzaran un nivel vocacional similar al de las personas sin discapacidad*, dado que se van a enfrentar a un mundo igual o incluso con mayores exigencias para ellos. En este caso, nos planteábamos que tras la intervención los sujetos del grupo experimental no diferirían de los alumnos del grupo de comparación sin discapacidad en cada una de las variables de madurez vocacional analizadas. Los resultados obtenidos no corroboran en general esta hipótesis pues siguen existiendo diferencias en la Situación Vocacional, así como en

la Madurez para el Empleo. Sin embargo, se obtienen resultados positivos en cuanto a la Conciencia Profesional.

Consideramos por tanto que tomando conjuntamente los resultados obtenidos, la reflexión esencial surgida tras el análisis de datos consiste en resaltar el hecho de que los *cambios más significativos se ha producido a nivel intragrupo*, es decir, quizás las diferencias existentes de partida entre el grupo experimental y el grupo de comparación eran tan grandes que una única intervención limitada en el tiempo es insuficiente para reducirlas. Sin embargo, hemos visto que incluso las diferencias existentes se han ido compensando. Todo ello nos anima a seguir trabajando en esta línea.

Con respecto a las mejoras o *beneficios adicionales en el autoconcepto*, consideramos que los resultados corroboran la hipótesis, con la salvedad de que los alumnos del grupo de comparación obtienen mejores resultados en Funcionamiento Familiar, aspecto éste que en nuestra opinión responde a circunstancias ajenas a lo que sería de esperar tras una intervención como la realizada.

Además, en apoyo de nuestras predicciones referidas a *mejoras adicionales* tras la intervención, se observa que aquéllos que realizaron el programa obtienen puntuaciones más elevadas con respecto a sus compañeros, en conciencia profesional, claridad en la toma de decisiones vocacionales, madurez para el empleo y claridad de los intereses profesionales. Estas diferencias son estadísticamente significativas en el cuestionario Mi Situación Vocacional y en el Cuestionario de Madurez para el Empleo. Sin embargo no se aprecian diferencias significativas en el *autoconcepto* entre ambos grupos. Esto nos lleva a plantearnos varios interrogantes ¿Son estos resultados coherentes con investigaciones que indican que características de personalidad sólidamente asentadas difícilmente pueden variar significativamente por los efectos de una intervención limitada en el tiempo? o ¿es necesario aumentar la precisión de medida del instrumento validado? o

incluso, ¿pueden estos resultados rebatir las teorías de Super sobre la relación entre desarrollo vocacional y autoconcepto? Estas cuestiones, unidas a las anteriormente expuestas sobre este tema, quedan planteadas para la investigación futura.

Hemos de indicar también que *en contra de otra de nuestras predicciones, el tipo de discapacidad física o sensorial afecta diferencialmente a las mejoras* obtenidas por los alumnos del grupo experimental, especialmente en la Madurez para el Empleo y en el Autoconcepto. Más concretamente, las personas con discapacidad sensorial denotan una inferior situación vocacional frente a los restantes grupos con limitaciones funcionales.

Hemos obtenido datos *a favor de nuestra hipótesis* relativa a que *el tipo de estudios o nivel formativo* de partida *no* tiene por qué *afectar diferencialmente* a los resultados obtenidos en madurez vocacional tras una intervención. Sin embargo, y en contra de lo predicho, sí parece que afecta significativamente al autoconcepto. Además, el análisis de los resultados obtenidos por los diferentes grupos nos permite afirmar que por lo general los sujetos de niveles formativos inferiores (esto es, de Zapatería o de Corte y Confección) obtienen puntuaciones que denotan una inferior madurez vocacional frente a los restantes grupos.

En cuanto a los beneficios derivados de la intervención, es decir, a las *mejoras obtenidas por los sujetos a quienes se les aplicó el programa*, predecíamos una mejoría significativa en todas las variables estudiadas. En este caso se han encontrado claros avances en todos los cuestionarios considerados globalmente. Además en el *Cuestionario de Madurez para el Empleo* se aprecian cambios significativos en el cuestionario considerado globalmente y en todos los factores de que se compone. En el *Cuestionario de Conciencia Profesional* se obtienen diferencias estadísticamente significativas en todos los factores, en el *Cuestionario Mi Situación Vocacional* estas diferencias aparecen en los factores nº1 (identidad profesional) y nº2 (necesidad de orientación profesional). En el

Cuestionario de Autoconcepto se obtienen progresos en los factores Funcionamiento Social y Confianza en Sí Mismo. Por último, en el *Inventario de Intereses Profesionales* (RMI, Isidoro, Castro et al., 1968) se aprecia cómo los diferentes grupos se decantan significativamente hacia grupos ocupacionales coherentes con los estudios que cursan, por lo general. Igualmente el grupo considerado globalmente reduce su porcentaje de indecisión de un 40% a un 16%. Otro dato interesante es que los diferentes grupos manifiestan preferencias coherentes con los estudios que realizan. Concretamente, el grupo de *Informática y Autoedición* tiende a actividades relacionadas con la literatura y el trabajo de oficina, los alumnos de *Prótesis Dental y Joyería*, propende a actividades médicas y estéticas y los alumnos del grupo de *Zapatería y Corte y Confeción* se inclinan hacia actividades prácticas y

estéticas.

Todos estos resultados nos llevan a *concluir* que coherentemente con el esquema que planteamos en las conclusiones de nuestro segundo estudio empírico (véase Figura 4.14), los sujetos han obtenido *mejoras significativas en habilidades de elección profesional*, donde existen mejoras en todos los factores incluidos dentro de los epígrafes: conocimiento de uno mismo y conocimiento del mundo laboral. Lo mismo se puede decir respecto a las habilidades de planificación pues como el lector recordará, el factor nº5 del MSV -en el que no se han observado mejoras- hacía referencia a problemáticas concretas (p. ej. económicas) ante las que no eran esperables cambios tras una intervención como la realizada. Destacamos la ausencia de cambios en el apartado referido a habilidades de toma de decisiones profesionales, explicable en nuestra opinión a las competencias cognitivas mayores que lleva consigo y a que la muestra manifiesta una gran variabilidad en este terreno, por lo que pueden quedar enmascaradas las ganancias relativas de cada uno de ellos.

Continuando con el análisis de estos resultados, también observamos *mejoras* en el grupo experimental en las dos variables que median *habilidades de obtención de un empleo*, como son la orientación hacia un trabajo y las habilidades de búsqueda de un empleo. En cuanto al apartado referido a *habilidades de mantenimiento de un empleo*, no se observan *cambios* tras la intervención. En este sentido debemos decir que claramente el programa de intervención y los instrumentos construidos tocan sólo tangencialmente este apartado pues, como indicamos en el esquema elaborado por Farley y colaboradores (1990) y especialmente en el apartado referido a competencias para el mantenimiento de un empleo (véase Tabla 2.1.), éstas implican una adecuada competencia profesional, habilidades interpersonales y otras habilidades de afrontamiento. Claramente, la orientación profesional no puede dar respuesta a todas estas necesidades. Es más bien la complementación de estas actividades con otras referidas a la formación profesional y al

entrenamiento en habilidades sociales lo que con seguridad incrementará las posibilidades de mantener un empleo.

Finalizábamos nuestras predicciones planteando que los alumnos del *grupo control* no experimentarían mejoras significativas en ninguna de las variables estudiadas, predicción que se ha visto confirmada parcialmente, puesto que existen mejoras significativas en el *Cuestionario de Conciencia Profesional* considerado globalmente y en sus factores excepto en el n°2 (Conciencia de las Aptitudes Profesionales). En el cuestionario *Mi Situación Vocacional* se obtienen diferencias estadísticamente significativas en factor n°2 (Necesidad de Orientación), al igual que en el grupo experimental, pero no en el factor referido a la identidad profesional.

A la búsqueda de una explicación sobre las mejoras obtenidas en el grupo control, observamos que éstas son encuadrables en el apartado de conocimiento de uno mismo, aunque sólo en dos de sus componentes, y en el de habilidades de planificación. Queda patente la clara diferencia frente al grupo experimental, aunque ello no obsta para que en estudios posteriores sigamos profundizando en este análisis. De momento sirva decir que los aspectos en los que no se observa mejoría son los referidos al conocimiento del mundo laboral, a la orientación hacia un trabajo y a las habilidades de búsqueda de empleo, tres elementos que en teoría no tienen por qué mejorar -a diferencia de otros componentes- por efecto de la maduración sino que requieren un entrenamiento específico como el desarrollado para los alumnos participantes en el programa.

Un comentario general sobre las hipótesis. Hemos tratado de plantear unas premisas coherentes con la teoría y ello ha hecho que optáramos por predecir resultados de *todo-o-nada*. Es decir, para confirmar una hipótesis de cambio en la madurez vocacional debían obtenerse mejoras en los resultados de cada uno de los cuestionarios y de sus respectivos factores y, como se ha podido comprobar, estas exigencias han sido

excesivas. Si hubiéramos fraccionado nuestras predicciones nos encontraríamos con la confirmación de varias de ellas. Sin embargo hemos optado por realizar planteamientos globales para no correr el riesgo de parcializar la realidad y acabar obteniendo resultados significativos de lo insignificante.

