

*A mi padre,
Padre, Maestro y Amigo,
(1989)*

**UTILIDAD DEL PASS, RMI, Y EAE EN LA
ORIENTACION Y EVALUACION PROFESIONAL
DE PERSONAS CON DISCAPACIDAD FISICA Y
SENSORIAL**



UNIVERSIDAD DE SALAMANCA

**Investigación dirigida por Miguel Angel Verdugo Alonso
Universidad de Salamanca**

**Realizada por Cristina Jenaro Río
Universidad de Salamanca**

Junio, 1993.

*A mi padre.
Padre, Maestro y Amigo.
(q.e.p.d)*

INDICE

PARTE TEORICA:

1- Definición de la orientación profesional	5
2- Perspectiva histórica de la orientación profesional	6
3- Objetivos de la orientación profesional	8
4- Problemas de la orientación profesional	9
5- Evaluación profesional:	15
5.1. Prácticas evaluativas tradicionales	18
5.2. Problemas de la evaluación profesional	21
5.3. Alternativas a la evaluación profesional tradicional: La evaluación ecológica.	24
6- Implicaciones de la nueva concepción de la evaluación y de la orientación profesional.	31
7- Conclusiones	34

PARTE PRACTICA:

Presentacion de la investigación.	38
Objetivos.	40
Preguntas o hipótesis de trabajo.	40
1. Descripción de la muestra:.....	42
1.1.- Sujetos del CRMF	42
1.2.- Sujetos de la muestra seleccionada para la realización del Pasaporte Profesional.	43
2. Instrumentos	44
2.1. RMI- Inventario de Intereses Profesionales	44
2.1.1. Características de la prueba.....	44
2.2. EAE- Escala de Autoestimación	46

2.2.1. Características de la prueba.....	46
2.3. PASS- Instrumento de Evaluación del Potencial Profesional	47
3. Resultados	51
3.1. RMI- Inventario de Intereses Profesionales	51
3.2. EAE- Escala de Autoestimación	60
3.3. PASS- Instrumento de Evaluación del Potencial Profesional	63
3.4. Aplicación del RMI y de la Escala EAE a la muestra y resultados obtenidos	65
3.4.1. Resultados Obtenidos en la Escala EAE	65
3.4.2. Resultados obtenidos en el Inventario RMI	70
3.5. Aplicación del Cuestionario de Evaluación del PASS: Resultados y conclusiones	73
4. Conclusiones	76
5. Referencias Bibliográficas	79
ANEXOS:	84
1- Referencias bibliográficas comentadas	85
2- Cuestionario de Evaluación del PASS	94
3- Tablas de los estadísticos descriptivos de las subescalas	98
4- Tablas de los coeficientes de correlación. Subescalas RMI	101

1- DEFINICIÓN DE LA ORIENTACIÓN PROFESIONAL

El asesoramiento u orientación profesional implica la actuación de un profesional con objeto 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. Es decir, la orientación profesional debe analizar las necesidades del cliente, desde una perspectiva amplia, uniendo a la evaluación del sujeto, la evaluación de su entorno físico-social, utilizando una perspectiva ecológica. Y es que es necesario adoptar un enfoque amplio de la orientación, dado que "existen muchas influencias ajenas al proceso de evaluación y asesoramiento tales como las opiniones de la familia y amigos, el contexto socio-económico, la edad, el sexo, la influencia de instituciones, el área geográfica de residencia (rural/urbana) y las circunstancias de la industria de la localidad, que condicionan en gran medida la tarea orientadora del profesional (Wright, 1982). Asimismo, la orientación así definida supondrá una continua alusión a conceptos íntimamente relacionados como son "evaluación profesional" y "rehabilitación profesional". Todo ello será comentado en páginas posteriores.

Siguiendo en esta línea, otro autor (Lofquist, 1959) define el asesoramiento 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". El concepto de planificación hace referencia a que el asesor y el asesorado están preocupados no sólo por la solución del problema inmediato sino también por la planificación de nuevas técnicas para resolver problemas futuros. Además, en este proceso de aprendizaje, el orientador profesional ha de asumir distintos roles tales como: convertirse en un agente reforzador, en un facilitador de la actividad de asesoramiento y en un experto en la obtención de datos adicionales relevantes para la planificación profesional (Citado en Bozarth & Rubin, 1972, p. 3). La figura del orientador requiere la asunción de una serie de roles que van más allá de la mera evaluación de las capacidades del sujeto.

Por otro lado, como hemos señalado anteriormente, la orientación profesional está íntimamente ligada al concepto de rehabilitación profesional. Así, la orientación para la rehabilitación de personas con discapacidad o

"rehabilitación profesional" (Bolton, 1976) tiene como meta la ubicación laboral de la persona con discapacidad. Y es que, según algunos autores (Bolton, 1976), el emplazamiento laboral de las personas con necesidades especiales es incluso más importante que para quienes no presentan estos problemas, pues por diversas circunstancias (ej. ausencia de experiencias laborales previas o cese en su actividad laboral debido a un accidente), éstas se encuentran en una situación especialmente difícil y requieren un apoyo mayor tanto psicológico como más específicamente dirigido a la orientación profesional o a la reorientación profesional.

A continuación presentamos una perspectiva de lo que ha supuesto la orientación profesional a lo largo de los años. Queremos señalar que, una vez expuesta la relación entre orientación profesional y rehabilitación profesional, a lo largo de estas páginas utilizaremos indistintamente ambos términos.

2- PERSPECTIVA HISTÓRICA DE LA ORIENTACIÓN PROFESIONAL

El asesoramiento u orientación profesional ha sido un tema de interés para muchos profesionales desde principios de siglo. No obstante, los enfoques orientadores tradicionales no iban dirigidos a poblaciones con necesidades especiales sino a personas que requerían asesoramiento a la hora de optar por distintos estudios superiores. Durante estos primeros años la tarea de orientación consistía básicamente en divulgar la información ocupacional. 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. Sabemos que esto no sucede siempre y que ni siquiera suele suceder, ni aún en los casos en que no existan problemas especiales. La experiencia ha demostrado que el mayor obstáculo para beneficiarse de estos servicios reside en que la persona desconoce sus propias habilidades y limitaciones.

En definitiva, hoy se reconoce que el individuo necesita información adecuada tanto acerca de los posibles trabajos y profesiones como sobre sí mismo (habilidades, intereses y aptitudes). Además, se ha de garantizar que la información suministrada sea asimilable por el sujeto. En este sentido, algunos autores han utilizado el método exploratorio, obteniendo resultados es positivos.

Conforme a este método, 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.

Haciendo un repaso por la historia de los servicios de orientación profesional no específicamente dirigidos a personas con discapacidad, es posible distinguir dos enfoques. Según el primero, el objetivo es facilitar al sujeto una elección y toma de decisiones adecuada. Este enfoque defiende la utilización del método científico. Uno de sus máximos exponentes, como es Frank Parsons (1906) (Citado en Tyler, 1988), establece que para que el sujeto realice una elección correcta, debe de estar bien informado de: a) las características de los diversos empleos; y de b) sus propias aptitudes y limitaciones. Estos principios guían aún la orientación en nuestros días (Tyler, 1988).

De
CSV
218

El segundo enfoque en orientación parte de la obra de Clifford Beers, en 1908 (Tyler, 1988). A esta línea corresponden los enfoques más clínicos de la orientación, que no alcanzarán su apogeo hasta los años 40, con la aparición de la Terapia de Rogers "Centrada en el Cliente", y en los años 50, 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, así como en conseguir cambios en su personalidad (Tyler, 1988).

En cuanto a los orígenes de los servicios profesionales destinados a personas con discapacidad, éstos se remontan también a principios de este siglo. Los antecedentes se encuentran en la creación, en el siglo XIX, de instituciones destinadas al cuidado y bienestar de la población con necesidades especiales. Estos centros crean las primeras experiencias de empleo protegido para personas con discapacidades sensoriales y físicas (International Labour Office Geneva, 1985).

Pero no es hasta el período posterior a 1945 cuando aparece la moderna concepción de rehabilitación profesional. A ello contribuyeron, entre otras:

- a) la aparición de políticas de empleo en los países occidentales;
- b) los avances en la ciencia médica, el incremento de la longevidad y un tratamiento más humanizado del paciente;
- c) la adopción en muchos países de legislación sobre el tema;

- d) la presencia e influencia de las Naciones Unidas y otros organismos internacionales;
- e) la influencia del voluntariado internacional en el campo de la rehabilitación; y
- f) la política de "plena participación e igualdad" defendida por el Año Internacional de las Personas con Discapacidad (1983) y el establecimiento de programas a largo plazo asociadas con este año.

A continuación presentamos los principales objetivos de la orientación profesional.

3- OBJETIVOS DE LA ORIENTACIÓN PROFESIONAL

El objetivo del asesoramiento en rehabilitación es ayudar a las personas con discapacidades a alcanzar niveles funcionales de independencia y de ajuste. Para conseguir este objetivo la rehabilitación ha de constituir un proceso comprensivo e individualizado, de naturaleza prescriptiva y dirigido hacia el desarrollo o la restauración de un funcionamiento independiente (Riggar, Maki, y Wolf, 1986).

Esta definición de la rehabilitación profesional tiene importantes implicaciones, tanto a nivel conceptual como a nivel procedimental. Así, a nivel conceptual, concebir la orientación como un "proceso comprensivo" supone asumir el principio de que cada persona es un todo y no puede ser dividida en partes (Jacques, 1970). Por otro lado, "individualizado" implica considerar que cada individuo es único y posee sus propios mecanismos de afrontamiento, sus necesidades, metas y valores (Bitter, 1979). Cada población especial tiene, además de unas necesidades de orientación comunes, unos problemas específicos que requieren la adopción de un enfoque de asesoramiento sistemático apropiado a las necesidades individuales. Ello no está exento de problemas. Así, por ejemplo, actualmente contamos con escasas investigaciones sobre el tipo de asesoramiento más adecuado para los diferentes grupos de personas con discapacidad. Sin embargo, diferentes autores coinciden en resaltar la importancia de un mismo elemento en la orientación de toda persona con discapacidad. Este es: toda persona necesita conocer las diferentes alternativas laborales existentes y más acordes a sus necesidades y capacidades (Wright, 1980).

Por otro lado, como hemos indicado, la rehabilitación profesional ha de conseguir el ajuste eficaz del individuo. En este sentido, uno de sus mayores retos

es procurar tanto el ajuste del individuo a la discapacidad (la adaptación a la discapacidad adquirida) como el ajuste al mundo del trabajo. Este último ha sido definido por algunos autores (Wainwright y Couch, 1978) como la obtención de hábitos de trabajo y de experiencia laboral. Por su parte, Lofquist y Dawis (1975) definen el ajuste al trabajo como la suma de la satisfacción laboral y de un trabajo satisfactorio. Estos autores consideran que la función del asesor profesional es ayudar a los individuos a evaluar sus necesidades e intereses profesionales y a relacionar estas necesidades con información sobre alternativas profesionales existentes.

Finalmente, el "desarrollo o la restauración de un funcionamiento independiente" se basa en la idea de que la persona con discapacidad ha de estar integrada en un entorno lo menos restrictivo posible. Y en definitiva, implica una apuesta por la asunción del principio de igualdad de oportunidades para todas las personas (Garett, , 1969).

En cuanto a las implicaciones a nivel de actuación, una rehabilitación comprensiva implica una actuación coordinada entre dos niveles: 1) la rehabilitación médica, destinada a la recuperación física del sujeto; y 2) la rehabilitación profesional, dirigida a la provisión de servicios profesionales (asesoramiento, formación, entrenamiento y emplazamiento), de cara a la obtención y mantenimiento de un empleo y a la integración o reintegración en la sociedad. (International Labour Organization, 1983).

Para finalizar este apartado, queremos destacar de nuevo la conexión existente entre los conceptos de orientación profesional, evaluación profesional y rehabilitación profesional. Una buena evaluación profesional ha de ser el paso previo de una adecuada orientación. Asimismo, en el contexto de las personas con discapacidad, como ya hemos visto, la orientación adquiere el carácter de una rehabilitación profesional.

4- PROBLEMAS DE LA ORIENTACIÓN PROFESIONAL

Pese a los innegables avances en la evaluación y orientación profesional, no cabe duda de que existen problemas que hay que abordar. Aún falta dar respuestas a muchos de los interrogantes que se plantean sobre la eficacia misma de la

orientación. Así, es necesario dar respuesta a cuestiones tales como: 1) ¿Hay en la orientación algún beneficio?, ¿Puede mostrarse que las personas que pasan por la orientación mejoran más en su vida posterior que quienes no reciben ayuda de este tipo?, 2) ¿Para qué sirve la orientación? ¿en qué situaciones es recomendable?, ¿en cuáles es ineficaz?, 3) ¿Difieren en eficacia los puntos de vista de la orientación?, ¿puede demostrarse que los orientadores que presentan un sistema teórico claramente definido obtienen mejores resultados que quienes presentan otros sistemas? ¿Existen diferencias en los métodos de grupo y en los individuales?, ¿Hay técnicas que funcionan mejor que otras?

Todos estos interrogantes hacen alusión a una serie de problemas que pueden agruparse en: a) problemas de la investigación sobre la orientación profesional, b) problemas relacionados con la eficacia de la toma de decisiones en la orientación profesional; c) problemas derivados de la falta de tradición orientadora de personas con discapacidad; d) problemas relacionados con la figura del orientador; y e) problemas de la evaluación profesional.

A continuación iremos desarrollando cada uno de estos puntos.

a) problemas de la investigación sobre la orientación profesional.

Uno de los principales problemas reside en determinar cuáles deben ser los criterios de la eficacia de la orientación. Por ejemplo, uno de ellos es la satisfacción del orientador, pero con este método es bastante fácil obtener pruebas favorables a la orientación. Otro enfoque es el de la valoración de la conducta de las personas orientadas. Esta utiliza criterios objetivos tales como número de cambios de empleo. Otra alternativa consiste en utilizar valoraciones de la conducta del sujeto, por medio de jueces externos. Finalmente, los partidarios de una orientación psicodinámica, han adoptado el criterio del cambio de personalidad, criterio excesivamente estricto, ya que supondría que una experiencia de este tipo logra cambios en patrones desarrollados durante muchos años. A continuación vamos a exponer los principales resultados obtenidos con tres enfoques de evaluación de la eficacia, que toman como criterio: a) la actitud, b) el rendimiento escolar, o c) criterios de éxito profesional:

En cuanto a las evaluaciones que emplean criterios de actitud, diferentes investigaciones demuestran que los sujetos creen necesitar orientación y se muestran partidarios de recibirla.

Respecto a las investigaciones que adoptan el criterio de rendimiento, se pueden extraer algunas conclusiones preliminares. Estas son: 1) la orientación no capacita para tener éxito en estudios superiores a aquellos estudiantes que posean un nivel claramente inferior al de sus compañeros. 2) Tanto la orientación de grupo como la individual, efectuadas durante un período de tiempo razonable, ayudan a mejorar el rendimiento de aquellos estudiantes que presentan una capacidad adecuada. 3) Finalmente, se obtiene mejores resultados si la orientación se centra en las personas con bajo rendimiento, en sus causas y en las medidas correctoras a poner en marcha, que si no se estructura de este modo.

En cuanto a las evaluaciones que emplean criterios vocacionales, hay estudios que demuestran que los sujetos que fueron orientados tuvieron más éxito profesional que quienes no recibieron estos servicios. Sin embargo, estos resultados son rebatidos por otras investigaciones que demuestran que ni los tests ni los orientadores predicen el éxito ocupacional con exactitud alguna. Estos resultados paradójicos pueden deberse a la influencia de la persona del orientador. Esto es, el orientador activo, que muestra un interés positivo en el futuro de sus estudiantes y que hace sugerencias concretas, puede ser una variable relevante en determinar el éxito de los sujetos asesorados.

Volviendo a los problemas de la investigación, un problema añadido al de determinar criterios de evaluación reside en asegurar el adecuado rigor de las investigaciones. En este sentido, no es fácil encontrar a un buen grupo control. La posibilidad de orientar tan sólo a la mitad de los sujetos y de utilizar la otra mitad como control es difícil de justificar en la práctica. Los investigadores han resuelto este problema de varias maneras. Uno de ellos ha sido el de colocar a algunos de estos sujetos en "grupo de espera". En otros casos se comparan los resultados de un programa nuevo con los de un programa ya existente, evaluando posteriormente la eficacia diferencial de ambos tratamientos.

b) Problemas relacionados con la eficacia de la toma de decisiones en la orientación profesional

Existen estudios que tratan de analizar la eficacia de la toma de decisiones desde dos enfoques: 1) descriptivo, y 2) prescriptivo. El primero investiga cómo deciden las personas y los diferentes caminos que recorren en función de variables tales como la edad u otras circunstancias. El segundo, recomienda los métodos más adecuados basándose en criterios de probabilidad (grado de probabilidad de que se dé una alternativa) y de utilidad (valoración o ponderación de una o varias alternativas).

Para el análisis de estos dos modelos de toma de decisiones se han utilizado Instrumentos de estimación. En general, la metodología utilizada se ha basado, o bien, en los procesos, o bien, en los resultados. Conforme a estos últimos, la toma de decisiones es evaluada por sus resultados o consecuencias. Esta metodología ha sido muy discutida, ya sea porque la toma de decisiones en el ámbito ocupacional es un proceso que puede ir variando a tenor de las fluctuaciones económicas y tecnológicas del momento, o de otras circunstancias, ya sea porque es complejo escoger el momento temporal en el que medir los resultados. Por estas razones, se suele acudir a la metodología procesual. Según ésta, una buena decisión es la que va pareja a la calidad de los procesos que la han generado (de la posibilidad de tener un amplio número de alternativas al alcance, del modo más o menos experto en clarificar los propios valores, de la correcta estimación de las consecuencias de la decisión, de la conexión entre los valores y decisión, etc.), lo cual presenta la dificultad de que exige una investigación longitudinal o procesual muy lejana a ciertos planteamientos orientadores.

Sin embargo, estas dificultades no han impedido la temprana investigación y publicación (desde los años 50) de varios instrumentos de estimación destinados a evaluar, o bien, el proceso, o bien, el resultado. El proceso de la toma de decisiones se evalúa con instrumentos de lápiz y papel, cuestionarios e inventarios. Por su parte, la estimación de los resultados se evalúa mediante cuestionarios y escalas en cierto modo informales, que piden al sujeto que gradúe su nivel de satisfacción con la elección realizada. Los tests de lápiz y papel presentan la desventaja de que sólo miden los conocimientos, pero no logran medir las destrezas o las conductas relacionadas con una toma de decisiones

operativa. Es decir, estos instrumentos exigen responder a situaciones hipotéticas o hacer listados de habilidades necesarias para decidir, sin estimar la destreza o competencia real. Esta deficiencia ha sido subsanada con la creación de inventarios conductuales basados en una observación y control rigurosos y diarios. Otro procedimiento es el de la simulación de tareas, aunque menos utilizado pues supone un considerable gasto de tiempo

Las investigaciones sobre la eficacia que adoptan un enfoque descriptivo de la toma de decisiones tienen su origen en las disciplinas económicas y políticas y se basan en el estudio de casos mediante inventarios de estilos de decisión. De este modo, estudian el impacto de las decisiones institucionales y revisan diferentes conductas relacionadas con la toma de decisiones.

Por su parte, el enfoque prescriptivo de toma de decisiones se basa en que las habilidades para decidir o para resolver un problema pueden ser aprendidas - y por tanto, enseñadas- y en el hecho de que las destrezas más importantes en el proceso de la toma de decisiones residen en saber buscar, procesar e interpretar la información. En este sentido, uno de los mayores problemas ha sido cómo desarrollar instrumentos que midan adecuadamente la calidad de una decisión, previa definición de ese constructo. De hecho, y dada la complejidad de los factores que componen todo el modelo o proceso prescriptivo de toma de decisiones, todavía no se ha realizado ninguna investigación seria, evaluando su eficacia y efectividad.