Para finalizar pasaremos a hablar de las *limitaciones* de este estudio. Digamos en primer lugar que esta Tesis Doctoral cubre *muchos y variados objetivos* y que quizá su extensión hace que la profundidad de los análisis en los diferentes capítulos sea mejorable. Sin embargo ante este hecho deseamos indicar que en trabajos aplicados la realidad se suele imponer y que, en nuestro caso, fueron las sucesivas lagunas y problemas encontrados en los diferentes estudios lo que nos llevó a ir incrementando los objetivos planteados de antemano. Entonces, hemos tratado de dar una respuesta a unas necesidades surgidas de la experiencia directa en el trabajo con este colectivo.

También la propia realidad se ha impuesto en el sentido de que los sujetos objeto de estudio en los diferentes trabajos de campo han sido *muestras incidentales* que *no han podido incrementarse* puesto que debíamos dar respuesta al compromiso adquirido con la institución demandante de este trabajo. Por ello, somos conscientes de que a medida que hemos ido pormenorizando los análisis (p. ej. comparaciones entre tipos de discapacidad del grupo experimental), los subgrupos estaban compuestos por un número bastante reducido de sujetos. La misma razón ha hecho que el grupo control no fuera equivalente en número al grupo experimental. Es decir, hemos trabajado con el 80% de los sujetos del Centro de Recuperación de Minusválidos Físicos, y ello porque así se nos demandaba. De nuevo el rigor experimental se ha visto supeditado a los condicionantes del trabajo aplicado y a cuestiones éticas. Una última precisión sobre la población objeto de análisis. Deseamos indicar que los resultados obtenidos se refieren únicamente a la *población* que cursa sus estudios de *Formación Profesional Ocupacional en el Centro de Recuperación de Minusválidos Físicos de Salamanca* y que, por tanto, los datos obtenidos deben observarse

con la necesaria prudencia, sobre todo ante posibles generalizaciones no contrastadas. Estudios posteriores nos confirmarán o refutarán los resultados obtenidos.

En cuanto al proceso seguido para la *validación de los instrumentos*, quizá pueda seguirse cuestionando el hecho de haber sido validados con población si discapacidad, aunque a lo largo de estas páginas pensamos que hemos aportado suficientes razones para haber actuado así. Sin embargo no cabe duda que ello puede afectar en mayor medida a la validez de las escalas. En cuanto al tamaño de la muestra para la baremación, si se adopta estrictamente la recomendación de obtener una muestra total equivalente a cinco veces el número items de las escalas, somos conscientes de que para el caso de la escala de autoconcepto hubiera sido necesario un mayor número de sujetos. En este sentido digamos que nos vimos igualmente obligados a utilizar la muestra con la que contamos a fin de no dilatar el proceso de aplicación de los cuestionarios a los sujetos del CRMF. Añadiremos que en fechas recientes (1997) hemos vuelto a aplicar el cuestionario a una muestra más amplia de sujetos, en la que se confirmó la estructura factorial de la escala. No nos ha sido posible profundizar en el análisis y creemos que ello puede ser objeto de análisis ulteriores.

En relación a los *resultados de la validación* de las escalas, no cabe duda de que es necesario seguir profundizando en el análisis. Concretamente, se debe estudiar la posibilidad de incrementar en algunos casos el número de items de los factores de algunas de las escalas. Han de realizarse valoraciones sobre la *estabilidad* (test-retest) de las escalas pues, si bien estudios realizados por sus autores ofrecen apoyo empírico sobre la misma, desconocemos si esto es aplicable a las escalas generadas tras su adaptación. Es además necesario seguir investigando sobre la validez *predictiva y concurrente*, así como sobre la validez *convergente y discriminante*. Igualmente se deben confirmar los resultados obtenidos con el análisis factorial de primer orden, con análisis de segundo orden o de otro tipo.

Todas estas cuestiones, y otras que pudieran surgir tras la discusión de los resultados, quedarán pendientes para trabajos posteriores.

9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Addeo, R. R., Greene, A. F. y Geisser, M. (1994). Construct validity of the Robson Self-Esteem Questionnaire in a college sample. Educational and Psychological Measurement, 54(2), 439-446.
- Agran, M., Martin, J. E. y Mithaug, D. E. (1987). Transitional assessment for students with mental retardation. Diagnostique, 12, (n° 3-4), 173-184.
- Aguado Díaz, A. y Alcedo Rodríguez, M. A. (1990). Apuntes de psicología de la rehabilitación de las discapacidades físicas. Facultad de Psicología, Universidad de Oviedo.
- Allen-Meaers, P. (1988). Facilitating the transition from school to work: An empirically based prescription for handicapped youth. Children and Youth Services Review, 10, 189-198.
- Allen, G. H. (1967). Aspirations and expectations of physically impaired high school seniors. Personnel and Guidance Journal, 46, 59-62. Citado en Conte, L. E. (1983). Vocational Development theories and the disabled person: Oversight or deliberate omission? Rehabilitation Counseling Bulletin, 316-329.
- American Association on Mental Retardation (1992). Mental Retardation: Definition, classification and systems of support. Novena ed. Washington, DC: American Association on Mental Retardation.
- Andrews, B. y Brown, G. W. (1991). The Self-Evaluation and Social Support (SESS) manual. London: Royal Holloway & Bedford New College.
- Andrews, H., Barker, J., Pittman, J., Mars, L., Struening, E. y LaRoca, N. (1992, febrero). National trends in vocational rehabilitation: A comparison of individuals with physical disabilities and individuals with psychiatric disabilities. Journal of Rehabilitation, 7-16.
- Arias, B. (1993). Evaluación de actitudes hacia la integración de alumnos con necesidades educativas especiales. Tesis Doctoral defendida en la Universidad de Salamanca.
- Ashley, W., Cellini, J., Faddis, C., Pearsol, J., Wiant, A. y Wright, B. (1980). Adaptation to work: An exploration of processes and outcomes. Columbus, OH: National Center for Research in Vocational Education.
- Atkinson-Smith, D. (1989, octubre). Career counseling in rural British Columbia. Journal of Visual Impairment and Blindness, 407-409.
- Bagley, M. (1985). Service providers assessment of the career development needs of blind and visually impaired students and rehabilitation clients and the resources available to meet those needs. Journal of Visual Impairment and Blindness, 434-443.
- Balcazar, F. E., Fawcett, S. B. y Seekings, T. (1991). Teaching people with disabilities to recruit help to attain personal goals. Rehabilitation Psychology, 36(1), 31-41.
- Barbitt, C. E. y Burbach, H. J. (1990). Note on the perceived occupational future of physically disabled college students. Journal of Employment Counseling, 27(98-103),
- Bat-Chava, Y. (1993). Antecedents of self-esteem in deaf people: A meta-analytic review. Rehabilitation Psychology, 38(4), 221-235.
- Beare, P. L., Severson, S. J., Lynch, E. C. y Schneider, D. (1992). Small agency conversion to community-based employment: Overcoming the barriers. Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps, 17(3), 170-178.
- Beck, A. T. (1961). An inventory for measuring depression. Archives of General Psychiatry, 4, 561-571.

- Beck, R. J. , Janikowski, T. P., Stebnicki, M. A. (1993, marzo). Doctoral Dissertation research in rehabilitation: 1992-1993. Rehabilitation Counseling Bulletin, 39(3), 165-188.
- Bednar, R. L., Wells, M. G. y Peterson, S. R. (1991). Self-Esteem: Paradoxes and innovations in clinical theory and practice. Washington, D. C.: American Psychological Association.
- Belgrave, F. y Walkerm S. (1991). Predictors of employment outcome of black persons with disabilities. Rehabilitation Psychology, 36(2), 111-119.
- Bell, H. M. (1938). The Adjustment Inventory: Manual for student form. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Bell, B. (1993). Emotional loneliness and the perceived similarity of one's ideas and interests. Journal of Social Behavior and Personality, 8(2), 273-280.
- Bellini, J. E., Neath, J., Bolton, B. (1995). A comparison of linear multiple regression and a simplified approach in the prediction of rehabilitation outcomes. Rehabilitation Counseling Bulletin, 39(2), 151-160.
- Berven, N. L. (1987). Improving evaluation in counselor training and credentialing through standard simulations. En B. A. Edelstein y E. S. Berler (Eds.). Evaluation and accountability in clinical training. New York: Plenum (pp. 203.229).
- Bhatnagar, J. K. (1968). A study of adjustment of Immigrant children in a London School. (Tesis Doctoral. University of London. Citado en I. Elexpuru, A. Garma, M. Marroquín, A. Villa (°992). Autoconcepto y educación. Teoría, medida y práctica pedagógica. Bilbao, Colección Estudios y Documentos n° 17. Servicio Central de Publicaciones. Gobierno Vasco.
- Biller, E. F. (1993, febrero). Employment testing of persons with specific learning disabilities. Journal of Rehabilitation, 16-23.
- Boland, J. y Marks, C. (1992, octubre). The client as costumer: achieving service quality and customer satisfaction in rehabilitation. Journal of Rehabilitation, 16-21.
- Bolton, B. (1975). Preparing deaf youth for employment. Journal of Rehabilitation of the Deaf, 9, 11-15.
- Bordieri, J. E. (1993, junio). Self blame attributions for disability and perceived client involvement in the vocational rehabilitation process. Journal of Applied Rehabilitation Counseling, 24(2), 3-7.
- Botuck, S., Levy, J. M., Kramer, M. E., Levy, P. H. y Rimmerman, A. (1992). A one year follow-up of urban young adults with mental retardation in supported employment. International Journal of Rehabilitation Research, 15, 103-114.
- Bowe, F. (1985). Jobs for disabled people. New York: Public Affairs Pamphlet, Public affairs Committee.
- Bozarth, J. D.; y Rubin, S. E. (1972). Facilitative management in rehabilitation counseling: A casebook. Illinois: Stripes.
- Brantner, C. L. (1992). Job coaching for persons wit traumatic brain injuries employed in professional and technical occupations. Journal of Applied Rehabilitation Counseling, 23(3), 3-14.
- Brazil, K. (1992). Assessing the consequences of traumatic brain injury. International Journal of Rehabilitation Research, 15, 91-101.
- Britt, J. H. (1988). Psychosocial aspects of being female and disabled. Journal of Applied Rehabilitation Counseling, 19(3), 19-23.
- Brolin, D. E. (1976). Vocational preparation of retarded citizens. Columbus, Ohio: Charles E. Merrill,