Como vemos, la evaluación de la eficacia de estos dos modelos de toma de decisiones plantea más interrogantes que soluciones.

c) problemas derivados de la falta de tradición orientadora de personas con discapacidad

Volviendo al análisis de los problemas, otra dificultad proviene de haber asumido que los grupos especiales tienen las mismas o similares necesidades de orientación que la población en general (Schiro-Geist, 1990). Este problema es producto de la falta de tradición de estos servicios para personas con discapacidad. Así, la población que generalmente recibía estos servicios eran estudiantes de cursos previos a la elección de una carrera. De este modo, la atención a

poblaciones especiales se ha confiado a la capacidad adaptativa del asesor. Además aunque el orientador posee modelos teóricos y conocimientos prácticos para ofrecer consejo profesional, no se le ha formado sobre las adaptaciones a llevar a cabo cuando se orienta a personas con necesidades especiales.

Esta falta de tradición queda claramente constatada si tenemos en cuenta que no ha sido hasta hace diez años cuando ha surgido el interés por acumular conocimientos acerca de las prácticas de evaluación y orientación. Al mismo tiempo, las universidades han empezado a desarrollar curricula especializados para la formación y la ubicación laboral. Todos estos conocimientos han posibilitado la maduración de la profesión de asesor o rehabilitador profesional.

Pero a pesar de estos avances, existen todavía problemas derivados de esta falta de tradición de servicios de orientación para personas con discapacidad. Y uno de estos es el relacionado con la ubicación laboral de las personas con discapacidad. Los avances han sido lentos a través de los años debido, en parte, a que ha faltado una visión clara del objetivo último de la rehabilitación profesional, que no es otro sino el empleo o la ocupación laboral. Sin embargo, este servicio de tiempo relativamente limitado puede contribuir en gran medida a mejorar la calidad de vida de la persona, posibilitando su entrada en la fuerza laboral. Esto no quiere decir que otros aspectos no sean importantes. También es necesario el esfuerzo coordinado de los sistemas educativos, médicos y otros recursos de la comunidad (Paul, 1967).

Para finalizar, podríamos decir que aunque la orientación profesional de la persona con discapacidad no deba diferir de la orientación realizada en situaciones ordinarias, sí que ésta ha de estar más elaborada, posiblemente consumirá más tiempo, y deberá ser planificada a más largo plazo (International Labour Office Geneva, 1985).

d) problemas relacionados con la figura del orientador.

Un cuarto problema es el relacionado con el papel o la figura del orientador. Dado que la calidad de la evaluación profesional depende de la actuación del asesor, es necesario asegurar la adecuada cualificación de estos profesionales. El orientador debe conocer, por ejemplo, distintos tipos de tests y su correcta

interpretación, así como los casos en que dichos instrumentos pueden ser útiles (por ejemplo, para superar un estancamiento en el proceso de asesoramiento, para evaluar habilidades funcionales o para confirmar los intereses y capacidades de un sujeto). Además, ha de conocer las exigencias (formativas, aptitudinales, etc.) que implican distintos trabajos. Por ello, como posteriormente veremos, ha de asumir nuevos e innovadores roles.

e) problemas de la evaluación profesional.

Finalmente, otro de los problemas es el de la "evaluación profesional", concepto estrechamente ligado al de orientación. A grandes rasgos, pues posteriormente comentaremos todo ello con más detalle, algunos autores indican que no existen instrumentos de evaluación apropiados y que los profesionales de la orientación y evaluación no han sido adecuadamente formados para evaluar sin utilizar instrumentos estandarizados (Reavis, 1990; Galagan, 1985) Por ello, es necesario construir o buscar métodos alternativos para la evaluación, de cara a una correcta orientación.

A continuación pasamos a analizar el concepto y objetivos de la evaluación profesional, tarea fundamental del orientador profesional.

5- EVALUACIÓN PROFESIONAL

La evaluación profesional, o evaluación vocacional, constituye un proceso continuado de recogida de información acerca de las potencialidades y limitaciones de un sujeto, que tiene como objeto realizar prescripciones y aconsejar intervenciones, teniendo como referencia los programas de formación profesional existentes para sujetos con discapacidad, así como el mundo del trabajo al que éstos habrán de enfrentarse. La evaluación debe de empezar antes y continuar con posterioridad a la ubicación en un programa de formación profesional.

La evaluación profesional supone también un cambio radical en la educación especial. Frente a las concepciones educativas tradicionales que enfatizaban la evaluación y la intervención en habilidades relacionadas con un

currículum académico, ahora se hace más hincapié en la evaluación y adquisición de habilidades de supervivencia, sociales y laborales, que posibiliten un desenvolvimiento más autónomo y eficaz del sujeto (Verdugo, 1989; Peterson, 1987).

La evaluación profesional es fundamental para facilitar el proceso de transición de la escuela al mundo del trabajo. Un fracaso en evaluar y, por consiguiente, en proporcionar a los estudiantes las habilidades necesarias para desenvolverse adecuadamente como adulto o como trabajador, llevará inevitablemente a experiencias de trabajo insatisfactorias (Agran, Martin y Mithaug, 1987). En otras palabras, la evaluación profesional ha de estar presente en toda la educación o formación profesional.

Profundizando en esta idea, la evaluación ha de tomar como referencia los programas formativos (preprofesionales y profesionales) existentes. Estos programas han de incluir entrenamientos en habilidades sociales y habilidades de la vida diaria que afectan a la conducta de los compañeros de trabajo (p.ej. apariencia externa, higiene, uso del tiempo libre, conversación), ya que la superación de los déficits en estas áreas facilitará su integración laboral (Verdugo, 1989a, 1989b). Concretamente, algunas investigaciones indican que (Mithaug y Hagmeier, 1978) las habilidades más necesarias para poder acceder a un trabajo protegido son: aquellas relacionadas con la conducta laboral propiamente dicha (por ejemplo, asistencia/persistencia), habilidades sociales y de comunicación y, finalmente, habilidades de autoayuda y apariencia externa. Todo este conjunto de habilidades es denominado por algunos autores (Rush y Schutz, 1981) como "habilidades de supervivencia" sociales y profesionales. Pues bien, la evaluación de estas habilidades ayudará a realizar orientaciones sobre las habilidades que se deben mejorar o entrenar. No olvidemos que evaluación e intervención han de estar íntimamente ligadas. Además, para obtener y mantener un empleo, los estudiantes deben poseer un repertorio de habilidades adaptativas para ajustarse eficazmente a los múltiples cambios que pueden ocurrir en los entornos laborales y que les ayuden a evaluar un problema, seleccionar un curso de acción y modificar sus ejecuciones.

En suma, el éxito postescolar de los estudiantes con discapacidad dependerá de su habilidad para adquirir nuevas habilidades y para adaptarse a los múltiples cambios que ocurren en los entornos laborales. Por tanto, una inadecuada evaluación y, en consecuencia, una formación o entrenamiento que no incida en las áreas más deficitarias de los alumnos, llevará inevitablemente a un fracaso en el mundo del trabajo (Agran, et al., 1987). En segundo lugar, una adecuada evaluación (y orientación profesional) ha de estar hecha para y basada en las necesidades de sujetos específicos. En otras palabras, es fundamental la planificación individual respecto a metas y técnicas, sobre todo cuando las decisiones que nazcan de ello afecten a las vidas de las personas.

Por otro lado, un proceso de rehabilitación eficaz requiere una evaluación profesional comprensiva. La evaluación ha de concebirse como resultado de la interacción de numerosas variables que son evaluadas a través de distintas técnicas, con objeto de contribuir a ofrecer una visión más equilibrada del potencial de un individuo. Otra función importante que cumple la evaluación es ayudar a la toma de decisiones compartida por parte de los profesionales y de las familias. Dado que los padres son los principales responsables del estudiante, es fundamental que las decisiones sobre lo que va a constituir el futuro de su hijo obtengan su respaldo (Sowers y Powers, 1991; Guy y Knowlton, 1987).

La evaluación profesional es también la base sobre la cual los sistemas escolares y los servicios de la comunidad han de basar sus servicios para dar respuesta a las necesidades especiales de los estudiantes, con objeto de asegurar una transición con éxito de la escuela a la vida en la comunidad. Es necesario evaluar los intereses, habilidades y necesidades de los estudiantes con discapacidades relacionadas con el trabajo, hogar, comunidad y tiempo libre, si se pretende proporcionar unos servicios que posibiliten la integración en la comunidad. Finalmente, la evaluación profesional debe empezar a muy temprana edad, estando estrechamente conectada a un curriculum funcional y siendo parte integral de un proceso de evaluación comprensiva para todos los estudiantes con discapacidad (Peterson, 1987). Sólo así las orientaciones constituirán un elemento de utilidad para el individuo.

A continuación pasamos a revisar los enfoques de evaluación utilizados a lo largo del tiempo, sus objetivos, instrumentos y sus principales ventajas e inconvenientes.

5.1. Prácticas evaluativas tradicionales

Los orígenes de la evaluación profesional se remontan casi al desarrollo del primer test estandarizado. Algunas prácticas evaluativas profesionales se relacionan con el enfoque del test mental, iniciado por Alfred Binet a principios de nuestro siglo (Botterbusch, en prensa; Menchetti, Rusch y Owens, 1983; Nelf, 1966).

No obstante, en líneas generales, se puede hablar de tres enfoques tradicionales ampliamente utilizados en la evaluación profesional de personas con discapacidad. Estos son: a) el enfoque del emparejamiento de aptitudes, b) el enfoque de la muestra de trabajo, y c) el enfoque del inventario conductual. A continuación pasamos a desarrollar brevemente estos tres enfoques.

El enfoque de emparejamiento de aptitudes se caracteriza por la utilización de instrumentos estandarizados, tales como el GATB (Batería de Tests de Aptitudes Generales. GATB. Borgen, 1982) o el NATB (La Batería de Tests de Aptitudes para no-lectores o NATB. U.S.E.S., 1981). Estos y otros instrumentos fueron diseñados para medir rasgos tales como la destreza, la percepción espacial y la coordinación motora. Basándose en los resultados obtenidos en estos tests (comparándolos con puntuaciones normativas) el evaluador puede formular una serie de recomendaciones, confeccionando una lista con todas las profesiones que puede desempeñar la persona con discapacidad evaluada.

Por su parte, el enfoque de la muestra de trabajo para evaluar las habilidades profesionales de personas con discapacidades es el más habitual en programas escolares, entornos rehabilitadores y programas de formación laboral (Peterson, 1986). Dentro de este enfoque existen dos modalidades: a) orientada a las rasgos; y b) orientada al trabajo. La primera está representadas por sistemas tales como el *Valpar Component Work Sample Series* de 18 partes (Valpar Corporation, 1981). A diferencia de las baterías de aptitudes múltiples estos instrumentos miden casi exclusivamente respuestas motoras utilizando aparatos complejos y costosos, más

que lápiz y papel. Además, se centran menos en habilidades intelectuales generales y en habilidades académicas. Finalmente, muchas están diseñadas para ser utilizadas independientemente, más que como parte de una batería más amplia. Respecto a la segunda modalidad, las muestras orientadas al trabajo tales como las *Vocational Information and Evaluation Work Samples* o VIEWS (Vocational Research Institute, 1977), y el *Singer Vocational Evaluation System* (Singer, 1986) utilizan la simulación de trabajos para evaluar la destreza en tareas específicas. Las muestras incluyen actividades tales como el ensamblado de una tabla de circuitos, el manejo de un taladro, y el montaje de un banco.

Finalmente, los instrumentos derivados del enfoque del inventario conductual constituyen un tipo especializado de escala de comportamiento adaptativo (Menchetti et al, 1983). En efecto, la mayoría de los inventarios profesionales comparten las características de administración, puntuación e interpretación de las escalas generales de comportamiento adaptativo. Estas suelen ser cumplimentadas por un profesor, por un profesional o por los padres de la persona con discapacidad. Tras su aplicación se obtienen puntuaciones en varias áreas comportamentales o de competencias, tales como habilidades de producción, habilidades sociales o habilidades de auto-ayuda. De este modo, las puntuaciones alcanzadas se pueden comparar con varios patrones de trabajo, dando lugar a un perfil de la ejecución de la persona evaluada.

Recapitulando lo visto hasta ahora, podemos decir que conforme al enfoque tradicional de evaluación profesional, basado principalmente en la utilización de pruebas estandarizadas, el objetivo es seleccionar a sujetos idóneos para acceder a un empleo o a un programa de formación. Para ello, se compara su ejecución, o bien, con un baremo, o bien, con un perfil de destrezas. Esto ha sido criticado por distintos autores (Gaylord-Ross, 1989) debido a su escasa utilidad para la evaluación de personas con discapacidades severas. Concretamente, los autores indican que estos individuos suelen ser incapaces de cumplimentar tests de lápiz y papel, de seguir las instrucciones o de manipular los materiales que se les 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 significativa que ayude a planificar programas adecuados. Todo esto hace que la evaluación se convierta en un proceso no-funcional dentro del proceso

más amplio de rehabilitación. Además, otro problema derivado de este tipo de evaluación, es que muchos sujetos con discapacidades severas se ven excluidos de programas o servicios de rehabilitación profesional.

Siguiendo con el análisis de las prácticas evaluativas tradicionales, otros autores (Agran et al., 1987) hablan de una segunda orientación de la evaluación basada en el déficit de habilidades. Conforme a ésta, más que utilizar los datos para clasificar o determinar la idoneidad de los sujetos para determinados servicios o empleos, la evaluación se utilizaba para identificar las necesidades formativas o déficits de habilidades. Así, la evaluación consistía en la medición del aprendizaje previo, de manera que sirviera de orientación para el entrenamiento. En esta línea, Schalock y Karan (1979) defendían un enfoque que denominaron "edumétrico", pues se centraba en la medición de las necesidades formativas. En definitiva, el objetivo de la evaluación según este segundo enfoque no es tanto contribuir a predecir un posible éxito o fracaso en un empleo sino ayudar a detectar posibles deficiencias con objeto de corregirlas con un adecuado entrenamiento.

Este enfoque fue adquiriendo cada vez más importancia y fue asumiendo las ideas de normalización y de transición hacia la vida adulta y hacia la vida en comunidad de la persona con discapacidad. Así, se llegó al convencimiento de que, para asegurar una adecuada transición, era necesario detectar precozmente y enseñar tanto los comportamientos laborales críticos y esenciales para obtener éxito en el empleo (Agran, et al., 1987) como las conductas laborales generales tales como apariencia física y seguimiento de instrucciones. (Gaylord-Ross, 1989). De este modo, en las décadas de los 70 y de los 80 surgen varios modelos de programas preprofesionales y profesionales y movimientos educativos como el "Career Education" ya mencionado. Este movimiento supone el esfuerzo total de todo el sistema educativo y de la comunidad con objeto de ayudar a los sujetos a familiarizarse con una sociedad orientada al trabajo; a integrar dichos valores en su sistema personal de valores y a llevarlos a la práctica en su vida, de forma que el trabajo se convierta en algo posible, significativo y satisfactorio (Pelletier, 1984. Citado en Alvarez Rojo, 1991; Mithaug, 1981). Autores pertenecientes a esta corriente desarrollaron un modelo curricular que organizaba las competencias a adquirir por las personas con discapacidad psíquica en: habilidades de la vida

diaria, habilidades personales-sociales y preparación y guía ocupacional. Además, se defiende que "los servicios profesionales han de llegar a ser una parte integral y concurrente de la programación educativa de un modo precoz, tras la entrada en la escuela del niño" (Brolin, 1976). Brolin (1976), por ejemplo, propone una serie de pasos (ver Cuadro 12.1.) para realizar un entrenamiento adecuado.

Cuadro 1. Pasos en el entrenamiento profesional

- 1) Identificación de las necesidades de los sujetos
- 2) Establecimiento de metas específicas (objetivos).
- 3) Determinación de un plan de evaluación de las metas establecidas y de las necesidades detectadas.
- 4) Evaluación profesional.
- 5) Determinación del potencial profesional y las necesidades de entrenamiento.
- 6) Entrenamiento profesional
- 7) Nueva evaluación del potencial profesional, necesidades de entrenamiento y necesidades de colocación
- 8) Emplazamiento laboral
- 9) Evaluación y seguimiento de los resultados del entrenamiento/emplazamiento.
- 10) Evaluación del programa.

5.2. Problemas de la evaluación profesional

Pese a la importancia de la evaluación profesional, este proceso constituye un claro problema cuando se trata de evaluar a las personas con discapacidad. En este sentido, algunos autores indican que no existen adecuados instrumentos de evaluación y que el personal evaluador no ha sido convenientemente entrenado para realizar evaluaciones ante la ausencia de instrumentos apropiados. Así por ejemplo, Galagan (1985) postula que todo el proceso educativo de alumnos con deficiencias ha dependido en exceso de la utilización desproporcionada de medidas de inteligencia estandarizadas y de medidas de logro y técnicas

proyectivas. Esto en nuestro país, con muchos menos instrumentos comercializados, es una realidad aún más evidente.

Podemos sintetizar los problemas de la evaluación de alumnos con discapacidades múltiples diciendo que éstos radican en: 1) la inexistencia misma del proceso evaluativo, o 2) en el uso excesivo de tests psicométricos tradicionales. Profundizando en este segundo problema, son varios los autores (Reavis, 1990) que hablan de los problemas encontrados a la hora de utilizar tests psicométricos para personas con discapacidades múltiples:

1º Ausencia de tests referidos a una norma técnicamente adecuados para estudiantes con discapacidades múltiples (Sigafos, Cole y McQuarter, 1987; Menchetti y Rusch, 1988b; Menchetti, Rusch y Owens, 1983.);

2º Falta de habilidad de estos estudiantes para percibir los items-estímulos (Bailey y Simeonson, 1988). Por ejemplo, pueden tener un problema visual o auditivo que dé lugar a que el estudiante no responda a un item determinado.

3º Asunción de muchos tests tradicionales de la idea de que los estudiante se pueden desplazar libremente por el entorno (Bailey y Siemonson, 1988).

4º Inadecuación de los items de tiempo limitado. Es decir, aunque este tipo de cuestiones sea adecuada para medir la rapidez de respuesta, no se pueden utilizar si lo que se pretende evaluar es el nivel de atención, la inteligencia o los logros de un sujeto.

5º Frecuentemente, las preguntas que se plantean en estos tests hacen referencia a experiencias ajenas a la vida un estudiante con discapacidades severas y/o múltiples (Debuskey, 1970). Es decir, aunque se ha prestado atención a eliminar los sesgos culturales, no se han tenido en cuenta los sesgos que afectan a aquellos estudiantes que no pueden explorar el entorno de un modo independiente o que viven en contextos institucionalizados.

6º Los manuales de administración de los tests son rígidos en cuanto a las condiciones de aplicación de los mismo. Esto impide realizar adaptaciones, muchas veces imprescindibles, para aplicarlos a alumnos con discapacidades (Debuskey, 1970).

7º Los items de las escalas evolutivas no parecen haber tenido en cuenta el ritmo de aprendizaje de la persona con discapacidad. Así, dado que los estudiantes con múltiples discapacidades progresan muy lentamente, pueden no quedar reflejados estos logros a pesar de que se produzcan avances grandes o significativos (Bayley y Simeonson, 1988).

8º Finalmente, muchos instrumentos proporcionan sólo una puntuación que a menudo no sirve de orientación para la intervención, es decir, no informa por ejemplo de prioridades en la instrucción (Sailor y Guess, 1983).

Pero, además de los problemas citados, existen otros problemas generales al proceso de evaluación como son: 1) la necesidad de ligar la evaluación y la intervención, 2) la necesidad de priorizar la observación directa de habilidades frente al uso de tests psicométricos, 3) la importancia de incorporar en el proceso evaluativo a otros profesionales de atención directa, 4) el hecho de considerar la posibilidad de utilizar ayudas técnicas en el proceso de evaluación, y 5) la necesidad de dar importancia a comportamientos relacionados con la independencia personal y con las habilidades sociales (Brolin, 1976).

En definitiva, todos estos problemas mencionados obligan al profesional de la evaluación a tomar partido por una de las siguientes estrategias:

1) Utilizar el instrumento estandarizado más adecuado para dar respuesta a las necesidades de evaluación, aunque raramente se pueda disponer de ellos; 2) escoger uno de esos instrumentos tradicionales y modificarlo, en la medida de lo posible, de modo que pueda ser administrado a estos sujetos; 3) realizar la evaluación con cualquier instrumento estandarizado modificado y complementar la información con los resultados informales o indirectos obtenidos; o finalmente 4) optar por la combinación de la observación de la ejecución del sujeto con la utilización de entrevistas, contrastando los datos con la información obtenida a través de instrumentos estandarizados (Sigafos et al., 1987; Mulliken y Buckley, 1983). La adopción de esta alternativa implica una serie de pasos que se recogen a continuación.