- Brookings, J. B. y Bolton, B. (1991). Dimensions of satisfactoriness for workers with severe handicaps to employment. Rehabilitation Psychology, 36(1), 21-30.
- Brown, D. y Brooks, L. (1985). Career choice and development. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bruyère, S. (1992, junio). Careers in Rehabilitation Psychology. American Rehabilitation, 10-11.
- Bullis, M. B., Bull, B., Johnson, B., Peters, D. (1994). Young adults who are hearing and deaf in a transition study: Did they and their parents supply similar data? Exceptional Children, 60(4), 323-333.
- Burge, W. (1972). The counselor-evaluator relationship: Its nature and effects. Vocational Evaluation and Work Adjustment Bulletin, 5, 16-20.
- Burton, L. A. y Volpe, B. (1993). Social Adjustment Scale Assessments in traumatic brain injury. Journal of Rehabilitation, 34-37.
- Cambra, J. A., Fernández, A., Díaz-Mínguez, M., Carrasco, F. y Navarro, R. (1989). Las personas con minusvalías físicas en el País valenciano. Un estudio sociológico. Valencia: Unión Nacional U.G.T.- P.V., Departamento de Servicios Sociales.
- Campbell, R. E. y Cellini, J V. (1981). A diagnostic taxonomy of adult career problems. Journal of Vocational Behavior, 19, 179-180.
- Carbonero, M. A. (1994). Diseño y aplicación de un programa de orientación vocacional con alumnos de enseñanzas medias. (Tesis Doctoral presentada en la Universidad de Salamanca, Febrero, 1994).
- Carney, N. C. Integrating Qualifies workers with disabilities into the work force. American Rehabilitation Spring, 1991, 2-3.
- Carter, H. S., Chan, F., Parker, H. J., Lam, Ch. S. (1987, marzo). A program evaluation of an intensive work adjustment process. Vocational Evaluation and Work Adjustment Bulletin, 3-5.
- Caston, H. L. y Watson, A. L. (1990, septiembre). Vocational Assessment and Rehabilitation Outcomes. Rehabilitation Counseling Bulletin, 34(1), 61-67.
- Chubon, R. A. (1992). Defining rehabilitation from a systems perspective: critical implications. Journal of Applied rehabilitation Counseling, 23(1),
- Chun, R. T. y Growick, B. (1983). On the congruence of training and placement. Rehabilitation Counseling Bulletin, 11, 113-116.
- Consejo Económico y Social (1995). Informe 5 sobre la situación de empleo de las personas con discapacidad y propuestas opara su reactivación. Sesión ordinaria del Pleno de 26 de octure de 1995. Madrid: Autor.
- Conte, L. E. (1983). Vocational Development theories and the disabled person: Oversight or deliberate omission? Rehabilitation Counseling Bulletin, 316-329.
- Cooper, B. (1991). Employment potential of persons with mild intellectual impairments. Canadian Journal of Rehabilitation, 5(2), 81-92.
- Coopersmith, S. (1967). The antecedents of Self Esteem. San Francisco: Freeman.
- Cordero, A.; de la Cruz, Mª V.; González, M.; y Seisdedos, N. (1977). Tests de Factor "g". Escalas 2 y 3. Madrid: TEA (Adaptado de la versión original: Measuring Intelligence with the Culture Fair Tests,. Manual for Scales 2 and 3. Champaign: Institute for Personality and Ability Testing).
- Corn, A. L. (1985). Perceived barriers to employment for visually impaired women: A preliminary study. Journal of Visual Impairment & Blindness, 458-461.

- Corn, A. L. y Bishop, V. E. (1985). Occupational interests of visually handicapped secondary students. Journal of Visual Impairment and Blindness, 475-478.
- Crites, J. O. (1961). A model for the measurement to vocational maturity. Journal of Counseling Psychology, 8, 255-259.
- . (1969). Vocational psychology: The study of vocational behavior and development. New York: McGraw-Hill.
- . (1971). The maturity of vocational attitudes in adolescence. APGA Inquiry Series N°2. Washington, DC: American Personnel and Guidance Association.
- . (1981). Career Counseling: Models, methods, and materials. New York: McGraw-Hill.
- . (1982). Measurement of career development. Presentation at the Applied Research Symposium, February, 10-11, Fayetteville, AR: Arkansas Rehabilitation Research and Training Center, University of Arkansas. En Hinman, S. R. y Roessler, R. (1987, junio). The Work Performance Assessment: Preliminary reliability and validity analyses. Vocational Evaluation & Work Adjustment Bulletin, 61-67.
- . (1965). Measurement to vocational maturity in adolescents: Attitude tests of vocational development inventory. Psychological Monographs, 72.
- Cronbach, L. J. (1963). Fundamentos de la exploración psicológica. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Danek, M. M. (1992, junio). Working with people who are deaf or hard of hearing. American Rehabilitation, 12-35.
- Day, H. y Alon, E. (1993). Work, leisure, and quality of life of vocational rehabilitation consumers. Canadian Journal of Rehabilitation, 7(2), 119-125.
- Dean, D. H. (1991, marzo). Comparing employment-related outcomes of the vocational rehabilitation program using longitudinal earnings. American Rehabilitation, 4-9.
- DeLoach, C. P. (1989). Gender, career choice and occupational outcomes among college alumni with disabilities. Journal of Applied Rehabilitation Counseling, 20(4), 8-12.
- . (1992, febrero). Career outcomes for college graduates with severe physical and sensorial disabilities. Journal of Rehabilitation, 57-63.
- Dirección General de la ONCE. Departamento de servicios sociales para afiliados. Sección de Integración Laboral (enero, 1997). Manual de apoyo para el empleo de personas con discapacidad. Madrid: Autor.
- Dowler, D. L.,. (1991). Decision support system for disability assessment and intervention. Rehabilitation Counseling Bulletin, 35(2), 91-97.
- Dozois, D. J. Dobson, K. S., Wong, M., Hughes, D., Long, A. (1995). Factors associated with rehabilitation outcome in patients with low back pain: Prediction of employment outcome at 9-Month follow-up. Rehabilitation Psychology, 40(4), 243-259.
- Dunn, D. (1981). Current placement trends. En E. Pan, T. Backer. New York: Springer. (pp. 113-146).
- Edgley, K., Sullivan, M. J. L. y Dehoux, E. (1991). A survey of multiple sclerosis. Part 2. Determinants of employment status. Canadian Journal of Rehabilitation, 4(3), 127-132.
- Ellis, W. K. y Rush, F. R. Supported employment current practices and future directions. En Handbook of mental retardation