En primer lugar, se han de revisar los registros o informes previos, analizando además las respuestas que se han dado a los problemas y el grado de

éxito obtenido. En segundo lugar, se ha de mantener una entrevista con los familiares y profesionales que trabajan con el alumno, en la que cada participante contribuya a realizar la evaluación aportando información. Finalmente, a la hora de realizar la evaluación directa, tanto formal (p.ej. escalas de desarrollo) como informal (a través de la observación), es importante cerciorarse de que es el *momento adecuado*, esto es, de que los datos no van a estar contaminados por la influencia de variables no previstas (p.ej. crisis repentina o enfermedad del estudiante).

En el siguiente apartado se expone una alternativa a la evaluación tradicional como es la evaluación ecológica. Esta alternativa constituye el enfoque predominante para el desarrollo curricular y de programas con alumnos gravemente afectados. Además, en la adolescencia y edad adulta este enfoque adquiere una mayor importancia para todas las personas con discapacidad, incluidas las discapacidades medias y ligeras.

5.3. Alternativas a la evaluación profesional tradicional: La evaluación ecológica.

Como hemos visto, la evaluación tradicional de las habilidades profesionales iba destinada predecir el éxito de un individuo en el desempeño de una tarea. Para ello, se comparaba su ejecución con respecto a un grupo normativo. En cuanto a la medición de habilidades de vida independiente, se utilizaban fundamentalmente escalas de comportamiento adaptativo, cumplimentadas a partir de entrevistas con personas cercanas al sujeto evaluado. Así, a partir de los datos obtenidos se programaba la instrucción del estudiante.

No obstante, como hemos visto, estos enfoques no son válidos para evaluar a estudiantes con discapacidades graves o múltiples ni para programar o predecir su desenvolvimiento en un trabajo o en la vida independiente. Lo mismo se puede decir para muchos alumnos con discapacidades medias e incluso ligeras. A la vista de esta situación, actualmente se considera que la evaluación profesional más adecuada es aquella que parte de la observación del estudiante en distintas situaciones laborales (Gaylord Ross, 1989). Para ello se necesita realizar previamente una evaluación situacional del entorno laboral con objeto de detectar

lugares de entrenamiento adecuados en la comunidad inmediata. Esto supone la adopción de un enfoque ecológico o local.

Antes de proseguir con este análisis, quisiéramos clarificar la terminología que emplearemos. Es decir, este tipo de evaluación ha recibido diferentes nombres. Así, cuando la evaluación situacional se realiza en entornos comunitarios o laborales reales y no, por ejemplo, en un centro de rehabilitación o educativo, se denomina evaluación basada en la comunidad (Greenan, 1989) o evaluación en el lugar de trabajo. También se ha denominado análisis ecológico o análisis del trabajo (Menchetti y Rusch, 1988b). No obstante, en todos los casos se persiguen dos objetivos: 1) identificar la oferta laboral existente, y 2) analizar las habilidades requeridas para un empleo, es decir, habilidades que tienen alta prioridad en el entrenamiento de un sujeto. En otras palabras, uno de los criterios por los que se guía este tipo de evaluación es tomar siempre como referencia el entorno actual y futuro en el que el estudiante se ha de desenvolver (Snell, 1987). Esta evaluación, como Menchetti y Flynn (1989) indican, contempla no sólo las habilidades del individuo sino también las variables del entorno que constituyen el clima socio-ecológico. La adopción de una perspectiva ecológica no significa que la formación de los trabajadores considerada individualmente no sea ya necesaria. Más bien, la perspectiva ecológica reconoce el equilibrio e interacción entre el comportamiento y el entorno (Menchetti y Flynn, 1989).

Así, en cuanto a la evaluación del sujeto, las actividades de evaluación pueden implicar la realización de trabajos o tareas reales o simuladas, en entornos reales o en situaciones simuladas. Asimismo, la evaluación situacional puede implicar experiencias de trabajo en grupos o evaluaciones individuales dependiendo del número de trabajos disponibles. No obstante, cuando la evaluación se realiza en grupo, se ha de prestar especial atención a evitar que los iguales afecten negativamente a la ejecución individual.

Una vez que el sujeto se encuentra desarrollando una tarea, se evalúan los niveles de destreza en el desempeño de la misma utilizando observaciones conductuales sobre conductas laborales, relaciones interpersonales y habilidades de comunicación. Una vez que el estudiante ejecuta distintas tareas (p.ej. en un restaurante, oficina) se estudia el tipo y lugar de trabajo donde ha mostrado

mayores aptitudes y preferencias. Toda la información es analizada por un equipo de evaluación constituido por profesores, padres y personal de servicios de adultos. Tras el análisis se decide el tipo de trabajo más idóneo para el joven una que finaliza su formación profesional (Gaylord-Ross, 1989).

Las ventajas de este tipo de evaluación son varias: En primer lugar, el estudiante es observado repetidamente mientras está desarrollando una tarea que le es familiar en un contexto que también le es familiar. Así, la evaluación es fiable y tiene una gran validez. En segundo lugar, el proceso de entrenamiento y el de valoración emergen de una evaluación continuada que informa al profesor sobre cómo modificar sus técnicas instruccionales. Las principales ventajas de esta técnica son (Szymula, 1990; Gaylord-Ross, 1989; Greenan, 1989):

1. proporciona un mejor indicador de los intereses que un inventario,
2. fuerza a la persona a aplicar y sintetizar habilidades,
3. el entrenamiento es realizado por un empleado experto,
4. se incrementa la eficacia de los programas de evaluación,
5. aumenta la implicación de la comunidad,
6. proporciona una experiencia significativa para estos sujetos,
7. ofrece la posibilidad de realizar ulteriores evaluaciones en ese lugar de trabajo,
8. pueden ser más prácticas, consumir menos tiempo e implicar menos costes que otros métodos de evaluación,

En cuanto a las desventajas o limitaciones de este tipo de evaluación podemos hablar de:

1. la posibilidad o tendencia a la subjetividad de las observaciones,
2. la fiabilidad y validez de las mismas depende de lo bien entrenado que esté la persona que observa, registra e interpreta las conductas laborales,
3. aplicabilidad limitada,
4. dependencia de la figura del supervisor del trabajo para la obtención de información.

Recapitulando lo visto hasta ahora en cuanto a las concepciones de la evaluación, podemos decir que el principal problema de las evaluaciones tradicionales sumativas es que no dan pautas para ayudar a la programación

profesional. Por el contrario, la evaluación situacional que se realiza mientras que el estudiante está implicado en actividades del mundo laboral real ofrece información muy variada (ej. las habilidades más destacadas, preferencias ocupacionales, habilidades existentes y técnicas instruccionales eficaces) y de gran relevancia para la programación profesional (Greenan, 1989).

A continuación quisiéramos hacer hincapié en la importancia que actualmente se otorga a dos tipos de habilidades: habilidades generalizables y habilidades de supervivencia. Veremos entonces cómo el análisis de éstas es coherente con la perspectiva de la evaluación ecológica.

Por *habilidades generalizables* se alude a todas aquellas habilidades cognitivas, afectivas o psicomotoras básicas y necesarias para tener éxito en un empleo. Estas son comunes a diferentes profesionales. Así por ejemplo, un curriculum de habilidades generalizables incluye las áreas de Matemáticas (p.ej. fracciones, decimales), Comunicación (p.ej. lectura, escritura), Relaciones interpersonales (p.ej. conversación social) y Razonamiento (p.ej. resolución de problemas) (Greenan, 1989). Las personas que poseen habilidades generalizables se pueden adaptar a diferentes programas profesionales, ocupaciones o trabajos, con lo cual aumentan su "empleabilidad". Esta evaluación puede realizarse a través de autoevaluaciones, evaluaciones por parte del profesor o mediante evaluaciones del rendimiento.

En cuanto a las *habilidades de supervivencia*, se pueden desglosar en dos categorías (Rusch y Schutz, 1981): a) *Habilidades de supervivencia profesionales*: aquellos comportamientos directamente relacionados con el desempeño de una tarea; y b) *Habilidades de supervivencia sociales*, que hacen referencia a comportamientos interactivos (p. ej. comunicación con los compañeros de trabajo).

Aunque existe escasa investigación acerca de las habilidades indispensables para la obtención y mantenimiento de un empleo (dada la complejidad y diversidad de los contextos laborales), contamos con algunos estudios sobre el tema. Así por ejemplo, en un contexto americano Mithaug y Hagmeier (1978) preguntaron a profesionales de centros de trabajo protegidos qué habilidades profesionales y sociales consideraban críticas para el acceso a los mismos. La

investigación demuestra que comportamientos tales como: asistencia, moverse con seguridad por el lugar de trabajo, trabajar continuamente durante períodos de una-dos horas y participar en actividades laborales por espacio de seis horas, eran considerados habilidades críticas. Es destacable el hecho de que las habilidades relacionadas con aprendizajes académicos (leer, escribir, aritmética) se consideraran muy poco importantes.

Respecto a la investigación realizada en nuestro país recientemente se ha realizado una investigación con objeto de detectar las principales necesidades en el área de Formación Profesional/Aprendizaje de tareas, de cara al acceso de estudiantes a Centros Ocupacionales (Equipo Específico de Deficiencia Mental/Autismo del MEC, 1992). Basándose en la opinión de los profesionales de estos centros, obtenida a través de cuestionarios, se concluye que existen una serie de habilidades indispensables. Estas se pueden agrupar como sigue: Habilidades de Orientación al Trabajo (denominadas por los autores habilidades funcionales del taller y habilidades de Motricidad fina y gruesa), Habilidades de Vida Diaria (uso del cuarto de aseo, alimentación, apariencia), Habilidades Sociales (Interacción social y Lenguaje receptivo). Es de destacar, en la misma línea que otras investigaciones, la escasa importancia atribuída a las habilidades académicas (escritura, lectura y números). Los resultados obtenidos llevan a los autores a apuntar la necesidad de: a) modificar los currículos en la etapa de Formación Profesional/Aprendizaje de Tareas, de modo que se conceda un peso mucho mayor a las habilidades relacionadas con las actividades laborales y de la vida adulta, y de b) la necesidad de planificar la transición con la antelación suficiente y con una adecuada coordinación entre profesionales e implicados (familias, estudiantes, administración) (Equipo Específico de Deficiencia Mental/Autismo del MEC, 1992. pág. 64).

A modo de resumen, podemos decir que la adopción de un enfoque de habilidades de supervivencia permite a los profesores seleccionar y priorizar objetivos de modificación de comportamientos que han sido validados socialmente por empresarios y por otros significativos (p.ej. compañeros de trabajo), siendo así muy útil para programar la transición. Finalmente, queremos destacar la importancia de la habilidad para adaptarse a los cambios del entorno laboral y para resolver problemas de un modo independiente. Ambas parecen ser

claves para un empleo post-escolar con éxito. Por tanto, los programas de transición deben enseñar a los estudiantes a realizar elecciones, a resolver sus propios problemas, y a desarrollar las tareas autónomamente. También deben capacitarles para saber evaluar su propia ejecución y para saber corregir las deficiencias detectadas.

Siguiendo con el análisis de los aspectos clave de una evaluación ecológica, dejando ya al margen los aspectos específicamente relacionados con la evaluación del sujeto, uno de los elementos clave en la evaluación del entorno es la Evaluación de la Comunidad (Rusch, Chadsey-Rusch y Lagomarcino, 1987). Esto supone recoger información sobre las condiciones laborales del mercado local y sobre las características de trabajos específicos. Concretamente, se ha de recoger información sobre: vacantes de empleos de la comunidad, tipos de habilidades necesarias, condiciones de trabajo, salarios, requisitos de formación y entrenamiento para los diferentes trabajos (Moon, Inge, Wehman, Brooke y Barcus, 1990). Una vez realizado este análisis general, se lleva a cabo un análisis en profundidad de los trabajos susceptibles de ser desempeñados por individuos concretos.

Los resultados de un análisis laboral de este tipo tienen varias implicaciones prácticas. Por ejemplo, la información puede ser utilizada para desarrollar objetivos instruccionales, muestras de trabajo y currícula profesionales, identificar recursos de la comunidad y modos de obtener mayor información, o especificar servicios de apoyo necesarios para las personas consideradas individualmente.

Con objeto de sistematizar este análisis se han desarrollado instrumentos tales como el Job Skills Inventory (Belmore & Brown, 1978) que evalúa el empleo desde un enfoque ecológico siguiendo una estrategia de tres pasos:

1º Identificación de habilidades sociales y profesionales generales requeridas para un determinado trabajo.

2º Identificación de factores importantes para el éxito a largo plazo en el empleo como el transporte o la vida independiente (Hutchins y Talarico, 1985).

3º Desarrollo de un programa de entrenamiento individualizado así como de procedimientos de evaluación continuada, en base a la información obtenida en los planes anteriores.

Además del análisis o prospección de la comunidad y del análisis laboral o del trabajo ya mencionados, uno de los constructos de mayor relevancia es el de clima social. Varios autores (Chadsey-Rusch y Rusch, 1988), indican que una adecuada evaluación del clima social es clave para lograr el ajuste entre empleado y trabajo. Esta evaluación, según algunos autores (Chadsey-Rusch y Rusch, 1988) requiere considerar una serie de dimensiones como son: a) la ecología física; b) la ecología social; y c) la ecología organizacional. Otros autores (Moos y Lemke, 1983) consideran que es también necesario medir dimensiones relacionales (ej. implicación, cohesión de los iguales, apoyo del supervisor); dimensiones orientadas a una meta (ej. autonomía, orientación a la tareas, presión laboral); y dimensiones de mantenimiento y cambio del sistema (ej. claridad, control, innovación, y confort físico). Además, dado que estas y otras dimensiones (ej. transporte, apoyo familiar, incentivos para los empresarios) son interactivas y que, por tanto, cada elemento puede variar como consecuencia de esta interacción, es importante evaluar todas y cada una de ellas. Y de este modo, una vez reunida toda la información, es posible obtener un "cociente de adaptabilidad" (Menchetti y Flynn, 1989), o indicador de la capacidad de adaptación del entorno para satisfacer las necesidades de un sujeto. Una vez comparados los cocientes de adaptabilidad se pueden tomar decisiones más fundadas sobre la conveniencia o no de un determinado trabajo para un sujeto.

6 - IMPLICACIONES DE LA NUEVA CONCEPCIÓN DE LA EVALUACIÓN Y DE LA ORIENTACIÓN PROFESIONAL: EL PAPEL DEL ORIENTADOR PROFESIONAL

Los evaluadores profesionales que realicen evaluaciones ecológicas han de asumir nuevos roles, que van más allá de las tareas realizadas tradicionalmente. Así pues, deberán por ejemplo realizar encuestas en la comunidad o llevar a cabo análisis de trabajos. Con objeto de que la rehabilitación profesional constituya realmente una vía para fomentar el empleo o la ocupación laboral de las personas con discapacidad, los evaluadores deben reorientar sus habilidades y esfuerzos hacia las seis actividades descritas a continuación.

1. Coordinar entrevistas en la comunidad, identificando potenciales empresarios

Los evaluadores profesionales deben implicarse más en indagar en la comunidad para familiarizarse con los trabajos disponibles a nivel local. Esta implicación permitirá también a los evaluadores analizar más críticamente la validez de las evaluaciones tradicionales psicométricas que aún se vienen realizando en instituciones públicas y privadas. Su experiencia en la medición y recogida de datos les hace ser unos profesionales capacitados para asumir este rol.

2. Realizar análisis conductuales en lugares de trabajo de la localidad

La formación y experiencia de los evaluadores profesionales en el diseño de tests y en la recogida de datos les hace estar preparados para asumir esta responsabilidad. Los evaluadores profesionales deben utilizar técnicas de análisis de trabajos de probada validez (Chadsey-Rusch y Rusch, 1988; Menchetti y Rusch, 1988a) para identificar las habilidades sociales y profesionales necesarias en un lugar de trabajo concreto. Una vez seleccionadas, definidas operativamente y organizadas en una lista de verificación, se pueden utilizar para ajustar a los trabajadores seleccionados a trabajos similares en la comunidad. Otra función de los evaluadores profesionales consiste en desarrollar listas de apreciación conductual validadas socialmente para las distintas alternativas ocupacionales disponibles en sus comunidades.

3. Realización de análisis ecológicos en los lugares de trabajo de la localidad

Además de evaluar las demandas conductuales específicas de un lugar de empleo, es importante evaluar las dimensiones ecológicas asociadas a un emplazamiento que haya resultado efectivo. Moos (1974) ha desarrollado las Escalas de Clima Social para medir la "personalidad" del trabajo y de los entornos sociales. Autores tales como Jones, Risley, y Favell (1983) han sugerido que las variables del entorno y las variables situacionales influyen en la eficacia de las técnicas de entrenamiento conductual. Afirman que cuando una formación es ineficaz, "el fallo reside no sólo en la técnica sino también en los lugares, que no apoyan el tratamiento". Junto la información general obtenida a través del análisis conductual de los lugares de empleo, los datos ecológicos pueden ser muy útiles para conseguir un emparejamiento entre el empleado seleccionado y su trabajo. Es muy importante que los evaluadores profesionales dirijan este proceso de ajuste laboral.

4. Identificar áreas para la educación comunitaria y para los programas de intervención.

La mayoría de los programas profesionales para personas con discapacidad han centrado sus esfuerzos formativos y de intervención en la conducta del individuo. Este enfoque de la educación y de la formación orientado a la persona ha originado una tecnología que ha modificado eficazmente los niveles de producción, las habilidades sociales y una gran variedad de comportamientos relacionados con el trabajo de personas con discapacidad. Sin embargo, analizando en conjunto la integración laboral de la persona con discapacidad se puede decir que los resultados no han sido todo lo positivos que cabría esperar. De ahí que algunos autores reivindiquen la necesidad de sustituir el enfoque educativo y de entrenamiento centrado en la persona por una orientación de sistemas sociales o ecológica más amplia. De nuevo los especialistas en

evaluación y orientación profesional deben coordinar los esfuerzos de educación y de formación en la comunidad

5. Ayudar en el desarrollo, implantación y gestión de los sistemas de datos de formación

Como ya hemos mencionado, la adopción de una perspectiva ecológica no significa que no sea necesaria la formación individual de cada trabajador. Es más, actualmente se hace hincapié en la necesidad de una formación eficaz y funcional. Esto requiere la recogida sistemática y el análisis de datos. Para ello, los evaluadores profesionales deben familiarizarse con las técnicas de observación conductual y con los diseños experimentales de medidas repetidas, que constituyen herramientas útiles en el análisis de la ejecución de un trabajo (Agran, 1986).

6. Ayudar en el desarrollo, implantación y gestión de los programas de evaluación

Otro área del empleo con apoyo donde los evaluadores profesionales han carecido de responsabilidad hace referencia a la evaluación de programas. Sin embargo, dada su experiencia en la recogida de datos y en su interpretación, son idóneos para este papel. Muchos programas no tienen aún sistemas de evaluación estandarizados o implantados sistemáticamente y, en este campo, los evaluadores profesionales tienen un importante papel que jugar.

7. CONCLUSIONES

A lo largo de esta exposición teórica sobre el tema de la orientación y la evaluación profesional, hemos destacado el hecho de que, desde una postura actual, la labor del orientador no ha de ceñirse al análisis de las capacidades del individuo sino que ha de tener en cuenta la ecología del sujeto, es decir, y sus circunstancias sociales, culturales, así como los recursos de que se dispone en su comunidad.

Desde esta perspectiva, el orientador ha de salir del despacho e implicarse en la realización de tareas innovadoras tales como: el análisis de la comunidad, análisis de los lugares de trabajo y realización de observaciones conductuales, entre otras. Para ayudarle a realizar estos nuevos cometidos existe toda una tecnología que, si bien, en nuestro país es aún bastante desconocida, en otros países con mayor tradición en servicios de orientación y evaluación han mostrado su eficacia. Conviene, no obstante, matizar que en nuestro país es cada vez mayor el número de profesionales que comparten la importancia de esta tarea y que están realizando esfuerzos sistemáticos por ampliar su cometido tradicional.

Hemos visto como el objetivo de la rehabilitación profesional es, en última instancia, la obtención de un empleo por parte del sujeto. Esto requiere un trabajo desde una perspectiva amplia, teniendo en cuenta no sólo el ajuste o la adaptación a la discapacidad sino también el ajuste a un puesto de trabajo. Los centros de rehabilitación profesional deben emprender acciones concretas encaminadas a asegurar la coordinación entre los dos niveles de rehabilitación: la médica y la profesional -entendida ésta desde un sentido amplio es decir, incluyendo el asesoramiento psicológico y la orientación laboral propiamente dicha-.

Consideramos clave este trabajo coordinado, no sólo entre los miembros de los equipos de estos centros sino también con la implicación de otros servicios de la comunidad (educativos, de ocio, de empleo, entre otros). Únicamente a través de este trabajo conjunto será posible alcanzar los objetivos propuestos por los servicios de orientación y evaluación profesional.

Para terminar, creemos fundamental realizar esfuerzos sistemáticos por apoyar, promover la investigación encaminada al desarrollo y/o adaptación de instrumentos de orientación y evaluación profesional. Ello servirá para mejorar la calidad de las decisiones y, por tanto, para optimizar las posibilidades de integración sociolaboral de la persona con discapacidad. Este ha sido, sin duda, el propósito que nos ha llevado a realizar esta investigación.

PARTE PRACTICA DE LA INVESTIGACION

Además de la amplia revisión teórica ofrecida en las páginas previas, hemos incluido un anexo sobre la bibliografía más relevante en el tema de la orientación y evaluación profesional. Asimismo, para facilitar al lector la elección de esta documentación, cada referencia incluye un breve resumen de su contenido.

PRESENTACION DE LA INVESTIGACION

La investigación nace ante la convicción de que hoy en día, a pesar de la elevada tasa de desempleo o infraempleo y la falta de servicios, es necesario prestar atención a la situación de las personas con discapacidad. La Ley confiere a todos los ciudadanos el derecho al trabajo y a la integración social, laboral y educativa. Por ello, los programas de rehabilitación profesional no puede ser postergados a la espera de alcanzar una situación utópica, económicamente hablando.

La presente investigación ha centrado su ámbito de actuación en las personas con discapacidad física y sensorial procedentes del Centro de Recuperación de Minusválidos Físicos del INSERSO. De entre las razones que nos llevaron a optar por esta población destacamos el hecho de que es necesario económica, social y técnicamente, iniciar el proceso de rehabilitación profesional por aquellos sujetos con quienes se pueden obtener los mejores resultados, en términos de empleo. Este paso gradual es fundamental y aconsejable, dada la falta del personal necesario, la falta de experiencia y las dificultades que acarrea la ubicación laboral. También es necesario demostrar a la sociedad y a los poderes públicos que la rehabilitación es económica y socialmente ventajosa (International Labour Office Geneva, 1985).

Otro de los factores que nos han llevado a la elección de este tipo de población viene determinado por el reconocimiento de que la integración laboral, objetivo perseguido por la rehabilitación profesional (evaluación, orientación y formación), aún parece lejano para esta población. En este sentido, dentro de los estudios realizados a nivel de todo el Estado español, contamos con el efectuado en 1987 por el Instituto Nacional de Estadística, a iniciativa del Instituto Nacional de Servicios Sociales, que está basado en la Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías de la Organización Mundial de la Salud (WHO, 1980), y del que se han realizado tabulaciones cuantitativas y estudios adicionales por el INSERSO (1988, 1989). Este estudio presenta datos generales orientativos sobre las necesidades del colectivo de las personas con discapacidad. Así, se constata que, entre otros problemas, las tasas de ocupación obtenidas para la población minusválida, en comparación con las de la Encuesta

de Población Activa, permiten entrever la desventaja relativa de la población con minusvalías. Concretamente, el nivel de ocupación de las personas con minusvalía en edad activa es, aproximadamente, la mitad que el de la población española general en edad laboral (INSERSO, 1988, p. 207). Siguiendo esta línea, 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, ofrece los resultados que exponemos a continuación. Más de la mitad de esta población (57,6%) se encuentra en situación de paro, el 73,9% se declara total o en parte económicamente dependiente de su familia; el 34,9% no tiene estudios o no alcanza la EGB; tres de cada cuatro permanecen solteros; el 82% encuentra barreras arquitectónicas para acudir a lugares públicos y un 78,5% encuentra 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. A la vista de los datos, está claro que esta población ha de enfrentarse con otros problemas además de los derivados de su discapacidad. La falta de una formación adecuada constituye un problema bastante generalizado. Es asimismo destacable la enorme proporción de parados con minusvalía física, si lo comparamos con la tasa de paro en la población normal que, en dicho estudio, se situaba en el País Valenciano en un 15,78%. El aislamiento social es también un grave problema presentado por estas personas.

Ante esta situación, creemos que la evaluación y orientación profesional de personas con discapacidad y, en nuestro caso, física y sensorial, constituyen una de las prioridades para esta población. Es innegable, como hemos venido exponiendo a lo largo de estas páginas, que la mejora de las actuaciones profesionales redundará en una mejora de su calidad de vida. Asimismo, consideramos que, tras la revisión teórica efectuada, el estado de la cuestión podría resumirse en los siguientes puntos:

- 1 - Ausencia de estudios de evaluación y orientación profesional.
- 2 - Existencia de un proceso de orientación no sistemático, no planificado, y desde una visión "puntual".

- 3 - Ausencia de estudios sobre intereses profesionales en sujetos con discapacidad física y sensorial.
- 4 - Escasez de instrumentos adaptados para la evaluación de estos sujetos.

Así pues, consideramos que es necesario, en primer lugar, iniciar estudios sobre esta población y, en segundo lugar, dotar de instrumentos que faciliten la tarea de la orientación y evaluación. Partiendo de estas premisas, hemos realizado una investigación sobre la utilidad del PASS, RMI y EAE en la orientación y evaluación profesional de personas con discapacidad física y sensorial. A continuación exponemos los objetivos que nos hemos planteado.

OBJETIVOS

1. Estudiar los intereses profesionales de una muestra de la población con discapacidad física y sensorial, analizando su "Madurez profesional" y preferencias a través de la utilización de RMI, Inventario de Intereses Profesionales (Isidoro, de Castro, Martín, y Getino , 1968).
2. Analizar la percepción que tienen de sí mismas estas personas, mediante la utilización de la Escala EAE de Autoestimación (Lavoegíe, 1964).
3. Contribuir a dotar de una metodología de orientación y evaluación concreta, el Pasaporte Profesional (Murga, 1992), instrumento de evaluación del Potencial Profesional, con objeto de contribuir a dotar de recursos a los profesionales de la orientación y evaluación profesional.

Estos objetivos nos han llevado a la formulación de una serie de hipótesis de trabajo, que presentamos a continuación.

PREGUNTAS O HIPOTESIS DE TRABAJO

- 1.1. ¿Cuál es el grado de madurez profesional de los sujetos con discapacidad física y sensorial?
- 1.2. ¿Qué relación existe entre sus preferencias y los estudios que están realizando?
- 1.3. ¿Qué nivel de adecuación existe entre sus expectativas y su capacidad real?
- 2.1. ¿Cuál es la percepción que tienen de sí mismos?

3.1. ¿En qué medida el método "exploratorio" constituye alternativa válida para la evaluación y orientación profesional de estos sujetos?

3.2. ¿Es posible obtener beneficios tras la aplicación del PASS en áreas tales como:

- Conocimiento de sí mismo: intereses, aptitudes
- Conocimiento de los recursos existentes en su comunidad
- Toma de decisiones sobre su vida profesional
- Beneficios secundarios en: autoestima, valoración de sí mismos

1. DESCRIPCION DE LA MUESTRA

El primer paso consistió en establecer relaciones con el CRMF de Salamanca. Con ese objeto mantuvimos contacto con la Directora del Centro vía Fax, teléfono y entrevista personal. Asimismo, nos entrevistamos en varias ocasiones con otros profesionales del centro (Psicólogo, Trabajador social). Todo ello nos sirvió además para conocer el tipo, número y características de las personas atendidas por este servicio. A su vez, este conocimiento nos ayudó a determinar el procedimiento de trabajo (horarios, adaptaciones o ayudas técnicas necesarias) más adaptado a las capacidades de estos sujetos.

1.1.- Sujetos del CRME

Los principales datos obtenidos de relevancia para nuestra investigación, son los siguientes. Cerca de un 45% de la muestra (14 de los 31 sujetos que actualmente cursan estudios en este centro) presentan discapacidades sensoriales. La mayoría de los sujetos sólo han cursado estudios primarios, proceden en su mayoría de un nivel socioeconómico medio-bajo, la mayoría reside en el centro aunque también hay en régimen ambulatorio. Su estancia en el centro por término medio es de dos años, tiempo que dura un período formativo. Los alumnos están realizando, o bien, los cursos de Educación Permanente de Adultos de nivel II que corresponden al 2º y 3º ciclo de EGB, o bien, Las siguientes especialidades de Formación Profesional Ocupacional: Corte y confección, zapatería, prótesis dental e informática.

En cuanto al seguimiento de los sujetos, se está trabajando desde el área psicosocial sobre ello. Aún no existe un encargado de estudiar posibles salidas laborales de estos sujetos aunque se han solicitado los servicios de un técnico en empleo. A los sujetos actualmente, en el campo de la orientación profesional no se les pasa ningún test o prueba de intereses profesionales o pruebas similares, con objeto de que el sujeto conozca cuáles son sus capacidades, qué salidas ofrece la comunidad en la que se desenvuelve, pero actualmente se está estudiando este asesoramiento.

1.2.- Sujetos de la muestra seleccionada para la realización del Pasaporte Profesional

A continuación vamos a comentar las características de la muestra seleccionada para la realización del Pasaporte Profesional. Debemos indicar que, dadas las limitaciones de toda investigación, así como por las exigencias de tiempo y materiales que implica la aplicación de estos instrumentos, decidimos seleccionar únicamente a cuatro sujetos para la realización del Pasaporte. Por tanto, somos conscientes de las limitaciones y de la prudencia con que han de tomarse las conclusiones que extraigamos en esta investigación piloto. Así pues, para seleccionar a los sujetos, nos guiamos por los siguientes criterios:

En primer lugar, seleccionamos a aquellos sujetos que hubieran cumplimentado adecuadamente las pruebas del pretest. Así, en principio quedaron eliminados aquellos sujetos cuyos cuestionarios fueron considerados ilegibles, incompletos, o inadecuados por alguna razón.

En segundo lugar, dado que, durante el análisis de los pretests descubrimos que las discapacidades de algunos de los sujetos podrían ser incompatibles con la aplicación del PASS (ej. retardo psicomotor generalizado, escritura ininteligible), procedimos a eliminar de esta prueba piloto aquellos sujetos que, en principio, no parecieran cumplir con los requisitos mínimos exigibles.

Con estos criterios, pasamos a la selección de los sujetos. Finalmente, obtuvimos una muestra de cuatro sujetos, dos varones y dos mujeres, con edades entre 24 y 26 años, dos de los cuales presentaban lesión medular por accidente de tráfico y los otros dos hipoacusia bilateral.

2. INSTRUMENTOS

2.1. RMI- Inventario de Intereses Profesionales

Con objeto de conocer los intereses profesionales de los alumnos del CRMF, pasamos a aplicar un inventario de preferencias profesionales. Tras el análisis de distintos procedimientos de orientación y evaluación profesional más relevantes, optamos por la aplicación de un instrumento como el RMI, Inventario de Intereses profesionales (Isidoro et al., 1968). Las razones que nos llevaron a su elección fueron las siguientes:

1) Fácil y rápida aplicabilidad. Este requisito nos pareció importante ya que decidimos aplicarlo a todos los alumnos del CRMF, existiendo dentro de ellos, niveles muy distintos de capacidad y de nivel cultural. Por tanto, optamos por una prueba sencilla que nos proporcionara información previa suficiente como para analizar la "madurez profesional" de estos sujetos.

2) Ausencia de información detallada sobre los intereses profesionales de esta población. 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 contábamos con información sobre aquellas profesiones no ofertadas por el centro.

Así pues, procedimos a aplicar el cuestionario a toda la población del CRMF. A continuación pasamos a exponer las características de la prueba.

2.1.1. Características de la prueba

Consta de dos partes, por un lado el RMI-Inventario de intereses, o instrumento propiamente dicho, que presenta dos formatos de aplicación: Forma A: Varones y Forma B: Mujeres, y el RMI-- Manual de instrucciones.

Cada instrumento (Formas A y B) incluye 120 profesiones pertenecientes a 12 categorías de intereses profesionales. Todas las categorías están representada en los 10 recuadros de que se compone la prueba.

La tarea del sujeto consiste en ordenar las profesiones dentro de cada recuadro, 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 estén indicadas o no en el inventario.

La interpretación de los resultados se obtiene a través del análisis de la simple ordenación de los resultados obtenidos. Por otro lado, la comparación de los resultados obtenidos por el sujeto con los de su grupo de referencia nos ayuda a situar al sujeto en cuanto a las preferencias ambientales y nos proporciona una base para enjuiciar la adaptación adecuada entre auténticas aficiones y actividades reales desempeñadas o potencialmente realizables.

Los trabajos de adaptación de esta escala a la población española, utilizaron como muestra 1000 sujetos de diversas edades. Configuraciones previas de la escala adolecían de una serie de problemas que nos parece pertinente resaltar por las implicaciones para nuestra investigación, como veremos posteriormente.

Así, en cuanto a los problemas, en primer lugar 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, es decir, a lo que se suele hacer realmente en estas profesiones. Estos dos problemas se encontraron sobre todo en las profesiones pertenecientes a las categorías sociales, estéticas y de contacto personal.

En segundo lugar, al no haber valorado las profesiones según la categoría correspondiente, las anotaciones eran caprichosas y no seguían un orden coherente de preferencias.

Esto llevó a los autores a efectuar modificaciones en la escala. Así, tras una nueva aplicación a una muestra de 100 sujetos, y 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.

2.2. EAE- Escala de Autoestimación

En segundo lugar, se pasó a los sujetos la Escala EAE de Autoestimación. Las razones que nos llevaron a hacerlo fueron las siguientes:

- 1) La escala es accesible y no presenta ninguna dificultad para sujetos de distintos niveles intelectuales y capacidades
- 2) Su aplicación y corrección es muy rápida.
- 3) Interés por conocer la valoración que hacen de sí mismos los sujetos con minusvalía física y sensorial, así como de contar con una medida pre-test de los sujetos seleccionados para la realización del Pasaporte Profesional.

2.2.1. Características de la prueba

La prueba (Lavoegíe, 1964) fue creada para servir de base a entrevistas individuales, contando así con elementos de información no dependientes de su nivel intelectual o económico-social. La escala en su forma definitiva está configurada por nueve escalas o rasgos de comportamiento. Estos son:

I. Energía- Dinamismo: informa sobre la apreciación hecha por los sujetos de su propio tono vital, dejando aparte su tono y aprecio al trabajo.

II. Sociabilidad: "amabilidad" y "facilidad para los contactos sociales"

III. Tenacidad: determinación y obstinación en el esfuerzo para triunfar

IV. Inteligencia social: habilidad para las relaciones humanas.

V. Ambición- Confianza en sí mismo: mide estos aspectos, más que sus deseos de dominio.

VI. Reflexión-circunspección: evalúa las cualidades mencionadas

VII. Optimismo: "aptitud para ver las cosas desde el lado favorable"

VIII. Sinceridad: se utiliza para valorar las respuestas dadas en las otras escalas

IX. Ponderación: aptitud para la paciencia

El cuestionario está compuesto por un gran cuadrado dividido en varias casillas. En cada una de ellas figuran dos adjetivos o cualidades. La tarea del sujeto consiste en rodear con un círculo aquel adjetivo de cada par que se corresponda mejor con su personalidad.

A continuación pasaremos a comentar las características del PASS o Pasaporte Profesional (Murga, 1992). En este apartado nos extenderemos ampliamente dado que su aplicación constituyó la parte fundamental de nuestra investigación, tanto en términos de tiempo y esfuerzo invertidos como en términos de importancia del trabajo realizado.

2.3. PASS- Instrumento de Evaluación del Potencial Profesional

El Pasaporte Profesional (Murga, 1992), en su versión standard está compuesto por 41 hojas de registro que han de ser cumplimentadas por el sujeto con ayuda del Tutor del Pasaporte (función que asumimos nosotros, tras haber seguido un curso de 25 horas y haber obtenido el Diploma de Tutor del Pasaporte). Asimismo, el sujeto cuenta con la ayuda que le presta su "grupo de trabajo" (compuesto por "colegas", "amigos" y "familia" elegidos por él mismo). Los 41 registros de que se compone están distribuidos en una serie de fases que guían el proceso de toma de decisiones. A continuación enumeramos cada fase, así como las principales tareas incluidas en cada una de ellas (Ver Cuadro 1).

Cuadro 1. Fases del Pasaporte Profesional

Fase previa:

- 1- Familiarización con el método
- 2- Puesta a punto de los medios necesarios
- 3- Toma de decisiones

(Esta fase comprende los registros nº 1 al nº 4)

Fase I. Detección de las necesidades profesionales:

En esta fase deberá realizar las dos operaciones siguientes:

- 1- Detección de las necesidades profesionales inmediatas
- 2- Detección de las aspiraciones futuras.

(Esta fase comprende el registro nº 5)

Fase II. Determinación del potencial profesional

Competencias-aptitudes-personalidad

- 1- Identificar sus competencias
- 2- Evaluar su competencias
- 3- Integrar los componentes del potencial profesional
- 4- Preparar la transmisión de sus competencias
- 5- Preparar la documentación necesaria

(Registros nº 6 al nº 27)

Fase III. Proyecto profesional

En esta fase debe realizar las tres operaciones siguientes:

- 1- Elaboración del proyecto profesional
- 2- Puesta en marcha del proyecto
- 3- Pasaporte profesional adecuado al proyecto.

(Registros nº 28 al nº 41)

Conviene señalar que, a diferencia de las pruebas anteriores y de los instrumentos de evaluación y orientación tradicionales, el Pasaporte no ha de considerarse una batería de tests sino, más bien, un curso de formación y un instrumento que pretende evaluar el "potencial profesional" y ayudar a la "planificación de la carrera profesional". A continuación vamos a pasar a explicar qué entendemos por cada uno de estos conceptos..

En primer lugar, por potencial profesional estamos haciendo referencia al conjunto de:

a) Competencias (qué soy capaz de hacer). Durante toda la vida estamos viviendo una serie de experiencias personales o extraprofesionales, profesionales, y de formación de las que muchas veces no somos conscientes, y que sin embargo, nos han hecho adquirir un gran número de competencias. De ahí que el método PASS se base fundamentalmente en la descripción de experiencias personales, de las cuales se obtiene la mayor parte de la información sobre qué

sabemos hacer o qué hemos puesto en práctica. Además, a partir de estas descripciones podemos obtener información sobre:

- b) **Conocimientos** (qué se)
- c) **Características personales** (cómo soy)
- d) **Intereses** (qué me gusta)
- e) **Personalidad** (cuál es mi manera de ser).

En cuanto al concepto de "plan de carrera profesional", éste hace referencia supone al conjunto de proyectos profesionales que la persona lleva a cabo para llegar desde un punto de partida hasta una meta. Por esta razón, es importante que el sujeto sepa dónde está (punto de partida) y qué pasos (o subproyectos) ha de dar para llegar a su objetivo (meta o proyecto profesional concreto).

Otro de los conceptos que se manejan en este instrumento es el de la "toma de decisiones". Continuamente se hace hincapié en 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 este sentido, el instrumento adopta un enfoque similar al de autores tales como Parsons (1906) (Citado en Tyler, 1988) quienes consideran que para una toma de decisiones adecuada es necesario contar con información sobre: 1) De qué dispongo o cuál es mi potencial, y 2) Qué requiere una determinada carrera o profesión (competencias, habilidades, aptitudes). Todo esto se trabaja sistemáticamente a través de los distintos ejercicios registros que ha de cumplimentar el sujeto.