- Ericson, G. D. y Riordan, R. J. (1993, septiembre). Effects of a psychosocial intervention and vocational intervention on the rehabilitation potential of young adults with end-stage renal disease. Rehabilitation Counseling Bulletin, 37(1), 25-36.
- Fabian, E. S. (1992). Longitudinal outcomes in supported employment: a survival analysis. Rehabilitation Psychology, 37(1), 23-35.
- Farley, R. (1988). Vocational Self-Awareness Scale. Fayetteville, AR: University of Arkansas Research and Training Center in Vocational Rehabilitation.
- Farley, R. C., Parkerson, S., Farley, O. y Martin, N. (1993). Arkansas Research & Training Center in Vocational Rehabilitation, University of Arkansas, Fayetteville Arkansas Rehabilitation Services.
- Farley, R. C., Bolton, B. y Parkerson, S. (1992). Effects of client involvement in assessment on vocational development. Rehabilitation Counseling Bulletin, 35(3), 146-153.
- Farley, R. C., Bolton, R. y Little, N. (1990, enero). Employability assessment and planning in rehabilitation and educational settings. Vocational Evaluation and Work Adjustment Bulletin, 117-123.
- Farley, R. C. y Akridge, R. L. (1987, marzo). Training in relationships skills and rehabilitation clients' behavior in career settings. Rehabilitation Counseling Bulletin, 148-156.
- Farley, R. y Hinman, S. (1988, diciembre). Teaching rehabilitation clients effective job interview skills. Vocational Evaluation and Work Adjustment Bulletin, 157-160.
- Fischer, J. M. (1993). People with learning disabilities: Moral and Ethical rights to equal opportunities. Journal of Applied Rehabilitation Counseling, 24(1), 3-7.
- Fitts, W. H. (1965). Tennessee Self-Concept Scale: Manual. Nashville, Tennessee: Counselor Recording and Tests.
- Flett, R. y Biggs, H. (1992). Contextual issues for vocational placement coordinators: some preliminary findings. International Journal of Rehabilitation Research, 15(187-197),
- Flynn, R. J. (1991). Matching job-search training interventions with client characteristics: Employment outcomes. Canadian Journal of Rehabilitation, 4(3), 133-143.
- Fogliatto, H. M. y Pérez, E. (1990). Construcción del Cuestionario de Intereses Profesionales. Revista de Psicología General y Aplicada, 43(4), 533-541.
- Fry, R. H. y Harrand, G. (1992, junio). Vocational Evaluation as a career. American Rehabilitation, 28-29,
- Fullmer, S. y Majumder, R. K. (1991, julio). Increased access and use of disability related information for consumers. Journal of Rehabilitation, 17-22.
- Gallivan-Fenlon, A. (1994). "Their Senior Year"; Family and service provider perspectives on the transition from school to adult life for young adults with disabilities. JASH, 19(1), 11-23.
- Galluf, D. (1992). Factors influencing injured employees return to work. Journal of Applied Rehabilitation Counseling, 23(2), 17-20.
- García Nieto, N.; y Yuste Hernanz, C. (1988). Naipes "G" (Niveles: Elemental, Medio y Superior). Madrid: TEA.
- García Yagüe, J. (1984). La orientación psicológica de los escolares. Educadores, 27, 233-274.
- Gaylord-Ross, R. (1989). Vocational education for students with handicaps. En D. Biklen, D.L. Ferguson y A. Ford (Eds.), Schooling and disability. Chicago: National Society for the Study of Education.

- Geller, J. L. y Fisher, W. H. (1993, julio). The linear continuum of transitional residences: Debunking the myth. American Journal of Psychiatry, 150(7), 1070-1076.
- Genskow, J. (1970). Vocational evaluation and client responsibility. Journal of Rehabilitation, 36(3) ,16-18.
- Gibbs, W. E. (1991, marzo). Vocational rehabilitation outcome measures. American Rehabilitation, 10-13 (cont. pág. 40).
- Ginzberg, E. (1972). Toward a theory of occupational choice: A restatement. Vocational Guidance Quarterly, 20(3), 169-176.
- Ginzberg, E., Ginsburg, S. W., Axelrad, S. y Herman, J. L. (1951). Occupational choice: An approach to general theory. New York: Columbia University Press.
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research. New York: Aldine.
- Goh, D. S. y Leong, F. T. L. (1993). The relationships between Holland's theory of vocational interest and Eysenck's model of personality. Personality and Individual Differences, 15(5), 555-562.
- Goldberg, R. T. (1992, marzo). Toward a model of vocational development of people with disabilities. Rehabilitation Counseling Bulletin, 35(3), 161-173.
- Goldberg, R. T. y Johnson, B. D. (1978). A comparative study of five groups of handicapped children in vocational rehabilitation. Scandinavian Journal of Rehabilitation Medicine, 10, 215-220.
- Golden, T. P., Smith, S. A. y Golden, J. H. (1993). A review of current strategies and trends for the enhancement of vocational outcomes following brain injury. Journal of Rehabilitation, 55-60.
- Goodwin, L. R. (1992). Rehabilitation counselor specialization: The promise and the challenge. Journal of Applied Rehabilitation Counseling, 23(2), 5-11.
- Graves, W. H. y Lyon, S. (1985). Career development: linking education and careers of blind and visually impaired ninth graders. Journal of Visual Impairment and Blindness, 444-449.
- Greenan, J. P. (1989). Identification, assessment and placement of persons needing transition assistance. En D. E. Berkell, y J. M. Brown (1989). Transition from school to work for persons with disabilities. Londres: Longman.
- Greenwood, R., Fletcher K. y Johnson, V. (1991, febrero). Employer concerns regarding workers with disabilities and the business-rehabilitation partnership: The PWI practitioner's perspective. Journal of Rehabilitation, 21-26.
- Grossi, T. A., Test, D. W. y Keul, P. K. (1991, julio). Strategies for hiring, training and supervising job coaches. Journal of Rehabilitation, 37-42.
- Guidubaldi, J. P. Perry, J. D. y Walker, M. (1989). Assessment strategies for students with disabilities. Journal of Counseling & Development, 68, 160-165.
- Hagner, D., Rogan, P. y Murphy, S. (1992, febrero). Facilitating natural supports in the workplace: Strategies for support consultants. Journal of Rehabilitation, 58(1). 29-34.
- Hanson, S. B.,. (1993). The relationship between coping and adjustment after spinal cord Injury: a 5-year follow-up study. Rehabilitation Psychology, 38(1), 41-52.
- Harris L. and Associates, Inc. (1987). Disabled Americans'self-perception: Bringing disabled Americans into the mainstream (Study 845009). Citado en DeLoach, C. P. (1992, febrero). Career outcomes for college graduates with severe physical and sensorial disabilities. Journal of Rehabilitation, 57-63.

- Hathaway, S. R. y Monachesi, E. D. (1963). Adolescent personality and behavior. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.
- Herbert, J. T., Ward, T. J., Hemlick, L. M. (1995, junio). Confirmatory factor analysis of the Supervisory Style Inventory and the Revised Supervision Questionnaire. Rehabilitation Counseling Bulletin, 38(4), 334-349.
- Herbert, J. T., Richardson, B. K. (1995, junio). Introduction to the special issue on rehabilitation counselor supervision. Rehabilitation Counseling Bulletin, 38(4), 278-281.
- Herr, E. L. y Cramer, S. H. (1972). Vocational guidance and career development in the schools: Toward a systems approach. Boston: Houghton Mifflin.
- Hershenson, D. B. (1974). Vocational guidance and the handicapped. En E. L. Herr (ed.). Vocational guidance and human development. Boston: Houghton Mifflin.
- Hinman, S. R. y Roessler, R. (1987, junio). The Work Performance Assessment: Preliminary reliability and validity analyses. Vocational Evaluation & Work Adjustment Bulletin, 61-67.
- Hinman, S., Means, B., Parkerson, S. y Odendahl, B. (1988). Manual for the Job Seeking Skills Assessment. Arkansas Research & Training Center in Vocational Rehabilitation, University of Arkansas, Fayetteville Arkansas Rehabilitation Services.
- Hoff, T. H., (1995). Both sides of the employment interview interaction: perceptions of Interviewers and Applicants with disabilities. Rehabilitation Psychology, 40(4), 261-278.
- Hogg, J., Moss, S. y Cooke, D. Aging and mental handicap. en B. R. A. Leighton, Mental handicap in the community. New York: Woodhead-Faulkner.
- Holland, J. L. (1958). Career decision-making. Journal of Counseling Psychology, 9, 291-298.
- . (1959). A theory of vocational choice: I. One and two year longitudinal studies. Psychology Monographs, 76, 26.
- . (1966). The psychology of vocational choice. A theory of personality type and model environments, Ginn and Comp. Waltman. Editado en castellano por Trillas: México (1971).
- Holland, J. L., Daiger, D. C. y Power, P. G. (1980). My Vocational Situation. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Hollenbeck, P. N. y Campbell, J. L. (1985). Evaluator recommendations and subsequent performance: A follow up of work evaluation clients. Vocational Evaluation and Work Adjustment Bulletin, 18, 66-59.
- Holmes, G. E., Karst, R. H. y Kuehn, M. D. (1992). Community resource utilization in rehabilitation: The shape on the future. American Rehabilitation,
- Houser, R. y Chace, A. (1993, febrero). Job satisfaction of people with disabilities placed through a project with industry. Journal of Rehabilitation, 45-48.
- Howze, Y. S. (1985). Increasing visually handicapped students' awareness about jobs. Journal of Visual Impairment and Blindness, 473-474.
- Hoyt, K. B. (1985). The concept of career education: implications for blind/visually impaired persons. Journal of Visual Impairment and Blindness, 487-492.
- Instituto Nacional de Servicios Sociales (1988). Las personas con minusvalía en España. Necesidades y demandas. Madrid: Instituto Nacional de Servicios Sociales