Siguiendo con la metodología de trabajo, otro de los elementos fundamentales además de la descripción de experiencias y de la toma de decisiones por parte del sujeto, es la importancia del "grupo de trabajo". Esto es, cada persona que cumplimenta su propio Pasaporte Profesional se rodea de un grupo compuesto por "familia", "compañeros de trabajo o colegas" y "amigos". Todos ellos participan en el asesoramiento del sujeto y suponen una ayuda adicional para la realización de tareas tales como la descripción de experiencias o la cumplimentación de un registro sobre características personales del sujeto.

En cuanto a las posibilidades de este método. Este instrumento de trabajo permite: 1) orientar las necesidades profesionales, 2) elaborar un proyecto profesional (qué profesión deseo desempeñar en el futuro y qué pasos he de dar

para conseguirlo), 3) analizar las posibilidades de éxito en ese proyecto (teniendo en cuenta las competencias, aptitudes, intereses, todo ello contrastado por el grupo de trabajo) y 4) preparar el plan de formación complementaria. Concretamente, en función de los sujetos, puede ir dirigido a: 1) la búsqueda de empleo, 2) fomentar la movilidad vertical y horizontal, o al 3) reconocimiento personal del valor profesional

En cuanto a los aspectos psicométricos, obviamente no podemos hablar de fiabilidad y de validez en un sentido tradicional, dado que no es esta su filosofía. Sin embargo, por sus características no es un instrumento subjetivo sino que es un método que sistematiza hechos que se repiten y que, al mismo tiempo, son evaluados por personas con conocimiento de causa (persona implicada y grupo de trabajo), relacionándose con criterios de rendimiento. Se dan además los requisitos de criterio externo y de frecuencia necesarios para poder depositar la confianza. Finalmente, el contraste constante de las evaluaciones realizadas sobre la trayectoria personal y profesional del sujeto ofrece el criterio de validación con un largo muestreo de situaciones.

Estas razones, además de la confianza en la filosofía del método, nos llevaron a optar por la utilización y análisis de la aplicabilidad de este instrumento.

3. RESULTADOS

3.1. RMI- Inventario de Intereses Profesionales: Aplicación y resultados obtenidos

Tras reunir a los alumnos del CRMF que se encontraban en el Centro en este año académico (el Centro aún no está funcionado a pleno rendimiento, debido a su reciente reapertura), se procedió a pasar la prueba.

A la hora de su aplicación se tuvieron que realizar algunas adaptaciones. Por ejemplo, los alumnos con deficiencia sensorial tenían escritas las instrucciones para que lo pudieran leer al mismo tiempo que se leían en voz alta al resto de sus compañeros. Asimismo, contando con la ayuda del psicólogo del Centro (quien cooperó en la aplicación de las pruebas), nos aseguramos de que las instrucciones hubieran sido entendidas y durante la aplicación respondimos a las preguntas que se nos plantearon. Así todo, la aplicación del inventario nos llevó cuarenta minutos, pues pese a las precauciones que tomamos, la muestra informó de varios problemas a la hora de responder a las preguntas. Además, las obvias dificultades motrices de algunos alumnos hicieron necesaria nuestra ayuda (o la de sus compañeros) a la hora de escribir sus respuestas

El instrumento se aplicó a una muestra de 27 sujetos (84% de la población del C.R.M.F.). Durante el análisis tuvimos que eliminar dos cuestionarios por no presentar los mínimos exigibles para proceder a su corrección (ej. no cumplimentación del todo el cuestionario, repetición de números a la hora de categorizar).

Consideramos importante indicar que la muestra con la que estaba baremado dicho instrumento (estudiantes de Medicina, o de Filosofía y Letras) no nos pareció un grupo de referencia adecuado, por lo que nuestros análisis se han ceñido a los resultados obtenidos por nuestra muestra.

Así pues, a partir de las respuestas de los sujetos, procedimos a realizar los análisis estadísticos para asegurar la fiabilidad de la escala. Para ello, analizamos en primer lugar su consistencia interna utilizando el método de correlación entre dos mitades. Los resultados obtenidos aparecen reflejados en la Tabla 1.

TABLA 1. Correlaciones. Procedimiento "dos mitades"

Aire libre	0,6889*
Mecánicos	0,4026*
Cálculo	0,4306*
Científicos	0,6603*
Contacto personal	0,1235
Estéticos	0,52*
Literatura	0,7045*
Música	0,6812*
Sociales	0,3095
Trabajos de oficina	0,5384*
Prácticos	0,3803
Médicos	0,6011*

* Significativas con $p=0,05$

Resultados

Como puede apreciarse, las correlaciones obtenidas no son muy elevadas, si bien, nueve de doce presentan correlaciones significativas, con un alfa de 0,05. Las tres categorías en las que no se han obtenido correlaciones significativas son las correspondientes a: 1) Contacto personal, 2) Sociales, y 3) Prácticos.

Tratando de buscar una explicación para estos resultados consideramos que los bajos niveles de fiabilidad se deben, en primer lugar, al tamaño de la muestra. Es decir, consideramos que sería necesario realizar nuevas aplicaciones con un mayor número de sujetos, para poder determinar con más precisión las características psicométricas de la prueba. En segundo lugar, consideramos que han podido producirse una serie de problemas ya detectados por quienes adaptaron (Isidoro et al., 1968) este inventario. Así, constatamos que las categorías correspondientes a profesionales sociales y de contacto personal muestran especiales dificultades en los alumnos en cuanto a la comprensión de los términos. Por otro lado, la categoría correspondiente a profesiones relacionadas con trabajos prácticos (familiares para los sujetos), es objeto de elecciones contradictorias. Quizás 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).

El segundo paso que llevamos a cabo para determinar la fiabilidad de la escala consistió en verificar la estabilidad o consistencia de las puntuaciones de la prueba a través de las dos partes de que consta el inventario, esto es, de la relación establecida a nivel de asociación entre la primera parte del R.M.I., en la que se clasifican todas y cada una de las profesiones de cada categoría de intereses profesionales, con la segunda parte del Inventario en la que sólo tienen que referir los tres tipos de actividad preferida por el sujeto, estén incluidas o no en los recuadros del inventario. Para ello, hemos utilizado el coeficiente de Contingencia con su X^2 correspondiente, entre las tres primeras categorías de intereses profesionales y las tres actividades preferidas correspondientes, obteniendo el nivel de consistencia de la prueba. Los datos reflejados en la Tabla 2 corroboran la consistencia de la prueba.

Tabla 2. Consistencia Interna

One Group Chi-Square X1: PRIMER INTERES Y1: 1ª PROF.		
DF:	Chi-Square:	Probability:
21	90,4091	,0001
One Group Chi-Square X2: SEG.INT. Y2: 2ª PROF.		
DF:	Chi-Square:	Probability:
21	94,0116	,0001
One Group Chi-Square X3: TERCER INT. Y3: 3ª PROF		
DF:	Chi-Square:	Probability:
19	107,8455	,0001

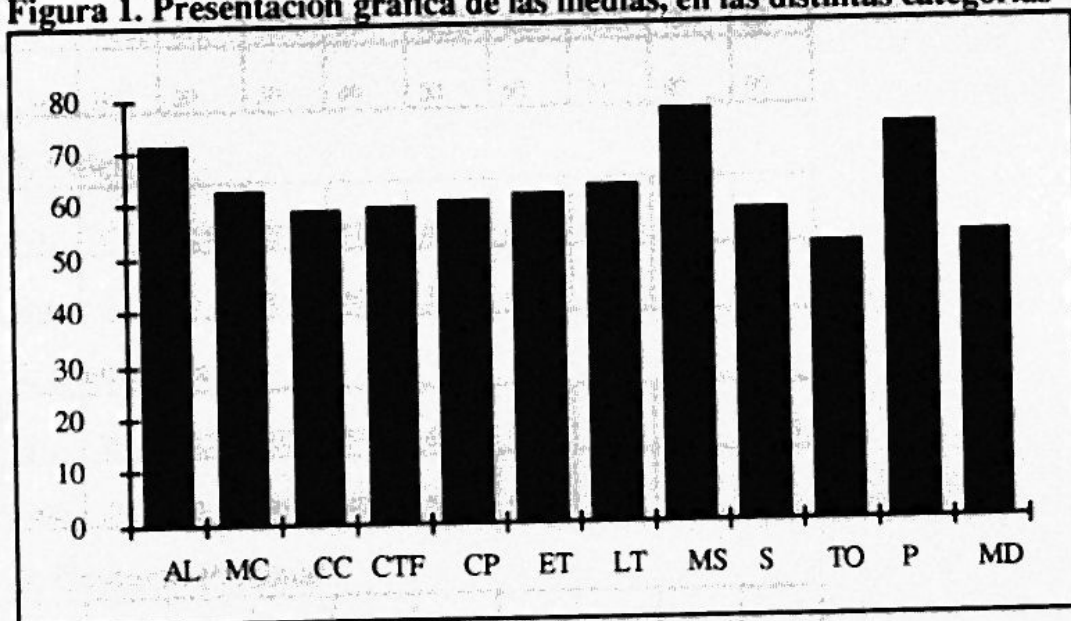
A continuación procedimos a determinar los estadísticos descriptivos, obteniendo las medias y desviaciones típicas que aparecen en la Tabla 2. Estas nos sirvieron para realizar una aproximación inicial sobre las preferencias mostradas

por los sujetos. Conviene explicar que las puntuaciones más altas se corresponden un con menor interés por dicha categoría profesional (dado que, como hemos explicado, la profesión preferida se puntúa con un uno y la más rechazada con un doce). En la Figura 1 se ofrece la presentación gráfica de estos resultados.

Tabla 3. Estadísticos descriptivos

	A-L	MC	CC	CT F	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
Pref.	10 ^a	8 ^a	4 ^a	5 ^a	6 ^a	7 ^a	9 ^a	12 ^a	3 ^a	1 ^a	11 ^a	2 ^a

Figura 1. Presentación gráfica de las medias, en las distintas categorías



De este modo, los intereses profesionales de los sujetos del CRMF quedarían ordenados por preferencias, como sigue:

- 1- Trabajos de Oficina, 2- Médicos, 3- Sociales, 4- Cálculo, 5- Científicos, 6- Contacto personal, 7- Estéticos, 8- Mecánicos, 9- Literarios, 10- Aire libre, 11- Prácticos, 12- Musicales

Con objeto de confirmar la tendencia o preferencia hacia unas determinadas actividades o categorías profesionales, procedimos a la baremación de los

resultados, obteniendo los centiles correspondientes a las puntuaciones directas de cada categoría profesional. Los resultados obtenidos aparecen en las Tablas que presentamos a continuación.

ESCALAS ORDINALES

Puntuaciones centiles más altas indican un menor interés.

1. Aire Libre.

PD	46,5	65,75	70,13	73,4	76,4	79,8	83,3	87,5	92,8
C	10	20	30	40	50	60	70	80	90

2. Mecánicos

PD	46,125	49,5	55,88	59	62,125	65,65	70,85	75	88
Centil	10	20	30	40	50	60	70	80	90

3. Cálculo

PD	35	52,5	53,25	57	60	63	69,175	69,35	83
Centil	10	20	30	40	50	60	70	80	90

4. Científicos

PD	28	36,75	43,63	57	63	69	75	81	95,75
Centil	10	20	30	40	50	60	70	80	90

5. Contacto Personal

PD	45,33	51	55,63	58,75	63	66	74	78,25	81,38
Centil	10	20	30	40	50	60	70	80	90

6. Estéticos

PD	49,58	52,5	55,42	63,17	66,08	69	71,5	79	84,63
Centil	10	20	30	40	50	60	70	80	90

7. Literarios

PD	44	51,2	55,2	59,5	63,58	66,5	69,42	78	82
Centil	10	20	30	40	50	60	70	80	90

8. Musicales

PD	60,13	65,75	70,5	74,67	79,67	88	94,25	100,3	105,9
Centil	10	20	30	40	50	60	70	80	90

9. Sociales

PD	46	55	56,5	58	59,5	61	66	69,8	73,3
Centil	10	20	30	40	50	60	70	80	90

10. Trabajos de Oficina

PD	31	38,14	41	43,9	51	62	67	72	77
Centil	10	20	30	40	50	60	70	80	90

11. Prácticos

PD	58,8	61,8	62,3	69	75,5	79,5	90	95	100,5
Centil	10	20	30	40	50	60	70	80	90

12. Médicos

PD	31	39	47	53,7	57	63	68,7	71,6	74,43
Centil	10	20	30	40	50	60	70	80	90

Así pues, tomando como referencia los Centiles (nos hemos basado fundamentalmente en los Centiles 50, 60 y 70), el orden de preferencias manifestadas por los alumnos quedaría como sigue.

1- Trabajos de Oficina, 2- Médicos, 3- Sociales, 4- Cálculo, 5- Contacto personal, 6- Científicos, 7- Mecánicos, 8- Estéticos, 9- Literarios, 10- Aire libre, 11- Prácticos, 12. Musicales.

Como puede apreciarse, estos resultados corroboran casi totalmente la tendencia informada por las medias de los sujetos. A la vista de estos datos, nos parece importante destacar la baja elección de que son objeto actividades de tipo práctico o práctico-manuales, es decir, aquellas donde predomina la destreza manual o el trabajo muscular. Estas son, entre otras, herrero, pintor de brocha gorda, zapatero, carpintero, encuadernador, yesero, ebanista, panadero, fontanero, curtidor, modista, planchadora, costurera y empaquetadora. Posiblemente, esto contribuye a dar fuerza a nuestra hipótesis de que la baja consistencia interna entre las puntuaciones emitidas en esta categoría se deba al conflicto entre "intereses reales" y "salidas previsibles"

Ante los resultados obtenidos, creemos importante comentar 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. Consideramos que esto podría deberse, en la misma línea que lo expuesto por quienes adaptaron este instrumento, a la influencia de los estereotipos sociales a la hora de elegir estas profesiones.

Asimismo, consideramos digno de resaltar la gran preferencia demostrada por los trabajos de oficina, dado que éstos están muy relacionados con la trayectoria formativa de vienen siguiendo (Ofimática) varios alumnos del centro.

Por otro lado, la preferencia hacia profesiones médicas, no parece corresponderse con sus posibilidades profesionales a corto o medio plazo de estos alumnos. Sin embargo, la gran atracción de que son objeto pudiera deberse más a un reconocimiento de la importancia de estas profesiones con las que, por otro

lado, han mantenido tan estrecho contacto, que a una intención real de ejercerlas profesionalmente.

La escasa preferencia por profesiones al aire libre: cultivador, barquero, ganadero, guardabosques, jardinero, montañero-guía, guarda jurado, hortelano. Nos parecen significativas, siendo una población que en gran medida proviene de zonas rurales, acostumbrados a las faenas del campo.

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.

Para finalizar con el análisis de los intereses profesionales, nos parece relevante presentar los datos obtenidos tras el análisis de las tres profesiones preferidas por los sujetos. Esto, recordemos, hace referencia a la última parte del cuestionario (Ver Tabla 4).

Tabla 4. Profesiones elegidas por los sujetos

Contable..	Empleado oficina	Economista
Conductor	Banquero	Jefe. de un empresa de publicidad
Protésico dental	Mecánico	Empleado de banca
Astronauta	Pediatra	Traumatólogo
Investig. espacial	Dentista	Astronauta
Informática	Contable	Futbolista
Informática	Administrador	Banquero
Investig. espacial	Invest. científico	Oceanógrafo
Escritor	Redator periódico	Montañero
Agricultor	Carpintero	Albañil
Viajar	Música	Vivir
Portero nocturno	Zapatero	Cuidador
Present. programas	Mecanografía	Secretaria
Fabric. motores	Arquitecto	Protésico dental
Científico	Matemático	Contable
Enfermería	Quiosquero	Viajar
Deportista	Músico	Bailarín
Protésico dental	Informática	
Diseñador	Batería	Ceramista
Operador informt.	Aux..admin.	Modista
Medicina	Informática	Psicología
Pediatra.	Albañil	Agricultor

A la vista de estos datos, nos parece que es significativa la elevada incidencia de profesiones que podríamos denominar "utópicas" (ej. investigador científico, astronauta, oceanógrafo), o alejadas de lo considerado como factible para estos sujetos, teniendo en cuenta su trayectoria personal y profesional.

Fig. 4. Interacción entre sexo y profesión.

Profesión	Mujer	Hombre
Ingeniero	4	3
Profesor	3	2
Médico	4	3
Abogado	3	2
Arquitecto	3	2
Científico	6	3
Astronauta	5	2
Oceanógrafo	4	2

En conclusión, los resultados de este estudio sugieren que las mujeres tienden a elegir profesiones más "utópicas" o alejadas de lo considerado como factible para estos sujetos, teniendo en cuenta su trayectoria personal y profesional.

3.2. EAE- Escala de Autoestimación: Aplicación y resultados obtenidos

Una vez aplicada la escala a una muestra de 25 sujetos del C.R.M.F. (78% de la población) y tras la corrección de la misma, procedimos a realizar las intercorrelaciones entre cada escala, con objeto de asegurar la independencia de cada una de ellas y, por tanto, para determinar si esta prueba servía para distinguir adecuadamente las preferencias de nuestra muestra. Los resultados obtenidos aparecen reflejados en la Tabla 5. Como puede observarse, cada escala mide un aspecto específico dado que las correlaciones no son significativas, con un alfa de 0,05, con la excepción de las correlaciones que aparecen señaladas con un asterisco.

Tabla 5. Intercorrelaciones escalas RMI.

	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX
I	1	-0,31	-0,33	-0,02	-0,17	-0,05	-0,04	-0,04	-0,27
II		1	-0,28	-0,16	-0,2	-0,23	-0,16	0,26	0,09
III			1	-0,1	-0,01	0,01	-0,04	-0,21	0,02
IV				1	0,31	-0,07	0,17	-0,4	-0,3
V					1	-0,22	0,04	-0,07	-0,3
VI						1	-0,7 *	0,53*	-0,2
VII							1	-0,5 *	-0,13
VIII								1	-0,3
IX									1

En términos generales, esto indicaría una independencia de las subescalas, aunque será necesario verificar esta significatividad que afecta a las subescalas VII (Optimismo) y VIII (Sinceridad). Queremos destacar aquí también la conveniencia de realizar análisis posteriores con una muestra mayor de sujetos, con objeto de poder llegar a unos resultados más definitivos.

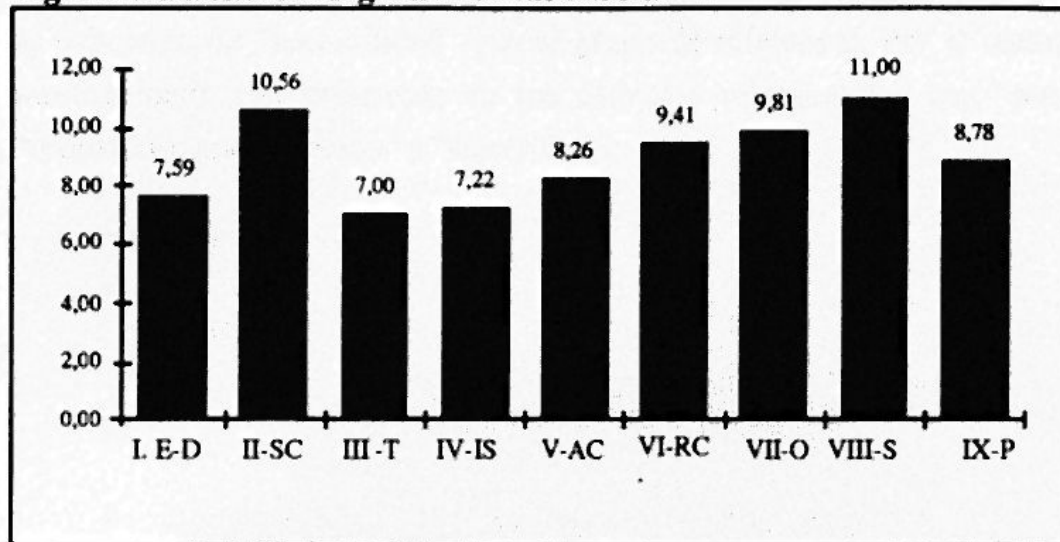
En segundo lugar, obtuvimos los siguientes estadísticos descriptivos (Tabla 6).

Tabla 6. Estadísticos descriptivos

	ESCALA EAE								
	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX
Medias	8	11	7	7	8	9	10	11	9
Desv. Típicas	3	2	2	2	2	2	3	2	3

En la Figura 2 que presentamos a continuación aparece reflejado gráficamente las medias de cada una de las Escalas.