- . (1989a). Las personas con minusvalía en España. Aspectos cuantitativos. Madrid: Instituto Nacional de Servicios Sociales
- . (1989b). Léxico de Rehabilitación, 4ª Edición. Madrid: Instituto Nacional de Servicios Sociales
- . (1990). Perspectivas de Rehabilitación Internacional. Madrid: Instituto Nacional de Servicios Sociales
- International Labour Office Geneva (1985). Basic principles of vocational rehabilitation of the disabled .3ª Ed. Ginebra: Autor.
- Isidoro, R.; Castro, R.; Martín, G. y Getino, G. (1968) R.M.I. Inventario de Intereses Profesionales. Manual de instrucciones. Madrid: M.E.P.S.A.
- Jagger, L. N., Neukrug, E., McAuliffe, G. (1992, septiembre). Congruence between personality traits and chosen occupation as a predictor of job satisfaction for people with disabilities. Rehabilitation Counseling Bulletin, 36(1), 53-61.
- James Schwab, A. y Fenoglio, J. A. (1992). The Texas Rehabilitation Commission System for measuring quality rehabilitation. Journal of Applied Rehabilitation Counseling, 23(2), 21-25.
- James Schwab, A., Smith, T. W. y DiNitto, D. (1993, octubre). Client satisfaction and quality vocational rehabilitation. Journal of Rehabilitation, 17-23.
- James Schwab, A. y DiNitto, D. M. (1993). Factors related to the successful vocational rehabilitation of substance abusers. Journal of Applied Rehabilitation Counseling, 24(3), 11-20.
- Janikowski, T. P. (1991, junio). Dimensions of client satisfaction with vocational evaluation services. Vocational Evaluation & Work Adjustment Bulletin, 43-49.
- Janikowski, T. P., Bordieri, J. E., Shelton, D. y Musgrave, J.. (1990). Convergent and discriminant validity of the Microcomputer Evaluation Screening and Assessment (MESA) Interest Survey. Rehabilitation Counseling Bulletin, 34(2), 139-149.
- Johnson, A. (1973). Client involvement in vocational evaluation: Some specifics. Vocational Evaluation and Work Adjustment Bulletin, 6, 19-21.
- Johnson, D. S., Perlow, R. y Pieperm K. F. (1993). Differences in task performance as a function of type of feedback: Learning oriented versus performance oriented feedback. Journal of Applied Social Psychology, 23(4), 303-320.
- Kapes, J. T. y Mastie, M. M. (Eds.). (1988). A counselor's guide to career assessment instruments (segunda ed.). Alexandria, VA: The National Career Development Association.
- Kapes, J. T., Funderburg, D. L. y Parrish (1992a). Career assessment instruments: A state of the art review. Department of Educational Psychology, College of Education, Texas: ERIC Reports.
- . (1992b). Instruments used for vocational assessment in Texas: A report of a survey. Department of Educational Psychology, College of Education, Texas: ERIC Reports.
- Kelley, S. D. M. (1992). Family support in rehabilitation: A review of research, 1980-1990. Rehabilitation Counseling Bulletin, 36(2), 98-119.
- Kerr, N. (1961). Understanding the process of adjustment to disability. Journal of Rehabilitation, 27, 16-18.
- . (1977). Understanding the process of adjustment to disability. En J. Stubins (Ed.). Psychological aspects of disability. Baltimore: University Park Press.

- King, S. (1990). Comparing two causal models of career maturity for hearing-impaired adolescents. American Annals of the Deaf, 135(1), 43-49.
- Kobe, F. H. y Hammer, D. (1993, octubre). Who is interested in careers in mental retardation and developmental disabilities? Mental Retardation, 316-319.
- Kosciulek, J. F. (1993). Advances in trait-and-factor theory: A person X environment fit approach to rehabilitation counseling. Journal of Applied Rehabilitation Counseling, 24(2), 11-14.
- Kosciulek, J. F., Prozonic, L. A., Bell, D. (1995, octubre). On the congruence of evaluation, training, and placement. Journal of Rehabilitation, 20-30,
- Krause, J. S. , Anson, C. A. (1996, marzo). Self-perceived reasons for unemployment cited by persons with spinal cord injury: Relationships to gender, race, age, and level of injury. Rehabilitation Counseling Bulletin, 39(3), 217-227.
- Krueger, D. (1984). Psychological rehabilitation of physical trauma and disability. En Krueger (ed.). Rehabilitation Psychology. Rockville, MD: Aspen.
- Krumboltz, J. D: (1966). Behavioral goals for counseling. Journal of Counseling Psychology, 13, 153-159.
- La orientación profesional de las personas con discapacidades físicas. en Invalidez, desamparo e indefensión, 1, Capitulo 8. 386-406.
- LaGreca, A. M. y Mesibov, G. B. (1979). Social skills intervention with learning disabled children: Selecting skills and training. Journal of Clinical Child Psychology, 1, 234-241.
- Lane, J. y Godfrey, M. (1991). A comprehensive clinical vocational assessment: the PACT approach. Journal of Applied Rehabilitation Research, 22(2), 25-28.
- Larson, S. A. y Lakin, K. C. (1991). Parent attitudes about residential placement before and after deinstitutionalization: A research synthesis. Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps, 16(1), 25-38.
- Lavoegie, M.S. (1964). EAE. Escala de Autoestimación. Manual de Instrucciones. Madrid: MEPSA.
- Lázaro, A. (1986). Diagnóstico y orientación de las dificultades de aprendizaje. En A. Lázaro (comp.). Orientación y educación especial. Madrid: Anaya.
- Lázaro, A. (1994). Evaluación de la orientación. En: M. A. Verdugo (E): Evaluación Curricular: Una guía para la intervención psicopedagógica. Madrid: SIGLO XXI. (pp. 691-740).
- Leahy, M. J., Szymanski, E. M. y Linkowski, D. C. (1993). Knowledge importance in rehabilitation counseling. Journal of Applied Rehabilitation Counseling, 24(4), 36-45.
- Lerman, A. (1976). Vocational development. En Bolton, B. (Ed.). Psychology of deafness for rehabilitation counselors. Baltimore: University Park Press.
- Levy, J. M., Jessop, D. J., Rimmerman, A., Francis, F. y Levy, P. H. (1993, febrero). Determinants of attitudes of New York state employers towards the employment of persons with severe handicaps. Journal of Rehabilitation, 49-54.
- Levy, J. M., Jones, D., Rimmerman, A. y Levy, P. (1991). Employment for persons with severe disabilities in large businesses in the United States. International Journal of Rehabilitation Research, 14(323-332),
- Lichtenstein, S. (1993). Transition from school to adulthood: Case studies of adults with learning disabilities who dropped out of school. Exceptional Children, 59(4), 336-347.

- Linkowski, D. C., Thoreson, R. W., Diamond, E. E., Leahy, M. J., Szymanski, E. M., Witty, T. (1993). Instrument to validate rehabilitation counseling accreditation and certification knowledge areas. Journal of Applied Rehabilitation Counseling, 24(4), 35.
- Lipsitt, L. P. (1958). A self concept scale for children and its relationship to the children's form of the MAS. Child Development, 29, 463-469.
- Livneh, H. (1995, marzo). The tripartite model of rehabilitation intervention: Basics, Goals and rehabilitation strategies. Journal of Applied Rehabilitation Counseling, 26(1), 25-29.
- Livneh, H. y Male, R. (1993). Functional limitations: A review of their characteristics and vocational impact. Journal of Rehabilitation, 44-50.
- LoCascio, R. (1964). Delayed and impaired development: A neglected aspect of vocational development theory. Personnel and Guidance Journal, 42, 885-887.
- Loftquist, L. H. y Dawis, R. (1969). Adjustment to work: A psychological view of man's problems in a work-oriented society. New York: Appleton-Century-Crofts.
- . (1972). Application of theory of work adjustment to rehabilitation and counseling. Minnesota studies vocational behavior rehabilitation, 48, University of Minnesota.
- . (1975). Vocational needs, work reinforcers and job satisfaction. Vocational Guidelines Quarterly, 24(2), 132-139.
- Marini, I. (1923). The use of humor in counseling as a social skill for clients who are disabled. Journal of Applied Rehabilitation Counseling, 3(30-36),
- Marme, M. y Skord, K. (1993). Counseling strategies to enhance the vocational rehabilitation of persons after traumatic brain injury. Journal of Applied Rehabilitation Counseling, 24(1), 19-25.
- Marsh, H. W. (1987). The self description questionnaire (SDQ): A theoretical & empirical basis for the measurement of multiple dimensions of self concept: A test manual & a research monograph. University of Sidney: Australia.
- . (1988). Self Description Questionnaire: A theoretical and empirical basis for the measurement of multiple dimensions of preadolescent self-concept: A test manual and a research monograph. New York: Psychological Corporation.
- . (1990). Confirmatory factor analysis of multitrait-multimethod data: The construct validation of multidimensional self-concept responses. Journal of Personality, 58(4), 661-692.
- Marut, P. y Bullis, M. (1985). An analysis of the relationship of vocational evaluation recommendations to rehabilitation outcomes for deaf people. Vocational Evaluation and Work Adjustment Bulletin, 6, 66-70.
- Matkin, R. E. y Bauer, L. L. (1993). Assessing predeterminants of job satisfaction among certified rehabilitation counselors in various work settings. Journal of Applied Rehabilitation Counseling, 24(1), 26-33.
- Matte, K. B., Crisler, J. R., Campbell, L. y Woodruff, C. (1991). Client's functioning level as perceived by clients and rehabilitation professionals. Journal of Applied Rehabilitation Counseling, 22(2), 3-5.
- McCarron, L. T. y Hurst, J. R. (1985). Vocational readiness curriculum: preparing visually multi-handicapped students for the world of work. Journal of Visual Impairment and Blindness, 450-457.
- McCarthy, H. (1986). Making it in able-bodied American: career development in young adults with physical disabilities. Journal of Applied Rehabilitation Counseling, 17(4), 30-38.
- McDaniel, J. W. (1963). Disability and vocational redevelopment. Journal of Rehabilitation, 29(4), 16-18.