Figura 2. Distribución grafica de las Medias



Como puede apreciarse, los sujetos de la muestra presentan unos elevados niveles de sinceridad y de sociabilidad. También es de destacar 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". Si comparamos estos datos con los baremos ofrecidos por el Manual de corrección del cuestionario, tomando como grupo de referencia el de empleados administrativos (grupo de características profesionales más asimilables a nuestro sujetos), podemos obtener los resultados que figuran en la Tabla 7.

Tabla 7. Comparación de estadísticos descriptivos de la muestra y del grupo de administrativos.

		ESCALA EAE								
Muestra		I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX
Medias		8	11	7	7	8	9	10	11	9
D.T.		3	2	2	2	2	2	3	2	3
Admin.										
Medias		9,3	8,6	8,6	8	7,5	10,6	5,8	13,1	8,7
D.T		2,5	2,8	2,4	2,7	2,8	2,6	2,5	2,9	4,6

A la vista de los resultados, es posible concluir que los sujetos de nuestra muestra parecen considerarse mucho más optimistas que el grupo de referencia

elegido (administrativos). Asimismo, dan 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. Pasaporte Profesional: Aplicación y resultados obtenidos

En primer lugar, queremos señalar que tanto antes como durante la aplicación del Pasaporte Profesional nos encontramos con una serie de problemas que hicieron necesario efectuar varias modificaciones. Estas hacen referencia a los siguientes aspectos:

En primer lugar, se modificó el Manual de Instrucciones, pues observamos que el lenguaje no era fácilmente accesible a los alumnos. Por tanto, procedimos, en la medida de lo posible, a simplificarlo y a reescribirlo.

En segundo lugar, fue necesario adaptar algunas hojas de registro. Concretamente, se modificó el formato, el contenido o la estructura de 8 registros (20%).

En tercer lugar, se eliminaron cuatro registros, por no considerarse pertinentes o relevantes para nuestra muestra (4,97%)

No obstante, el aspecto que más modificaciones exigió fue el referido a la metodología de trabajo. Por tanto, merece la pena que nos detengamos a examinar esto con mayor profundidad. En este sentido, una de las modificaciones consistió en que las instrucciones que, en condiciones normales se transmiten oralmente, en nuestro caso (la muestra incluía a dos sujetos con hipoacusia) hubieron de ser escritas previamente al inicio de cada sesión.

Siguiendo con los cambios a nivel metodológico, una modificación fundamental consistió en que a los sujetos sólo se les exigió la cumplimentación de los registros nº 1 al nº 18. Los demás fueron cumplimentados por el tutor, a partir de la información proporcionada por los alumnos. De entre las razones que nos llevaron a adoptar esta decisión se encuentra las siguientes:

En primer lugar, dos de los cuatro sujetos que inicialmente iban habían aceptado participar en el curso de formación, decidieron dejarlo en la segunda sesión. Entre las razones aducidas se encuentran: falta de interés, excesivo tiempo implicado, falta de tiempo libre. En segundo lugar, la muestra con la que seguimos trabajando manifestó no disponer de muchas más horas para la cumplimentación de dicho instrumento. Adujeron que, aunque estaban interesados, tenían exámenes

y que estas sesiones les quitaban el único tiempo libre para poder estudiar. Finalmente, tras el análisis detenido de las hojas de registro, llegamos a la conclusión de que a los sujetos se les iba a pedir un esfuerzo considerable, y que seguramente, podría repercutir en su motivación e, incluso, en su autopercepción y en sus rendimientos hasta entonces muy positivos.

Por tanto, optamos por modificar la metodología, manteniendo los elementos indispensables para la cumplimentación del cuestionario, y asumiendo nosotros la parte restante. Así pues, los sujetos rellenaron hasta el registro nº 18. En este registro su tarea consistía en elegir el grupo o grupos profesionales en los que les gustaría desarrollarse profesionalmente hablando, detallando con qué (ej. instrumentos), con quién (ej. pequeña empresa, gran empresa, autónomo), dónde (ej. En Salamanca, en Castilla-León), y cómo (que hace referencia a los aspectos tales como: responsabilidad, salario, horarios, etc).

A partir de aquí, nos fue posible, tomando como referencia sus competencias, intereses y aptitudes (a través de la información recogida en registros previos), cumplimentar la Fase de la Toma de decisiones. Para ello, tuvimos que realizar tareas tales como, consultar el Diccionario de Títulos Ocupacionales para definir operativamente la profesión elegida por ellos; y contrastar los requisitos exigibles por una profesión con las capacidades, competencias e intereses existentes en el sujeto.

Una vez que cumplimentamos su Pasaporte hasta el registro nº 35, se les devolvió junto con un comentario sobre el proceso seguido. Asimismo, se les indicó 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, rellenando los registros nº 36 al 41, referidos al: "Chequeo social" (es decir, pedir a su grupo de trabajo que valoren la decisión tomada por él), "evaluación del proyecto" (es decir, tiempo estimado para su ejecución, esfuerzos personales que requiere, presupuesto), "ratificación o modificación del proyecto" teniendo en cuenta todo lo trabajado hasta el momento y, finalmente, la puesta en marcha del proyecto (registros 39 al 41, que suponen la toma de decisiones sobre actuaciones concretas o pasos para alcanzar la meta profesional propuesta).

3.4. Aplicación del RMI y de la escala EAE a la muestra

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 procedió a suministrar nuevamente el cuestionario de intereses profesionales. Pretendíamos con ello verificar si se habían producido modificaciones tanto cuantitativas como cualitativas en las respuestas de los sujetos, a consecuencia de nuestra intervención.

Previo a la aplicación de estos dos cuestionarios y a petición de los sujetos, se distribuyó una hoja con la descripción de las distintas profesiones mencionadas en el Inventario RMI de Intereses Profesionales, así como de los adjetivos mencionados en la Escala EAE. Para la definición de los adjetivos de la Escala EAE se utilizó el Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española. Para la descripción de las diferentes profesiones, se utilizó el Diccionario de Títulos Ocupacionales (Dictionary of Occupational Titles, 1977). Con esta información, los sujetos pasaron a cumplimentar dichos cuestionarios.

3.4.1. Resultados Obtenidos en la Escala EAE

En primer lugar, procedimos a analizar a nivel cuantitativo, las diferencias obtenidas según el método Wilcoxon- orden rango. Como se puede apreciar en la Tabla 8, los resultados obtenidos no nos permiten hablar de diferencias significativas. Esto puede deberse, en primer lugar y como hemos venido repitiendo a lo largo de esta investigación, a lo reducido de la muestra. En este sentido, destacamos una vez más la necesidad de ulterior investigación, con un mayor número de sujetos. En segundo lugar, y a pesar de estas claras limitaciones, nuestros resultados pueden ser coherentes con resultados de otras investigaciones que indican que características de personalidad solidamente asentadas durante toda una vida, difícilmente pueden variar significativamente por los efectos de una intervención limitada en el tiempo.

Tabla 8. Análisis Cuantitativo: Prueba de rangos

Wilcoxon signed-rank X1: SUJ.1 Y1: SUJ 1-BIS			
	Number:	Σ Rank:	Mean Rank:
- Ranks	7	29,5	4,2143
+ Ranks	2	15,5	7,75
Z		-,8293	p = ,4069
Z corrected for ties		-,8337	p = ,4045
# tied groups		3	
Wilcoxon signed-rank X2: SUJ.2 Y2: SUJ 2-BIS			
	Number:	Σ Rank:	Mean Rank:
- Ranks	5	21	4,2
+ Ranks	3	15	5
note 1 cases eliminated for difference = 0.			
Z		-,4201	p = ,6744
Z corrected for ties		-,4243	p = ,6714
# tied groups		2	

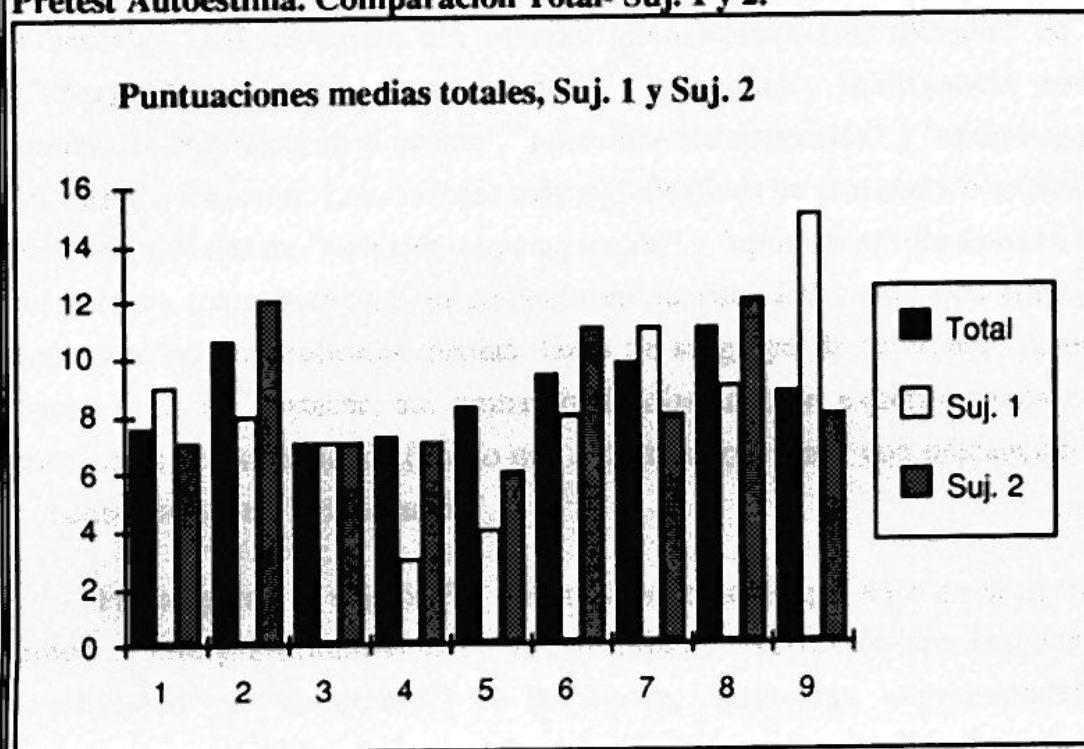
Sin embargo, es posible analizar las diferencias obtenidas por los sujetos, tomando como referencia las medias de cada subescala. Así, en la Tabla 9 aparecen reflejados los resultados obtenidos, tanto en el pretest como en el postest, comparándolos con la muestra de sujetos del CRMF así como del baremo ofrecido por el Test (grupo de administrativos). En la figura 3 presentamos gráficamente las puntuaciones obtenidas por los sujetos de la muestra en el pre y postest, comparándolos con la media de la población de referencia (sujetos del CRMF).

Tabla 9. Puntuaciones medias obtenidas en el pretest y en el postest

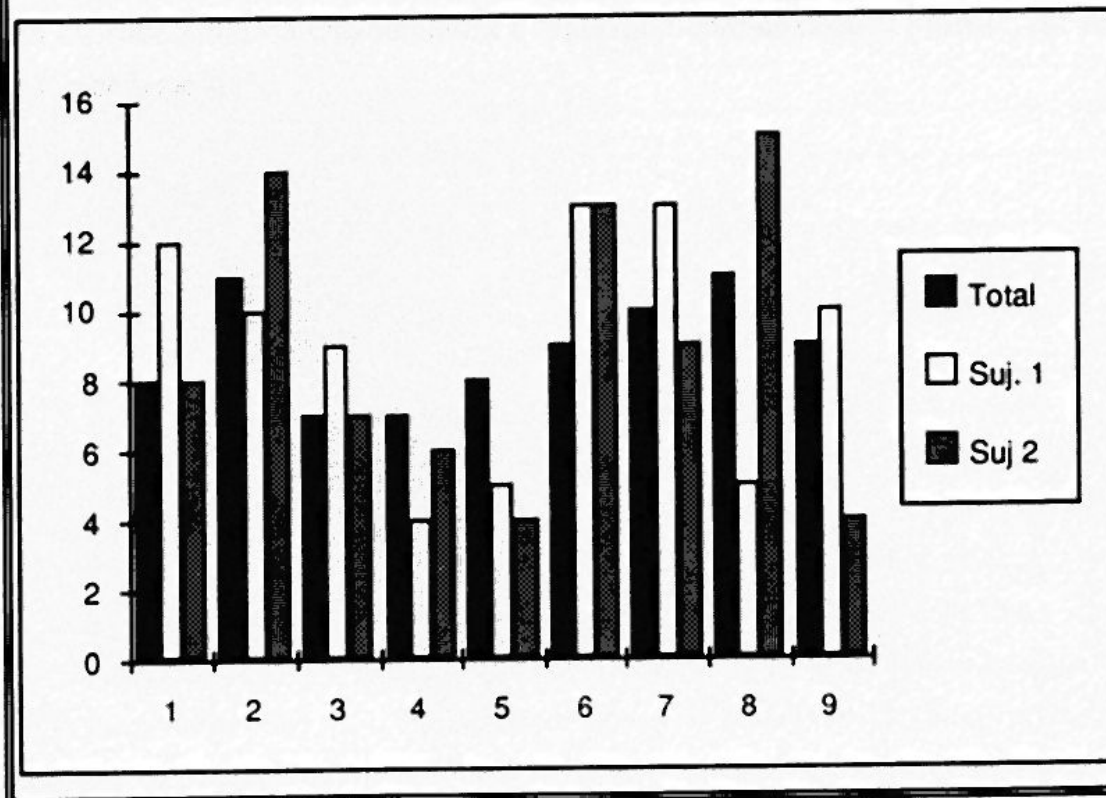
	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX
PRETEST	Energía-Dinam.	Sociab.	Tenacid.	Intel soc.	Ambic.-Conf.	Reflex.-circunsp.	Optimismo	Sinceridad	Ponderación
Suj. 1	9	8	7	3	4	8	11	9	15
Suj. 2	7	12	7	7	6	11	8	12	8
Muestra	8	11	7	7	8	9	10	11	9
Baremo	9,3	8,6	8,6	8	7,5	10,6	5,8	13,1	8,7
POSTEST									
Suj. 1	12	10	9	4	5	13	13	5	10
Suj. 2	8	14	7	6	4	13	9	15	4

Fig. 3. Pre Y Postest.

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



Postest Autoestima. Comparación Total- Sujeto nº 1 y nº 2.



Ante estos datos, podemos extraer las siguientes conclusiones. En primer lugar, tomando como referencia las puntuaciones en el pre y pos-test, podemos observar que los dos sujetos experimentan incrementos en la mayoría de las subescalas. Así, el sujeto nº1 obtiene puntuaciones más elevadas en siete ("energía-dinamismo", "sociabilidad", "tenacidad", "inteligencia social", "ambición-confianza en sí misma", "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" (por lo que debemos considerar con precaución estas conclusiones) y de "ponderación".

Por su parte, el sujeto nº 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 misma", así como en "ponderación".

3.4.2. Resultados obtenidos en el Inventario RMI de Intereses Profesionales

En primer lugar, procedimos a realizar los análisis estadísticos pertinentes para determinar si existían diferencias significativas. Para ello, utilizamos la prueba de rangos y pares igualados de Wilcoxon. Tras el análisis, como puede observarse en la Tabla 10, los resultados obtenidos no nos ofrecieron diferencias significativas.

Tabla 10. Análisis Cuantitativo: Prueba de rangos

Wilcoxon signed-rank X1: SUJ.1 Y1: SUJ. 1-BIS			
	Number:	Σ Rank:	Mean Rank:
- Ranks	5	34	6,8
+ Ranks	7	44	6,2857
Z		-.3922	p = ,6949
Z corrected for ties		-.393	p = ,6943
# tied groups		2	
Wilcoxon signed-rank X1: SUJ.2 Y1: SUJ.2-BIS			
	Number:	Σ Rank:	Mean Rank:
- Ranks	6	39	6,5
+ Ranks	6	39	6,5
Z		0	p = 1
Z corrected for ties		0	p = 1
# tied groups		4	

Tratando de buscar una explicación a estos resultados, consideramos que, en primer lugar, también en este caso el análisis cuantitativo está mediatizado por la escasez de la muestra, por lo que será necesario ampliarla si queremos obtener resultados definitivos. En segundo lugar, de los resultados puede desprenderse que nuestros sujetos seleccionados partían ya de buenas condiciones iniciales en cuanto a la definición de sus intereses profesionales. Esto es, creemos que sus

intereses estaban ajustados a sus posibilidades reales y que demostraban tener una idea bastante ajustada de sus posibilidades

No obstante, creemos interesante analizar las diferencias obtenidas a nivel cualitativo. Y en este sentido, es posible extraer algunas conclusiones. Así, podemos observar cómo el sujeto nº 1 ha polarizado en mayor medida sus preferencias en determinadas categorías, principalmente en las referidas a:

- "Trabajo de oficina" (37 vs. 21)
- "Sociales" (85 vs. 76)
- "Estéticas" (65 vs. 90)

Asimismo, analizando en 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 3ª posición. La primera posición es ocupada por la categoría correspondiente a "trabajo de oficina" y la 2ª posición es ocupada por los trabajos relacionados con el "cálculo".

Finalmente, en cuanto a las tres profesiones preferidas, escritas en la segunda parte del cuestionario se observa que se han modificado. Así, sus preferencias fueron las siguientes:

Pretest : 1º Contable, 2º Empleada de oficina, 3º Economista

Postest: 1º Empleada de limpieza, 2º Empleada de oficina, 3º Jardinería

Este cambio puede considerarse como 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.

Por otro lado, en cuanto al sujeto nº 2, observamos cómo han aumentado sus preferencias hacia las siguientes categorías: "Científicas" (71 vs. 55), "Prácticos" (51 vs. 39) y "Musicales" (91 vs. 79). Por otro lado, en el postest indicó un rechazo mayor hacia la categoría de profesiones "Médicas" (75 vs. 90) y "Literarias" (54 vs. 69). Analizando estos resultados, se puede apreciar que las mayores modificaciones hacen referencia a una mayor preferencia por las tareas "Científicas" (de la 7ª a la 4ª posición) así como a un mayor rechazo en las actividades relacionadas con la "Literatura" (de la 4ª a la 7ª posición).

Finalmente, en el caso de este sujeto, los intereses manifestados en la segunda parte del test, fueron como sigue:

Pretest : 1º Operador de informática, 2º Auxiliar administrativo, 3º Modista

Postest : 1º Administrativo, 2º Operador de informática, 3º Modista.

Vemos en este caso cómo las preferencias han permanecido prácticamente idénticas, lo cual puede ser explicado en base a que este sujeto tenía muy claros sus intereses, antes incluso de la realización del Pasaporte Profesional, si bien, podríamos decir que en el postest se ha decantado aún más hacia éstas, rechazando, por otro lado, determinadas actividades (ej. médicas, literarias) que no se planteó como factibles en su Proyecto Profesional.

3.5. Aplicación del cuestionario de evaluación del PASS: resultados y conclusiones

Finalmente, con objeto de evaluar la utilidad del Método Pass para la orientación de los sujetos, construimos un cuestionario. Este está compuesto por 22 preguntas, cerradas y abiertas, que hacen referencia a aspectos tales como:

- a) Modificaciones en el Sujeto: Conocimiento de sí mismo (ej. Ha mejorado/ empeorado tu conocimiento sobre tus intereses profesionales), capacidades, aptitudes, capacidad de decisión.
- b) Metodología utilizada: Duración del curso (distribución de horas), Agrupamientos (ej. consideras que la forma de trabajo en pequeño grupo ha sido..."), horarios, etc.
- c) Tutor del Pass: Presentación de los contenidos (ej. qué opinión te merece el modo en que se han presentado los contenidos), explicación de las actividades a realizar, ayuda prestada, utilización de recursos auxiliares
- d) Factores ambientales: Profesionales del centro, grupo de trabajo (ej. en qué medida has pedido ayuda a tu "grupo de trabajo"), compañeros del CRMF

A continuación presentamos las conclusiones más importantes extraídas tras el análisis de las respuestas de los sujetos.

Sujeto nº 1.

a) 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, así como sus conocimientos sobre sus aptitudes más fuertes y más 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. Asimismo, informa haber puesto en marcha tres acciones concretas para la búsqueda de un empleo. Además, se ha interesado por conocer qué trabajos disponibles y de interés para él hay en su ciudad.

b) Metodología

Considera que las horas de curso impartido han sido "suficientes" y en el horario "correcto". Asimismo, estima "adecuadas" tanto la forma de trabajo, como la metodología consistente en exposición por parte del tutor y trabajo por parte de los alumnos,

c) Tutor

Considera que las explicaciones han sido "claras", que ha recibido una ayuda "adecuada" por parte del tutor y que la presentación de los contenidos ha sido igualmente "adecuada". Sin embargo, opina que sería más adecuado que el curso lo impartiera un especialista en empleo, dada su experiencia en el tema.

d) Factores ambientales

Informa de que los compañeros del CRMF han demostrado un interés "normal" por conocer el curso que estaba realizando. Por otra parte, no ha pedido ayuda a los profesionales que trabajan en el centro para la cumplimentación del PASS. Si lo ha hecho con sus "amigos" y sus "colegas", así como a su "compañero del curso del PASS". Finalmente, recomendaría a "todos" sus compañeros que realizaran este curso, y su grado de satisfacción con el curso realizado lo califica de "bastante".

Sujeto nº 2.

a) Modificaciones en el Sujeto

Considera que han mejorado "algo", tanto los conocimientos sobre sus intereses profesionales como sobre las profesiones para las que está más y menos capacitado, así como sus conocimientos sobre sus aptitudes más fuertes y más débiles.

A raíz del curso seguido, indica haber tomado una decisión concreta sobre los pasos a dar en el futuro. No sabe qué decir en cuanto a si considera que han mejorado sus posibilidades de encontrar un empleo a raíz de esas decisiones. Asimismo informa de no haber tenido tiempo aún para poner en marcha acciones concretas para la búsqueda de un empleo. Por otro lado, manifiesta haberse interesado por conocer qué trabajos disponibles y de interés para él hay en su ciudad, a través de los anuncios que hay en la prensa.

b) Metodología

Cree que quizás si se hubieran dedicado más horas al curso impartido podría haber sido más productivo, pero considera que hubiera sido más adecuado trabajar más días menos horas seguidas. Por otro lado, considera adecuadas tanto la forma de trabajo, como la metodología seguida.

c) Tutor

Considera que las explicaciones han sido "claras" y que ha recibido una ayuda "adecuada" por parte del tutor. Respecto a la presentación de los contenidos, considera que ha sido "bastante adecuado". Finalmente, coincide con su compañero al opinar que sería más adecuado que el curso lo impartiera un profesional de empleo, aunque no fuera del Centro.

d) Factores ambientales

Informa de 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 PASS. Sin embargo, ha pedido "bastante ayuda" a sus "amigos" y sus "colegas", y a su familia en un grado "normal". Por otro lado, no ha pedido ayuda a su "compañero del curso del PASS". Finalmente, recomendaría a "algunos" sus compañeros que realizaran este curso, y su grado de satisfacción con el curso realizado lo califica de "normal".

4. CONCLUSIONES FINALES

Tras la investigación realizada, consideramos que se pueden extraer las siguientes conclusiones.

Así, en primer lugar, respecto a la obtención de información sobre la población de personas con discapacidad física y sensorial, los datos obtenidos por nuestra muestra de sujetos pertenecientes al C.R.M.F. del INSERSO de Salamanca, parecen sugerir la necesidad de:

1º Aumentar sus conocimientos sobre las profesiones y salidas laborales existentes

2º Aumentar sus conocimientos sobre aquellas profesiones más adecuadas (o factibles, en principio) a sus capacidades.

Todo ello, con objeto de lograr un mayor ajuste entre las expectativas y las salidas reales posibles, lo que redundará en una mayor satisfacción ante sus logros y en una mayor motivación por su formación. Creemos que ello evitará, asimismo, dar pasos en falso ante la toma de decisiones respecto a su futuro profesional. Lo dicho previamente vendría a apoyar la necesidad de que estos sujetos fueran objeto de una orientación profesional más sistemática e intencional.

Por otro lado, respecto a la aplicación del Pasaporte Profesional, nos parece importante destacar varios aspectos positivos.

Así, en primer lugar, el sistema PASS ofrece una metodología sistemática de recogida de la información que, con las debidas modificaciones, puede ser utilizado con provecho tanto por los profesionales como, por estos sujetos (estando el nivel de autonomía o de responsabilidad en la cumplimentación condicionado a las capacidades y posibilidades de los sujetos).

En segundo lugar, consideramos que los sujetos que siguieron el curso del PASS, han obtenido mejoras relacionadas con:

a) El conocimiento y definición de los propios intereses profesionales. Así, los resultados tras la segunda aplicación del RMI ofrecen datos que parecen apoyar el hecho de que los sujetos han clarificado sus intereses profesionales, y han adecuado éstos al proyecto profesional definido y elegido.

b) La consideración de sí mismos. En este sentido, los sujetos han obtenido puntuaciones más elevadas en un gran número de las variables correspondientes a la Escala EAE.

En tercer lugar, consideramos muy relevantes los datos obtenidos a través del Cuestionario de Evaluación del PASS. En este sentido, los sujetos informan de:

- 1º Un aumento en el conocimiento de sí mismos.
- 2º Un aumento del conocimiento acerca de las posibilidades a su alcance.
- 3º Toma de decisiones concretas así como de ejecución de acciones concretas para la búsqueda de empleo y/o la formación.
- 4º La valoración subjetiva que realizan del curso, se puede considerar positiva y, finalmente,
- 5º Ambos sujetos recomendarían a sus compañeros, si bien en distinto grado, que realizaran este curso.

No obstante, creemos conveniente destacar los siguientes aspectos.

En primer lugar, debemos llamar la atención sobre la conveniencia de que estos resultados se consideren en su justa medida, es decir, no son datos referidos a toda la población de personas con discapacidad física y sensorial sino exclusivamente de una muestra de sujetos del CRMF de Salamanca. Por tanto, las conclusiones han de entenderse como tal. Creemos, no obstante, que los datos son alentadores y que nos permiten seguir realizando esfuerzos en este camino.

En segundo lugar, respecto a la utilidad de la metodología exploratoria, propia del método PASS, consideramos que debe flexibilizarse en función de los sujetos. Esto es, somos conscientes de que los dos sujetos que finalmente

siguieron el curso del PASS constituyen una muestra de sujetos de elevada capacidad, si los comparamos con gran parte de la población del CRMF. Por tanto, si en nuestro caso nos hemos visto obligados a efectuar modificaciones sustanciales al método, creemos que con mayor razón será necesario realizar cambios y adaptaciones si queremos generalizar este sistema al resto de compañeros.

En tercer lugar, nos parece muy relevante la demanda que ambos sujetos hacen de la figura de un profesional o especialista en empleo. Todo ello concuerda con nuestra apuesta por un evaluador u orientador profesional especialista en empleo, tema que ha sido ampliamente fundamentado en la parte teórica de nuestra investigación.

En cuarto lugar y para finalizar, creemos que en aplicaciones posteriores será necesario atender a aspectos puramente prácticos pero de gran importancia para la buena marcha del proceso de orientación y evaluación como son: horarios (determinación de los momentos más adecuados), intervalos entre sesiones, estructuración del curso, responsable de la formación y colaboración de otros profesionales, tanto externos como pertenecientes al Centro o al Instituto.

Finalmente, creemos que esta investigación puede abrir una vía prometedora a futuras iniciativas encaminadas a la mejora de los procesos de evaluación y de orientación profesional. Del esfuerzo y compromiso de todos los implicados (profesionales, alumnos, gestores, entidades) ha dependido y dependerá el que este tipo de investigaciones se puedan llevar a cabo. A todos, gracias.

5.- REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Agran, M. (1986). Analysis of work behavior. En F. R. Rusch (Ed.). Competitive employment, issues and strategies (pp. 153-164). Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Agran, M., Martin, J. E., y Mithaug, D. E. (1987). Transitional assessment for students with mental retardation. Diagnostic, 12, (nº 3-4), 173-184.
- Alvarez Rojo, V. (1991). ¡Tengo que decidirme! Sevilla: Ediciones
- Bailey, D. B., y Simeonson, R. J. (1988). Investigation of use of goal attainment scaling to evaluate individual progress of clients with severe and profound mental retardation. Mental Retardation, 26, 289-295.
- Belmore, K., y Brown, L. (1978). A job skill inventory strategy designed for severely handicapped potential workers. En N. G. Haring y D. D. Bricker (Eds.) Teaching the severely handicapped (Vol.3) Columbus, Ohio: Special Press.
- Bitter, J. (1979). Introduction to rehabilitation St. Louis: C. V. Mosby.
- Borgen, F. H. (1982). A review of the U.S.E.S. General Aptitude Test Battery. En J. T. Kapes, y M.M. Mastie (Eds.). A counselor's guide to vocational guidance instruments (pp. 42-46). Falls Church, VA: American Personnel and Guidance Association.
- Botterbusch, K. F. (en prensa). A model for vocational evaluation in community based employment. En R. Fry (Ed.). Fourth national forum on issues in vocational assessment: The issue papers. Menomonie, WI: Materials Development Center, University of Wisconsin-Stout.
- Bozarth, J. D.; y Rubin, S. E. (1972). Facilitative management in rehabilitation counseling: A casebook. Illinois: Stripes.
- Brolin, D. E. (1976). Vocational preparation of retarded citizens. Ohio: Charles E. Merrill.
- 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.
- Chadsey-Rusch, J.; y Rusch, F. R. (1988). Ecology of the workplace. En R. Gaylord-Ross (Ed.). Vocational education for persons with special needs (pp. 234-256). Mountain View, CA: Mayfield Publishing.
- Debuskey, M. (1970). The chronically ill child and his family. Springfield, Illinois: Charles C Thomas.

- Equipo Específico de Deficiencia Mental/Autismo del MEC (1992). Transición de la escuela al trabajo: Integración sociolaboral de los alumnos con graves alteraciones del desarrollo. Madrid: Autor.
- Galagan, J. E. (1985). Psychoeducational testing. Turn out the lights, the party's over. Exceptional Children, 52, 288-299.
- Garett, J. (1969). The current scene. En D. Malekin y H. Rusalem (Eds.). Vocational rehabilitation of the disabled: An overview. New York: New York University Press.
- 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.
- 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.
- Guy, B. A., y Knowlton, H. E. (1987). Assessing transition: An inquiry concerning decision making. Diagnostic, 12, (nº 3-4), 192-204.
- Hutchins, M. P.; y Talarico, D. (1985). Administrative considerations in providing community integrated training programs. En P. McCarthy, J. Everson, S. Moon, y M. Barcus (Eds.). School to work transitions for youth with severe disabilities. Richmon: Virginia Commonwealth University, Project Transition Into Employment.
- Instituto Nacional de Servicios Sociales (1988). Las personas con minusvalía en España. Necesidades y demandas. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales, Instituto Nacional de Servicios Sociales.
- Instituto Nacional de Servicios Sociales (1989). Las personas con minusvalía en España. Aspectos cuantitativos. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales, Instituto Nacional de Servicios Sociales.
- International Labour Office Geneva (1985). Basic principles of vocational rehabilitation of the disabled. Third (revised) Edition. Geneva: Autor.
- R. Isidoro; R. de Castro; G. Martín; y G. Getino (1968). R.M.I. Inventario de Intereses Profesionales. Manual de Instrucciones e Inventario. (Adaptación española del Rother-Miller Interest Blank. Edición ciclostilada por M.E.P.S.A., Madrid.
- Jacques, M. (1970). Rehabilitation counseling: Scope and services. Boston: Houghton Mifflin.
- Jones, M. L.; Risley, T. R.; y Favell, J. E. (1983). Ecological patterns. En J. L. Matson, y S. E. Breuning (Eds.). Assessing the mentally retarded (pp. 311-334). New York: Grune & Stratton.

- Lavoegíe (1964). EAE- Escala de Autoestimación. Manual de instrucciones e Inventario. (Traducción del Manual por M.E.P.S.A,
- Lofquist, L. H.; y Dawis, R. V. (1975). Vocational needs, work reinforcers and job satisfaction. Vocational Guidelines Quarterly, 24(2), 132-139.
- Menchetti, B. M., y Flynn, C. C. (1989). Supported employment: New directions for vocational evaluation. En F.R. Rusch (Ed.) (1989), Supported Employment: Campaign, Illinois:Sycamore Publishing Company.
- 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.
- 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.
- Mithaug, D. E. (1981). Prevocational training for retarded students. Illinois: Charles C. Thomas.
- Mithaug, D. E., y Hagmeier, L. D. (1978). The development of procedures to asses prevocational competencies of severely handicapped young adults. AAESPH Review, 2, 89-109
- Moon, S., Inge, K. J., Wehman, P., Brooke, V. y Barcus, J. M. (1990). Helping persons with severe mental retardation get and keep employment. Supported employment issues and strategies. Baltimore, Maryland: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Moos, R. H. (1974). The social climates scales: An overview. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Moos, R. H.; y Lemke, S. (1983). Assessing and improving social-ecological settings. En E. Seidman (Ed.). Handbook of social intervention (pp. 143-162). London: Sage Publications.
- Mulliken, R. K.; y Buckley, J. J. (1983). Assessment of multihandicapped and developmentally disabled children. Rockville, Maryland: Aspen.
- Murga, A. (1992). PASS. Pasaporte Profesional. (Modelo Standard - 1ª Edición). Madrid: Mepsa.
- Nelf, W. S. (1966). Problems of work evaluation. Personnel and Guidance Journal, 44, 682-688.

- Paul, G. L. (1967). Strategy of outcome research in psychotherapy. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 31, 109-118.
- Peterson, M. (1987). Career assessment and transition through school to adult life. Diagnostique, 12, (3-4), 205-214.
- Reavis, D. (1990). Assessing students with multiple disabilities. Practical guidelines for practitioners. Springfield, Illinois: Charles C. Thomas Publisher.
- International Labour Organization (1983). Rehabilitation and Employment (Disabled Persons) Convention, 1983. International Labour Organization : Geneva.
- Riggall, T. F., Maki, D. R. y Wolf, A. W. (1986). Applied Rehabilitation counseling. New York: Springer Publishing Company.
- Rusch, F. R.; Chadsey-Rusch, J.; y Lagomarcino, T. (1987). Preparing students for employment. En M. E. Snell, Systematic instruction of persons with severe handicaps. (Third edition). Columbus, Ohio: Charles E. Merrill.
- 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.
- Sailor, W.; y Guess, D. (1983). Severely handicapped students: An instructional design. Boston: Houghton Mifflin.
- 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. (1990) Vocational counseling for special populations Springfield, Illinois: Charles C. Thomas.
- Sigafoos, J.; Cole, D. A.; y McQuarter, R. J. (1987). Current practices in the assessment of students with severe handicaps. Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps, 5, 55-72.
- Singer, T. (1986). The Singer Vocational Evaluation System. Rochester, NY: New Concepts.
- Snell, M. E. (1987). Systematic instruction of persons with severe handicaps (Third edition). Columbus, Ohio: Charles E. Merrill.
- Sowers, J. A., y Powers, L. (1991). Vocational Preparation and Employment of students with physical and multiple disabilities. Baltimore, Maryland: Paul H. Brookes.

- Szymula, G. (1990). Vocational assessment. En Chrisann Schiro-Geist (Ed.) (1990), Vocational counseling for special populations. Springfield, Illinois: Charles C Thomas.
- Tyler, L. E. (1988). La función del orientador. México: Trillas
- United States Employment Service (1981). Nonreading Aptitude Test Battery. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Valpar Corporation (1981). The Valpar component work samples serie. Tucson, AZ: Autor.
- 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.
- Verdugo, M. A. (1989b). Los Programas Conductuales Alternativos: I. Habilidades Sociales. Madrid: MEPSA.
- Vocational Research Institute (1977). Vocational information and evaluation work samples. Philadelphia: Autor.
- Wainwright, C.; y Couch, R. (1978). Work adjustment: Potential and practice. Journal of Rehabilitation, 44(1), 39-42.
- 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. (1980). Total rehabilitation. Boston: Little Brown.

de las actividades de la vida cotidiana, en las que se requiere un alto grado de precisión y rapidez en la ejecución de las mismas. En consecuencia, se espera que el uso de la tecnología de la información y las comunicaciones permita mejorar la calidad de la atención al cliente, lo que se traducirá en un mayor nivel de satisfacción del mismo.

3.1.2. El rol de la tecnología de la información y las comunicaciones en la mejora de la calidad de la atención al cliente

La tecnología de la información y las comunicaciones ha permitido la creación de nuevos canales de atención al cliente, como el correo electrónico, el chat en vivo y el teléfono por voz. Estos canales permiten a los clientes comunicarse con el servicio al cliente de manera más rápida y eficiente, lo que mejora su experiencia. Además, la tecnología de la información y las comunicaciones ha permitido la creación de herramientas de análisis de datos que permiten a las empresas comprender mejor las necesidades y expectativas de sus clientes, lo que les permite ofrecer un servicio más personalizado y de mayor calidad.

ANEXOS

Este documento contiene los anexos de la investigación, los cuales se detallan a continuación:

- Anexo 1: Instrumentos de recolección de datos.
- Anexo 2: Resultados de la investigación.
- Anexo 3: Conclusiones y recomendaciones.

ANEXO 1: Instrumentos de recolección de datos

Este anexo contiene los instrumentos de recolección de datos utilizados en la investigación, los cuales se detallan a continuación:

- Encuesta de satisfacción del cliente.
- Entrevista semiestructurada.
- Observación participante.

ANEXO 2: Resultados de la investigación

Este anexo contiene los resultados de la investigación, los cuales se detallan a continuación:

- Resultados de la encuesta de satisfacción del cliente.
- Resultados de la entrevista semiestructurada.
- Resultados de la observación participante.

ANEXO 1.

BILIOGRAFIA COMENTADA

Allen- Meares. (1988). Facilitating the transition from school to work: An empirically based prescription for hadicapped youth. Children and Youth Sciences Review, 10, 189-198.

Este artículo describe un estudio de caso de un servicio emplazado en la comunidad que proporciona servicios profesionales para jóvenes con discapacidad y las experiencias del personal en dos distritos escolares locales, posteriormente a la implantación de un acuerdo entre agencias. A partir de estas experiencias se ofrece una prescripción para facilitar la transición de la escuela al trabajo

Agran, M., & Morgan, R. L. (1991). Current transition assessment practices. Research in Developmental Disabilities, 12, 113-126.

Aunque los investigadores reclaman un desplazamiento desde unas evaluaciones predictivas hacia aquellas que identifican los déficits en habilidades específicas, el grado en que los profesionales responsables de realizar las evaluaciones lo han ejecutado no está muy claro. El propósito de esta investigación ha sido evaluar la frecuencia en que los dos tipos de evaluación se están llevando a cabo, utilizando una muestra de profesores de segundo grado y especialistas en entrenamiento en empleo. Además, se ha determinado la frecuencia con que estos profesionales utilizan los datos de la evaluación para ayudarles a la toma de decisiones. Los resultados revelan que los profesionales utilizan una gran variedad de procedimientos de evaluación para tomar decisiones. Se discuten las implicaciones de estos resultados.

Agran, M., Martin, J. E., & Mithaug, D. E. (1987). Transitional Assessment for students with mental retardation. Diagnostique, 12(3-4), 173-184.

Es necesario identificar y enseñar la conducta laboral necesaria para un empleo con éxito. El enfoque de habilidades de supervivencia proporciona una base para ayudar a determinar qué habilidades deben ser seleccionadas para el cambio. Para asegurar el éxito, los estudiantes deben tener un repertorio de habilidades profesionales y sociales, así como habilidades de adaptación que le ayuden a evaluar un problema, seleccionar un curso de acción y modificar su ejecución. El fracaso en evaluar y en proporcionar a los estudiantes estas habilidades necesarias llevará inevitablemente a experiencias laborales insatisfactorias.

Brolin, D. E. (1976). Vocational preparation of retarded citizens, Columbus, Ohio: Charles E. Merrill Publishing Co.