- McFarlane, F. R. (1992, junio). What does the future hold? American Rehabilitation, 3-7.
- McHugh, D. F. (1975). A view of deaf people in terms of Super's Theory of vocational development. Journal of Rehabilitation of the Deaf, 9 (1), 1-10.
- McMahon, B. T. (1979). A model of vocational redevelopment of the midcareer physically disabled. Rehabilitation Counseling Bulletin, 23, 35-47.
- McQuiston, L. (1992, junio). Rehabilitation Technology: Engineering new careers in rehabilitation. American Rehabilitation, 8-9 y 34.
- Means, B. L. (1991, junio). A Pilot demonstration of the effects of job application training. Vocational Evaluation & Work Adjustment Bulletin,
- Means, B. L. y Farley, R. C. (1987, septiembre). A pilot demonstration of the effect of value clarification on vocational training outcome. Vocational Evaluation & Work Adjustment Bulletin, 103-105.
- Mehnert, T., Krauss, H., Nadler, R. y Boyd, M. (1990). Correlates of life satisfaction in those with disabling conditions. Rehabilitation Psychology, 35(1), 3-17.
- Melick, A. H. y Herbert, J. T. (1995, marzo). Rehabilitation counseling with the deaf: considerations for counselors with general caseloads. Journal of Applied Rehabilitation Counseling, 26(1), 3-8.
- Menchetti, B. M. y Rusch, F. R. (1988a). Reliability and validity of the Vocational Assessment and Curriculum Guide. American Journal on Mental Deficiency, 93, (3), 283-289.
- Menchetti, B. M. y Rusch, F. R. (1988b). Vocational evaluation and eligibility for rehabilitation services. En P. Wehman & M.S. Moon (Eds.), Vocational rehabilitation and supported employment. Virginia, Maryland: Paul H. Brookes.
- Menchetti, B. M. y Rusch, F. R. y Owens, D. M. (1983). Vocational training. En J. L. Matson y S. E. Breuning (Eds.), Assessing the mentally retarded (pp. 247-284). Nueva York: Grune & Stratton.
- Meyer, L. H., Cole, D. A., McQuarter, R. y Reichle, J. (1990). Validation of the Assessment of Social Competence (ASC) for children and young adults with developmental disabilities. Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps, 15(2), 57-68.
- Michaels, C. A. y Risucci, D. A. (1993, marzo). Employer and Counselor perceptions of workplace accommodations for persons with traumatic brain injury. Journal of Applied Rehabilitation Counseling, 24(1), 38-46.
- Miller, (1971). Principios y servicios de la orientación escolar. Madrid: Magisterio Español.
- Miller, I. W. y Haller, A. O. (1964). A measure of level of occupational aspiration. The Personnel Guidance Journal, 43, 448-455.
- Mittler, P. Prospect 2000: or back to the future? en B. R. A. Leighton, Mental handicap in the community: Woodhead-Faulkner.
- Moliner, M. (1990). Diccionario de uso del español. Madrid: Gredos.
- Morelock, K., Roessler, R., Bolton, & B. (1987, junio). The Employability Maturity Interview: Reliability and Construct validity. Vocational Evaluation and Work Adjustment Bulletin, 53-59.
- Moriarty, J. B. ., Walls, R. T., McLaughlin, D. E. (1987). The Preliminary Diagnostic Questionnaire (PDQ): Functional Assessment of Employability. Rehabilitation Psychology, 32(1), 5-14.

- Mueller, H. H. y Wilgosh, L. (1991). Employment survival skills: frequency and seriousness of skill deficit occurrence for job loss. Canadian Journal of Rehabilitation, 4(4), 213-228.
- Murray, S. E. y Keenan, D. (1992). The role of women as leaders in rehabilitation: changing to meet the times. Journal of Applied Rehabilitation Counseling, 23(4), 34-38.
- Murphy, G. C. , y Athanasou, J. A. (1994, septiembre). Vocational Potential and Spinal Cord Injuries-A review and evaluation. Journal of Applied Rehabilitation Counseling, 25(3), 47-52.
- Nester, M. A. (1993). Psychometric testing and reasonable accommodation for persons with disabilities. Rehabilitation Psychology, 38(2), 75-85.
- Neubert, D. A. y Krishnaswami, U. (1992, febrero). Supported employment programs in Maryland: Personnel issues and training needs. Journal of Rehabilitation, 43-48.
- Nevill, D. D. y Super, D. E. (1986). The values scale: Theory, application, and research (research de.). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Nevo, B. (1985). Face validity revisited. Journal of Educational Measurement, 43(1), 197-209.
- Offer, D., Ostrov, E., Howard, K. I. y Dolan, S. (1992). Offer Self-Image Questionnaire, Revised. Los Angeles, CA: Western Psychological Services
- Ondusko, D. (1991). Comparison of employees with disabilities and able-bodied workers in janitorial maintenance. Journal of Applied Rehabilitation Counseling, 22(2), 19-24.
- Osipow, S. H. (1976). Vocational development problems of the handicapped. En H. Rusalem y D. Malikin (eds.). Contemporary vocational rehabilitation. New York: New York University Press.
- . (1983). Theories of career development (3ª ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- . (1990). Teorías sobre la elección de carreras. México: Trillas.
- Palmer, L. A. (1992). Alabama's FAST Project. American Rehabilitation,
- Pape, D. A. y Tarvydas, V. M. (1993). Responsible and responsive rehabilitation consultation on the ADA: The importance of training for psychologists. Rehabilitation Psychology, 38(2), 117-131.
- Parker, H. J. y Chan, F. (1990). Psychologists in rehabilitation: Preparation and experience. Rehabilitation Psychology, 35(4), 239-248.
- Parmenter, T. R. (1993). International Perspectives in mental retardation. Mental Retardation, 31(6), 359-367.
- Parsons, F. (1909). Choosing a vocation. Boston: Houghton Mifflin. Citado en Rivas, F. (1993). Psicología vocacional: Enfoques del asesoramiento. Segunda Edición. Madrid: Morata.
- Patton, W. (1991). Relationship between self-image and depression in adolescents. Psychological Reports, 68, 867-870.
- Peters, R., Scalia, V. y Fried, J. H. (1993, verano). The effectiveness of vocational evaluation program recommendations and successful outcome by disability type. Vocational Evaluation and Work Adjustment Bulletin, 47-52.
- Peterson, M. B. (1985). Vocational evaluation of blind and visually impaired persons for technical, professional, and managerial positions. Journal of Visual Impairment and Blindness, 478-480.
- . (1987). Career assessment and transition through school to adult life. Diagnostique, 12, (3-4), 205-214.

- Peterson, M. B. y Buchanan, L. (1985, diciembre). Job related physical capacities project: A resource in the career development of physically disabled persons. Journal of Applied Rehabilitation Counseling, 16(4), 19-21.
- Pierrehumbert, B., Plancherel, B. y Jankech Caretta, C. (1987). Image de soi et perception des compétences propres chez l'enfant. Revue de Psychologie Appliquée, 37 (4), 359-377.
- Piers, E. V. y Harris, D. B. (1969). Piers-Harris children's self-concept scale. Los Angeles: Western Psychological Services.
- Pierson, N. C. y Crimando, W. (1988, diciembre). The effects of Vocational evaluation on client's attitudes toward work. Vocational Evaluation and Work Adjustment Bulletin, 133-137.
- Povolny, M. A. y Kaplan, S. P. (1993, mayo). Traumatic brain injury occurring with spinal cord injury: significance for rehabilitation. Journal of Rehabilitation, 23-27.
- Power, P. W., Hershenson, D. B. y Fabian, E. S. (1991, julio). Meeting the documented needs of client's families: an opportunity for rehabilitation counselors. Journal of Rehabilitation, 11-16.
- Pullo, R. E., Lusting, P. y Livneh, H. (1993). The Vocational interest of prisoners: A preliminary study of the lusting color vector test. Journal of Applied Rehabilitation Counseling, 24(1), 8-14.
- Rabush, D. R. (1985). The physically handicapped and career development. en M. Bender. N. M. Pinson-Millburn y L. J. Ricmon (Eds.). Careers, Computers, and the handicapped. Austin, Texas: PRO-ED.
- Razzano, L. C. y Cook, J. A. (1994, septiembre). Gender and Vocational Assessment of people with mental illness: What works for men may not work for women. Journal of Applied Rehabilitation Counseling, 25(3), 22-31.
- Real Academia Española (1992) Diccionario de la Lengua Española, XXI Edición. Madrid: Real Academia Española,
- Real Patronato de Prevención y Atención a Personas con Minusalía (1990). Discapacidad y medios de información. Pautas de Estilo. Madrid: Real Patronato de Prevención y Atención a Personas con Minusalía /Ministerio de Asuntos Sociales.
- Reddon, J. R., McNeil, D. C., Schmitke, M. L. y Trelenberg, L. A. (1992). Patient evaluation of a psychiatric hospital's vocational rehabilitation program. Canadian Journal of Rehabilitation, 6(2), 111-115.
- Reiter, S. (1990). Patterns of vocational interests and work motivation among mentally retarded adults attending vocational rehabilitation centers. International Journal of Rehabilitation Research, 13, 37-46.
- Renninger, K. A., Hidi, S. y Krapp, A. (1993). A resurgence of interest. Contemporary Psychology, 38(8), 814.
- Renwik, R. M. y Krywonis, M. (1992, febrero). Personal and environmental factors related to employment: implications for substance abuse intervention. Journal of Rehabilitation, 23-28.
- Rice, B. D., Farley, R. C. y Parkerson, S. (1987, septiembre). The future workplace: Implications for vocational evaluation. Vocational Evaluation and Work Adjustment Bulletin,
- Rivas, F. (1993). Psicología vocacional: Enfoques del asesoramiento. Segunda Edición. Madrid: Morata (primer edición de 1988).
- Rivas, F. R. y Rocabert, E. (1990). Asesoramiento e Intervención vocacional: Sistema de Autoayuda vocacional (SAV). Revista de Psicología General y Aplicada, 43(4), 527-532.
- Rodríguez Moreno, M. L. (1991). Enseñar y aprender a tomar decisiones vocacionales. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

- Roe, A. (1956). The psychology of occupations. Nueva York: Wiley. Traducción castellana. Citado en Rivas, F. (1993). Psicología vocacional: Enfoques del asesoramiento. Segunda Edición. Madrid: Morata.
- Roessler, R. T., Fletcher, K. y Price, P. (1992, febrero). Employment concerns of people with head injury. Journal of Rehabilitation, 17-22.
- Roessler, R. T., Rumrill, P. D. Jr. (1995, septiembre). The relationship of perceived work site barriers to job mastery and job satisfaction for employed people with multiple sclerosis. Rehabilitation Counseling Bulletin, 39(1), 2-15.
- Roessler, R. T. y Gottcent, J. (1994, septiembre). The Work Experience Survey: A reasonable accommodation/career development strategy. Journal of Applied Rehabilitation Counseling, 25(3), 16-21.
- Roessler, R., Bolton, B., Means, B. y Milligan, T. (1975). The effects of physical, intellectual, and emotional training on rehabilitation clients. Journal of Applied Rehabilitation Counseling, 106-112.
- Roessler, R., Johnson, V. A. y Fletcher, K. (1988). Enhancement of the work personality: A transition priority. Journal of Applied Rehabilitation Counseling, 19(1), 3-7.
- Rogers, C. R. (1951).. Client-centered therapy. Boston: Houghton Mifflin Co. Traducción en castellano: (1981). Barcelona: Paidós.
- Rosenberg, M. (1979). Conceiving the self. New York: Basic Books.
- . (1965). Society and the adolescents self-image. Princeton: Princeton University Press.
- Roth, J., Haycock, K., Gagnon, J. y Specor, P. (1992-1994). StatView (sistema integrado de presentación y análisis de datos). (v. 4.0.). Berkeley, California: Abacus Concepts, Inc.
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectations for internal versus external control of reinforcement. Psychological Monographs, 80 (1).
- Rubin, S. E. y Roessler, R. T. (1994). Foundations of the vocational rehabilitation process. fourth edition. Austin, Texas: Pro-Ed.
- Rusch, F. R. y Shutz, R. P. (1981) Vocational and social behavior research: An evaluative review. En J. L. Matson y J. R. McCartney, Handbook of behavior modification with the mentally retarded. Nueva York: Plenum.
- Rusch, F. R., Schutz, R. P., Mithaug, D. E., Stewart, J. E. y Mar, D. K. (1982). The Vocational Assessment and Curriculum Guide Seattle, Washington: Exceptional Education.
- Rush, F. R., Conley, R. W. y McCaughrin, W. B. (1993, mayo). Benefit-Cost analysis of supported employment in Illinois. Journal of Rehabilitation, 31-36.
- Ryan, C. P. (1995, octubre). Work isn't what it used to be: Implications, recommendations, and strategies for vocational rehabilitation. Journal of Rehabilitation, 8-19.
- Sanchez, J. ¿Qué es la orientación vocacional?. Manuscrito no publicado (Universidad de Salamanca. Programa de Doctorado: Psicología de la Educación: Instrucción y Currículum).
- Satcher, J. (1992). Responding to employer concerns about the ADA and Job applicants with disabilities. Journal of Applied Rehabilitation Counseling, 23(3), 37-40.
- Sattler, J. (1988). Assessment of children (tercera ed.). San Diego: Jerome M. Sattler.
- Sawyer, H. W. (1988, junio). Work adjustment as a professional service in rehabilitation. Vocational Evaluation and Work Adjustment Bulletin,

- Schalock, R. L., Kiernan, W. E., McGaughey, M. J., Lynch, S. A y McNally, L. C. (1993, febrero). State MR/DD Agency Information System and available data related to day and employment programs. Mental Retardation, 29-34.
- Schalock, R. L. y Karan, O. C. (1979). Relevant assessment: The interaction between evaluation and training. En G. T. Bellamy, G. O'Connor, y O. C. Karan (Eds.). Vocational rehabilitation of severely handicapped persons. (pp.33-54).
- Schiro-Geist, C., Walker, M. y Nuñez, P. (1992, junio). Rehabilitation counseling and placement. American Rehabilitation, 25-27 (cont. pág. 37).
- Schlenoff, D. A. (1975). A theory of career development for the quadriplegic. Journal of Applied Rehabilitation Counseling, 6, 3-11.
- Schoenberg, P. E., (1995). The Internet and Rehabilitation. Canadian Journal of Rehabilitation, 9(1), 39-48.
- Schriner, K. F., Roessler, R. T. y Johnson, P. (1993). Identifying the employment concerns of people with spine bifida. Journal of Applied Rehabilitation Counseling, 24(2), 32-37.
- Schroedel, J. G. (1991). Improving the career decisions of deaf seniors in residential and day high schools. American Annals of the Deaf, 136(4), 330-338.
- Schwab, A. J. , Smith, T. W., DiNitto, D. (1993, octubre). Client satisfaction and quality vocational rehabilitation. Journal of Rehabilitation, 17-23.
- Schwab, A. J. Jr., Fenoglio, J. A. (1992, junio). The Texas rehabilitation commission system for measuring quality rehabilitation. Journal of Applied Rehabilitation Counseling, 23(2),
- Shalverson, R. J., Hubner, J. J. y Stanto, G. G. (1976). Self-concept: validation of construct inperpretations. Review of Educational Research, 46, 407-442.
- Siegel, S., Robert, M., Waxman, M. y Gaylord-Ross, R. (1992). A follow-along study of participants in a longitudinal transition program for youths with mild disabilities. Exceptional Children, 58(4), 346-356.
- Siller, J. (1969). The Psychological situation of the disabled wit spinal cord injuries. Rehabilitation Literature, 30, 290-296. Citado en Rubin, S. E. y Roessler, R. T. (1994). Foundations of the vocational rehabilitation process. fourth edition. Austin, Texas: Pro-Ed.
- Silva, F. (1992). Assesing the child and adolescent personality: A decade of research. Personality and Individual Differences, 13(11), 1163-1181.
- Simmons Howze, Y. (1985). Increasing visually handicapped students'awareness about job. Journal of Impairment & Blindness, 473-474.
- Simmors, T. y Flexer, R. (1992, febrero). Business and rehabilitation factors in the development of supported employment programs for adults with developmental disabilities. Journal of Rehabilitation, 35-42.
- Singer, J. D. (1992). Are special educators'career paths special? Results from a 13 year longitudinal study. Exceptional Children, 59(3), 262-279.
- Sisson, L. A., Hersen, M. y Van Hasselt, V. B. (1993). Improving the performance of youth with dual sensory impairment: Analyses and social validation of procedures to reduce maladaptive responding in vocational leisure settings. Behavior Therapy, 24, 553-571.
- Smart, J. F. y Smart, D. W. (1993, otoño). Vocational evaluation of Hispanics with disabilities: Issues and implications. Vocational Evaluation and Work Adjustment Bulletin, 111-122.
- Soft-Art, Inc. (1984-1995). Microsoft-Excel para Power Macintosh™, v. 5.0a. Soft-Art, Inc.

- Sowers, J. A. y Powers, L. (1991). Vocational Preparation and Employment of students with physical and multiple disabilities. Baltimore, Maryland: Paul H. Brookes.
- Spike, R. (1976). Client self-selection of tests and work samples in vocational evaluation. Vocational Evaluation and Work Adjustment Bulletin, 9, 34-38.
- SPSS, Inc. (1986). SPSSx user's guide (2ª De.). New York: McGraw-Hill.
- . (1990). Statistical Package for the Social Sciences (Programa Informático). (v. 4.0.). Chicago, IL: SPSS, Inc.
- Steele Johnson, D., Perlow, R., Pieper, K. F. (1993). Differences in task performance as a function of type of feedback: Learning-Oriented versus performance-oriented feedback. Journal of Applied Social Psychology, 23(4), 303-320.
- Stevens, M. L., Curl, R. M. y Rule, S. (1993, febrero). From protection to independence: Utilizing intersector cooperation to ensure consumer options. Journal of Rehabilitation, 35-39.
- Stilington, P. L., Brolin, D. E., Clark, G. M. y Vacanti, J. M. (1985). Career/vocational assessment in the public school setting. Career Development for Exceptional Individuals, 8, 3-7.
- Storey, K. Z. S. (1985). Community-referenced instruction in a technological work setting: A vocational education option for visually handicapped students. Journal of Visual Impairment & Blindness, 481-486,
- Sullivan, M. J. L., Ware, M. L., Giustini, I., Lascelles, M. y Dehoux, E. (1990). Perceived impact of an out-reach rehabilitation program: A step toward program evaluation. Canadian Journal of Rehabilitation, 4(2), 67-74.
- Super, D. E. (1955). The dimensions and measurement of vocational maturity. Teacher College Records, 57, 185-190. Citado en Rivas, F. (1993). Psicología vocacional: Enfoques del asesoramiento. Segunda Edición. Madrid: Morata.
- . (1957). The psychology of careers. New York: Harper & Row.
- . (1974). Measuring vocational maturity for counseling and education. Washington: American Personnel and Guidance Association.
- . (1977). Un modelo de desarrollo de la vida como carrera. Revista de Psicología General y Aplicada, 147, 663-682.
- Super, J. T. y Block, J. R. Self-concept and need of achievement of men with physical disabilities. The Journal of General Psychology, 119(1), 73-80.
- Szymanski, E. M. y Danek, M. M. (1992, febrero). The relationships of rehabilitation counselor education to rehabilitation client outcome: A replication and extension. Journal of Rehabilitation, 49-56.
- Taillon, S. (1990). Support Personnel in rehabilitation: Threat or opportunity? Canadian Journal of Rehabilitation, 4(1), 3-7.
- Tango, R. (1984). The use of computers in vocational assessment. En C. Smith y R. Fry (Eds.). National forum issues in vocational assessment (pp. 162-165). Menomonie: Materials Development Center, Stout Vocational Rehabilitation Institute, University of Wisconsin-Stout.
- Tate, D. (1992, junio). Factor influencing injured employees return to work. Journal of Applied Rehabilitation Counseling, 23(2), 17-20.
- Tate, D. G., Maynard, F. y Forcheimer, M. (1992, julio). Evaluation of a medical rehabilitation and independent living program for persons with spinal cord injury. Journal of Rehabilitation, 25-28.

- Test, D. W., Keul, P. y Howell, A. (1993, febrero). Community resource trainers: Meeting the challenge of providing quality supported employment follow-along services. Journal of Rehabilitation, 40-44.
- Thompson, A. R. y Hutto, M. D. (1992). An employment counseling model for college graduates with severe disabilities: A timely intervention. Journal of Applied Rehabilitation Counseling, 23(3), 15-17.
- Thoreson, R. y Kerr, N. (1978). The stigmatizing aspects of severe disability. Journal of Counseling Psychology, 23(3), 173-177.
- Tiedeman, D. V. (1961). Decision and vocational development: A paradigm and its implications. Personnel and Guidance Journal, 40(1), 15-21.
- Tiedeman, D. V. y O'Hara, R. P. (1963). Career development: Choice and adjustment. Nueva York: College Entrance Examination Board.
- Tindall, L. W., (1987). Careers for persons with disabilities. Journal of Career Development, 13(4), 5-13.
- Tolbert, E. L. (1981). Técnicas de asesoramiento en orientación profesional. Barcelona: Oikos Tau.
- Trach, J. S., (1989). Supported employment program evaluation: Evaluation degree of implementation and selected outcomes. American Journal on Mental retardation, 94(2), 134-140.
- Trieschman, R. (1984). The psychological aspects of spinal cord injury. En C. Golden (ed.). Currents topics in rehabilitation psychology (pp. 125-137). Orlando: FL.: Grune & Stratton.
- Tyler, L. E. (1988). La función del orientador. México: Trillas
- Vash, C. L. (1984). Evaluation from the client's point of view. En A. S. Halpern y M. J. Fuhrer, (Eds.). Vocational Evaluation and Work Adjustment Bulletin, 9, 34-38.
- Vash, S. (1981). Psychology of disability. New York: Springer.
- Vator, J., Stocks, C. y Kolek, M. (1983). Preparing mildly handicapped students for employment. Teaching Exceptional Children, 16(1), 54-58.
- Verdugo, M. A. (1989a). La integración personal, social y vocacional de los deficientes psíquicos adolescentes: Elaboración y aplicación experimental de un programa conductual. Madrid: CIDE.
- . (1989b). Los Programas Conductuales Alternativos: I. Habilidades Sociales. Madrid: MEPSA.
- . (1996). Programa de Orientación al Trabajo (POT). Salamanca: Amarú
- . (1997). Los Programas Conductuales Alternativos: I. Habilidades Sociales. Salamanca: Amarú
- Verdugo, M.A. y Jenaro, C. (1994). Evaluación profesional de personas con discapacidad. En: M. A. Verdugo (E): Evaluación Curricular: Una guía para la intervención psicopedagógica. Madrid: SIGLO XXI. (pp. 573-612).
- Verdugo, M.A. y Jenaro, C. (1995). La formación profesional y la transición a la vida adulta. En: M. A. Verdugo (Ed). Personas con discapacidad. Perspectivas psicopedagógicas y rehabilitadoras. Madrid: SIGLO XXI. (Págs. 717-787).
- Verdugo, M.A., Arias, B. y Jenaro, C. (1994). Actitudes hacia las personas con minusvalía. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales, Instituto Nacional de Servicios Sociales.
- VV.AA. (1985). Transition in practice: programs and perspectives. Journal of Visual Impairment & Blindness,
- Villa, A. y otros (1990). Reforma de las Enseñanzas Medias. Evaluación del primer ciclo del plan experimental en la Comunidad Autónoma Vasca. (1986-1988). Servicio de Publicaciones del Gobierno Vasco.

- Wainwright, C.; y Couch, R. (1978). Work adjustment: Potential and practice. Journal of Rehabilitation, 44(1), 39-42.
- Walace, G. C. M., Carlin, R. M. y Nordin, D. M. (1991). The Vocational Ability Quotient System: A new approach in predicting vocational rehabilitation potential. Canadian Journal of Rehabilitation, 4(4), 239-245.
- Weber, D., Dennis, S. y Behan, D. J. (1991). Staying employed: An evaluation of a successful job retention strategy. Canadian Journal of Rehabilitation, 5(2), 97-105.
- Weller, D. J. y Miller, P. M. (1977). Emotional reactions of patient, family and staff in acute-care period of spinal cord injury;. Social Work in Health Care, 2 (4), 369-377. Citado en Aguado Díaz, A. y Alcedo Rodríguez, M. A. (1990). Apuntes de psicología de la rehabilitación de las discapacidades físicas. Facultad de Psicología, Unviersidad de Oviedo.
- Westen, D. (1995). A clinical-empirical model of personality: Life after the mischelian ice Age and the Neo lithic Era. Journal of Personality, 63(3), 495-524.
- White-Ilg, C. A. y Wright, D. A. (1989, junio). Taking a critical look at traditional programs: Are they effective? Vocational Evaluation and Work Adjustment Bulletin, 51-55.
- Wilkinson, A. D. y Wagner, R. M. (1993, septiembre). Supervisory leadership styles and state vocational rehabilitation counselor job satisfaction and productivity. Rehabilitation Counseling Bulletin, 37(1), 15-24.
- Winer, J. L., White, H. E. y Smith, R. (1987). Using self-directed search with blind adults. Journal of Visual Impairment and Blindness, 26-28.
- Winkley W. M. (1985). World without workshops. Journal of Visual Impairment & Blindness, 462-465.
- Wolfensberger, W. y Tullman, S. (1992). A brief outline of the principle of normalization. Rehabilitation Psychology, 27, 131-146.
- Wong, D. W., Chan, F., Gay, D. A., Ho, C. y Hattori, K. (1992, febrero). Toward the development of a second generation computerized job-matching system for persons with disabilities: A conceptual framework. Journal of Rehabilitation, 70-77.
- Wood-Dauphinee, S. y Küchler, T. (1992). Quality of life as a rehabilitation outcome: Are we missing the boat? Canadian Journal of Rehabilitation, 6(1), 3.
- Woodrick, W. E. y Martin Petty, D. (1988, abril). Education Professionals who assist hearing-impaired students choose postsecondary education programs. AAD, 76-78.
- World Health Organization (1980). International Classification of Impairments, Disabilities, and handicaps (ICIDH). A manual of classification relating to consequences of diseases. Ginebra: Autor. (Trad. cast.: Clasificación internacional de deficiencias, discapacidades y minusvalías. Manual de clasificación de las consecuencias de la enfermedad. Madrid: INSERSO, 1983).
- Wright, G. N. (1980). Total rehabilitation. Boston: Little Brown.
- Wright, G. N., Leahy, M. J. y Shapson, P. R. (1987). Rehabilitation skills inventory: Importance of counselor competencies. Rehabilitation Counseling Bulletin, 31, 107-118.
- Yerxa, E. J. y Locker, S. B. (1990). Quality of time use by adults with spinal cord injuries. The American Journal of Occupational Therapy, 44(4), 318-326.
- Zaren, F. R. (1952). The high school teacher and his job. Nueva York: Houghton.
- Zuger, R. R. y Boehm, M. (1993, mayo). Vocational rehabilitation counseling of traumatic brain injury: factors contributing to stress. Journal of Rehabilitation, 28-30,