La parte I está dedicada a la base conceptual: 1) la naturaleza del retraso mental, 2) el desarrollo de una personalidad laboral, 3) el ajuste profesional de la persona con retraso mental., y 4) servicios profesionales para la persona con RETRASO MENTAL. La Parte II presenta las técnicas para la preparación profesional: 1) asesoramiento profesional, 2) evaluación profesional: evaluación clínica, evaluación del trabajo, ajuste al trabajo, tareas laborales; 3) formación profesional, 4) emplazamiento laboral y seguimiento. La Parte III hace referencia a los modelos de Programas y a su evaluación: modelo para la escuela secundaria, y modelo para la postsecundaria; Evaluación de los programas.

Bucher, D. E., & Brolin, D. E. (1987). The Life-Centered Career Education (LCCE) Inventory: A curriculum-Based, Criterion-Related Assessment Instrument. Diagnostique, 12, 131-141.

Este artículo describe el desarrollo de una Bateria de Conocimiento para evaluar el nivel de competencia de estudiantes de educación especial que están recibiendo una instrucción conforme al Curriculum LCCE. La Bateria de Conocimientos LCCE forma parte de una de las dos baterías desarrolladas por Brolin y colaboradores que han dado lugar a la

construcción de un instrumento de evaluación curricular comprensivo denominado LCCE. La otra batería, aún terminándose de construir en el momento de escribir este artículo, consiste en 89 subtest de competencias, cada uno de ellos con 20 ítems de verdadero-falso y de elecciones múltiples. La batería ha sido desarrollada con la ayuda de especialistas en construcción de ítems de educación especial y ha sido ampliamente puesta a prueba a lo largo de los Estados Unidos. El test desarrollado consiste en la construcción de un conjunto de pruebas, realización de un test piloto y dos pruebas de campo para identificar los ítems válidos, y una aplicación final para estandarizar la batería y para determinar las puntuaciones de corte, la fiabilidad y la validez. El inventario, así como la batería estarán disponibles en el Council for Exceptional Children a finales de 1988.

Camarero, C. (1989). La formación profesional en los CRMF. Minusval, 65, 31.

Los CRMF tienen como objetivo la prestación de servicios recuperadores de las personas con minusvalía, con el fin de obtener la máxima recuperación, sobre todo en lo referente a la formación profesional.

Caparoso, B. A. (1989). La readaptación profesional. Minusval, 65, 26-2

Se trata el tema de la readaptación profesional de acuerdo a lo dispuesto en la LISMI, en Declaración de los Derechos del Deficiente Mental, por las Naciones Unidas, y en otras disposiciones.

Conte, L. E. (1983). Vocational development theories and the disabled person: Oversight or deliberate omission? Rehabilitation Counseling Bulletin, 316-32

La investigación y la teoría sobre el desarrollo profesional ha carecido de una discusión sobre las necesidades concretas de las personas con discapacidad. Como consecuencia de ello, estas teorías han resultado de dudosa utilidad para describir y predecir la conducta profesional de la población con discapacidad. Este artículo revisa lo que se ha escrito al respecto, centrándose tanto en los grupos de personas que presentan una discapacidad previa a la formación o a la vida profesional como de aquellos a quienes la discapacidad les sobreviene una vez elegido o tomado un camino profesional. Se describen cuatro implicaciones de las teorías del desarrollo profesional, aplicables tanto para personas con discapacidad como para quienes no la presentan. Las conclusiones sugieren que no es necesaria una teoría específica para las personas con discapacidad sino más bien un re-examen y una posible modificación de las teorías actuales de modo que puedan ajustarse mejor a los datos.

Charlton, J. R. H. (1989). Approaches to assessing disability. En D. L. Patrick, & H. Peach, Disablement in the community, New York: Oxford University Press.

El capítulo empieza analizando el desarrollo histórico de la evaluación de la discapacidad, quién debe ser evaluado, los objetivos de esta evaluación y los criterios para elegir una medida de la discapacidad. A continuación describe la Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías. Los epígrafes siguientes están destinados a temas relacionados con: medidas de la actividad de vida diaria, Investigación de la OPCS de Gran Brataña, Índices de Estado de Salud.

Díaz Alcaráz, M., Ramos Alcántara, A., & Rodríguez García, M. A. (1980). Formación profesional y empleo del deficiente psíquico, Colección Educación Especial 16, . Madrid: CEPE.

Aborda los temas de: 1) Ambito de la formación profesional especial (F.P.E.); 2) Consideraciones generales del problema (dificultades en la inserción laboral, planteamiento de la F.P.E, salidas, integración); 3) Condiciones del trabajo de los deficientes psíquicos (preparación del trabajo, fatiga, el monitor o maestro de taller, la seguridad, planificación de

las actividades del monitor en un Centro Ocupacional); 4) Tecnología de un taller (planificación, programación, análisis y tareas, formulación de objetivos, elaboración práctica de fichas de trabajo, tecnología, programación y evaluación); 5) El trabajo en equipo (complementariedad, ausencia de incompatibilidades, estudio crítico del sistema propuesto, el jefe del equipo, modelo de planificación de trabajo en equipo).

Farley, R. C., & Akridge, R. L. (1987). Training in relationship skills and rehabilitation clients' behavior in career settings. Rehabilitation Counseling Bulletin, 149-157.

Se examinan los efectos de un entrenamiento en habilidades de relaciones interpersonales en usuarios de servicios de rehabilitación. El entrenamiento resultó efectivo para la enseñanza de conceptos básicos sobre estilos interpersonales así como para enseñar a los participantes a comunicarse de una manera comprensible y a comportarse asertivamente en situaciones profesionales simuladas. El entrenamiento fue también parcialmente eficaz para ayudar a los participantes a transferir sus habilidades a una situación de preparación laboral. Los participantes comunicaron que a raíz del entrenamiento comprendían a los instructores y a los asesores significativamente mejor de lo que lo hacía un grupo de control. Sin embargo, estas mejoras no fueron percibidas por los instructores.

Fuchs, L. S., & Fuchs, D. (1990). Traditional academic assessment: An overview. en R. Gable, & J. Hendrickson, Assessing students with special needs. A source book for analyzing and correcting errors in academics., Nueva York: Longman.

Se analiza el contexto histórico de las prácticas evaluativas, así como los factores esenciales de la evaluación tradicional, y sus problemas potenciales. Se realiza una revisión de los instrumentos de evaluación alternativos. Finaliza hablando del papel del error de análisis en una evaluación.

Gaylord-Ross, R. (1989). Vocational education for students with handicaps. En D. Biklen, D. L. Ferguson, & A. Ford, Schooling and disability, (pp. 208-231). Chicago: National Society for the Study of Education.

El capítulo hace una revisión de la formación profesional a lo largo de la historia, en el campo de estudiantes con retraso mental. Se fundamentan las razones para optar por alternativas integradoras diferentes al empleo protegido. Se plantean estrategias de entrenamiento profesional, incluyéndose como elementos clave la evaluación profesional, el concepto de transición y las opciones de empleo para adultos. Asimismo, se exponen una serie de problemas o retos que afectan al empleo: factores económicos, dificultades en el mantenimiento del empleo e importancia de la educación profesional en la educación primaria. Finalmente, se expone el caso concreto de la integración en Italia.

Guidubaldi, J., Perry, J., & Walker, M. (1989). Assessment strategies for students with disabilities. Journal of Counseling and Development, 68, 160-165.

En este artículo el autor discute las mejoras en los enfoques de evaluación, incluyendo nuevos standards para la evaluación psicológica, evaluaciones cognitivas y evaluaciones profesionales con una mayor validez ecológica. Los esfuerzos combinados de los psicólogos escolares, asesores de rehabilitación, evaluadores profesionales, psicólogos y orientadores escolares han dado lugar a progresos en la calidad técnica de la evaluación y de su utilización. A través de una evaluación comprensiva y funcional, los estudiantes con discapacidad pueden realizar la transición de la escuela al trabajo con más éxito.

Hué García, C. (1989). La orientación, clave de la recuperación profesional. Minusval, 65, 29-30.

El artículo apoya la tesis de que la orientación juega un papel de primer orden en la recuperación profesional.

Irvin, L. K., & Gersten, R. M. (1984). Validating vocational assessment of severely mentally retarded persons: Issues and Application. American Journal of Mental Deficiency, 88(4), 411-417.

El TPS, es un instrumento diseñado para evaluar habilidades profesionales relevantes en sujetos con retraso mental severo. Emplea breves tareas de trabajo y utiliza el formato de aprendizaje potencial (instrucción durante la evaluación). La investigación realizada con este instrumento para predecir el desempeño laboral ofrece la posibilidad de examinar problemas metodológicos y conceptuales referidos a la validación de los paradigmas de "aprendizaje potencial". Los resultados demuestran que las puntuaciones en el instrumento parecen ser válidas y predictoras de la cantidad de entrenamiento necesario para individuos con retraso mental severo con objeto de poder realizar las tareas profesionales prototípicas.

Janikowski, T. P., Bordieri, J. E., & Musgrave, J. (1991). Dimensions of client satisfaction with vocational evaluation services. Vocational Evaluation and Work Adjustment Bulletin, 43-48.

Este estudio intenta identificar dimensiones específicas de la satisfacción del cliente con los servicios de evaluación profesional. Los resultados de 417 clientes de un servicio de rehabilitación en un entorno rural, han dado lugar a cinco dimensiones de satisfacción que presentan consistencia interna. También se examinan las diferencias en las dimensiones de satisfacción como una función de las variables demográficas del cliente.

Keith, R. A., Granger, C. V., Hamilton, B. B., & Sherwin, F. S. (1987). The functional independence measure: A new tool for rehabilitation. M. G. Eisenberg, & R. C. Grzesiak, Advances in clinical rehabilitation Vol. 1, (pp. 6-18). Nueva York: Springer.

Se describen las ventajas de la medición del nivel funcional. A continuación se habla de un sistema nacional de datos unificado, y se finaliza exponiendo la información que se tiene sobre el paciente dentro del sistema de salud.

McCue, M. (1989, septiembre). The role of assessment in the vocational rehabilitation of adults with specific learning disabilities. Rehabilitation Counseling Bulletin, 33(1), 18-37.

Al proporcionar servicios de rehabilitación profesional para individuos con discapacidades de aprendizaje específicas, los profesionales se han dado cuenta de la necesidad de investigar temas relacionados con aspectos laborales, formativos, y con la disponibilidad de servicios. Un área de gran importancia es la evaluación y valoración. Los enfoques que se centran en la identificación y diagnóstico de discapacidades específicas de aprendizaje, así como en las estrategias de evaluación que pueden ser utilizadas para dilucidar deficiencias funcionales y profesionales asociadas con discapacidades de aprendizaje específicas, son esenciales en el proceso de rehabilitación. En este artículo se revisan estos enfoques y se realiza una serie de recomendaciones para la provisión de servicios de evaluación comprensivos.

Means, B. L., & Farley, R. C. (1991). A pilot demonstration of the effects of Job application training. Vocational Evaluation and Work Adjustment Bulletin,

Este estudio piloto evalúa una intervención destinada a mejorar determinados aspectos relacionados con el cumplimentar una solicitud de trabajo. Los resultados obtenidos son prometedores aunque existen varias limitaciones en el estudio. Se recomienda posterior investigación en este área.

Menchetti, B. M., & Flynn, C. C. (1989). Supported employment: New directions for vocational evaluation. En F. R. Rusch (Ed.), Supported Employment, Illinois: Sycamore Publishing Company of Champaign.

El capítulo da respuesta al problema de la evaluación profesional en el empleo con apoyo. Se describen las prácticas más populares en evaluación profesional, y se analiza la adecuación de estas prácticas en los programas de empleo con apoyo. Finalmente, se sugieren los cambios necesarios para hacer de la evaluación un componente funcional de la nueva alternativa profesional ofrecida por el empleo con apoyo.

Menchetti, B. M., & Rusch, F. R. (1988). Reliability and validity of the Vocational Assessment and Curriculum Guide. American Journal on Mental Retardation, 93(3), 283-289.

Se examina la fiabilidad test-retest, consistencia interna, y validez del VACG, con sujetos que presentan características diferentes en cuanto al empleo. La escala, compuesta por ocho dominios profesionales y sociales ha sido diseñada para ayudar en el desarrollo de programas de entrenamiento para personas con retraso mental y otras discapacidades. Los coeficientes test-retest oscilan entre .69 y .96 (media= .79). El coeficiente alfa para el test total fue de .95. Los resultados de la validación empírica sugieren que las puntuaciones obtenidas en las diferentes áreas discriminaron entre sujetos con retraso mental que tenían únicamente experiencia laboral en trabajos protegidos y aquellos que fueron empleados con éxito en el mercado laboral competitivo.

Mesibov, G. B., Schopler, E., & Caison, W. (1989). The adolescent and adult psychoeducational profile: Assessment of adolescents and adults with severe developmental handicaps. Journal of Autism and Developmental Disorders, 19(1), 33-40.

El propósito del estudio ha sido determinar la fiabilidad y validez del instrumento AAPEP; instrumento de evaluación diseñado para adolescentes y adultos con discapacidades severas del desarrollo. La muestra estaba compuesta por 60 adolescentes y adultos, 30 con autismo y 30 con retraso mental no autistas. Los grupos fueron determinados en función de la edad y el CI. Los resultados sugieren una alta fiabilidad en todas las áreas funcionales del instrumento (habilidades profesionales, funcionamiento independiente, habilidades de ocio, conducta profesional, comunicación funcional, conducta interpersonal) y en las tres escalas (Observación directa, Hogar, Escuela/trabajo). Las medidas de validez sugieren que las recomendaciones generadas por el AAPEP sean examinadas por "expertos ciegos" como un método más útil que aquellos que se basan en las recomendaciones ya generadas por los clientes, y plasmados en sus programas educativos individualizados (IEPs) o en sus planes de habilitación individualizados (IHPs). Las medidas informales indican que los padres y/o el personal de hogares de grupos, encontraron también útiles estas recomendaciones. Finalmente, las medidas de fiabilidad y validez fueron alentadoras tanto para los adolescentes con retraso mental moderado y severo, como para los adultos sin autismo. El AAPEP parece ser un instrumento efectivo para aquellos que trabajan con personas con discapacidad.

Morelock, K., Roessler, R., & Bolton, B. (1987). The Employability Maturity Interview: Reliability and Maturity construct validity. Vocational Evaluation and Work Adjustment.

Se administró un formato de entrevista estructurada, el EMI, instrumento de 10 items destinado a evaluar la preparación para la planificación profesional. Se analizó la fiabilidad y la validez del instrumento utilizando clientes de un servicio de rehabilitación. Se obtuvieron acuerdos elevados entre las puntuaciones en el EMI, con correlaciones de .90 o más, y se estimó la fiabilidad mediante el método de división en mitades y la puntuación total en el EMI, obteniéndose puntuaciones cercanas a .80. La evidencia apoya la validez del constructo del instrumento, incluyendo correlaciones positivas con la inteligencia, logros, diferenciación de intereses profesionales, intereses generales en el trabajo, y una medida independiente de potencial de empleo.

Moriarty, J. B., Walls, R. T., & McLaughlin, D. E. (1987). The preliminary diagnostic questionnaire (PDQ): Functional assessment of employability. Rehabilitation Psychology, 32(1), 5-15.

El PDQ se ha diseñado para la evaluación funcional de la capacidad de empleo. Las ocho subescalas y los ítems demográficos que se acompañan proporcionan medidas de los componentes cognitivos, emocionales y disposicionales de la capacidad de empleo. Las puntuaciones seleccionadas se encontraron predictivas del salario obtenido. Se han encontrado correlaciones significativas con el GATB, el WAIS y el WRAT. Se presenta evidencia sobre la fiabilidad test-retest y la consistencia interna, así como la validez referida al criterio, validez de constructo y validez de contenido.

Muñoz Ruata, J., Montero Vigo, L., Ciriza Coscolin, A., Paredes Madrri, J., Fernández de Vega Losada, T., Correal, A. L., & Cabada Alvarez, J. M. (1984). Soy útil. Evaluación de las aptitudes y desarrollo de las capacidades en base a la inclusión del eje laboral en el proceso educativo. Madrid: Fundación PROMIVA.

Se abordan los temas de 1) aspectos biopsicológicos de la deficiencia mental y capacidad laboral; 2) tests convencionales en el diagnóstico de la aptitud laboral con anexos sobre estudios de indicadores emocionales Bender en una muestra de deficientes, y un estudio sobre la correlación entre puntuaciones Bender y aptitud manipulativa en una muestra de deficientes); 3) ensayo de una prueba de aptitudes laborales mínimas; 4) requisitos psicomoteres y lingüísticos: Su rehabilitación; 5) contenidos pedagógicos mínimos en formación profesional especial; 6) análisis del campo laboral; 7) estructuración de la formación profesional; 8) inclusión del eje laboral en el proceso educativo.

Neimeyer, G. J. (1989). Testing the test. Applications of Repertory Grid Technique to vocational assessment. Journal of Counseling and Development, 67, 585-589.

El propósito del artículo es describir el *Role Construct Repertory Test*, que es un instrumento para ayudar en la orientación profesional derivado de la Teoría del Constructo de la Personalidad de Kelly. Además, se resumen las variantes que existen actualmente y se discuten varias medidas que se derivan de él.

Okolo, C. M., & Stilington, P. L. (1988). Midly handicapped learners in vocational education: A statewide study. The Journal of Special Education, 22(2), 220-230.

Este estudio recoge datos referentes a distintas prácticas instruccionales para aprendices con discapacidad. Mediante encuestas enviadas a una muestra estratificada de 615 educadores, se obtuvieron 388 cuestionarios analizables. Los principales resultados fueron: a) se requiere un alto nivel de independencia en todos los estudiantes de educación profesional, especialmente para la realización de prácticas; b) los educadores profesionales a menudo utilizan las experiencias que tienen a mano y la demostración, cuando se encuentran en el laboratorio, pero en clase, se basan en exceso en habilidades de lectura y escritura; c) las principales modificaciones que se realizan para estos aprendices con discapacidad están relacionadas con la provisión de ayuda extra o de tiempo adicional. Sin embargo, las modificaciones instruccionales o curriculares ocurren con mucha menos frecuencia; d) aunque los educadores de la muestra eran veteranos y con una formación elevada, el 38% no había recibido ningún tipo de entrenamiento para trabajar con estudiantes con discapacidad; e) los educadores profesionales parecían tener una implicación mínima en las decisiones respecto al emplazamiento de estos aprendices con discapacidad en sus programas; f) las consultas respecto a los estudiantes con discapacidad que están en la educación profesional parecen ser asistemáticas. Finalmente, g) los educadores profesionales en este estudio manifestaron sentirse cómodos teniendo a un estudiante con discapacidad en su clase.

Peterson, M. (1987). Career assessment and transition through school to adult life. Diagnostique, 12(205-214)

La evaluación de carrera (evaluación profesional) es el fundamento sobre el cual los sistemas escolares y agencias de la comunidad deberían basar sus servicios para los estudiantes con necesidades especiales, con objeto de asegurar una transición con éxito de la escuela a la vida en la comunidad. La evaluación de intereses, habilidades y necesidades del estudiante con discapacidad, respecto al trabajo, al hogar, a la comunidad y al ocio, es crítica si las escuelas y agencias públicas pretenden proporcionar servicios que desemboquen en una integración efectiva en la comunidad. La evaluación profesional debe de empezar a una edad muy temprana, estando estrechamente conectada con un curriculum funcional y siendo una parte integral de este proceso comprensivo de evaluación para todos los estudiantes con discapacidad. Este artículo describe una estructura diseñada para ayudar al personal a desarrollar una evaluación profesional a nivel comunitario

Pierson, N., & Crimando, W. (1988). The Effects of vocational evaluation on client's attitudes toward work. Vocational Evaluation and Work Adjustment Bulletin, 133-137.

El propósito de este proyecto ha sido evaluar los cambios de actitudes hacia el trabajo como resultado de la evaluación profesional. Se administró el Índice de Opiniones Profesionales a los clientes que participaron en el programa de evaluación, en un diseño de muestras separadas pretest post-test. Se hipotizó que los clientes deberían exhibir mejores actitudes hacia el trabajo después de la evaluación. En general, los resultados apoyan esta hipótesis, aunque de un modo distinto al que los investigadores habían predicho. Los resultados se discuten en términos de investigación futura dentro de los efectos terapéuticos de la evaluación profesional, así como de las implicaciones prácticas para los evaluadores profesionales.

Rice, B. D., Farley, R. C., & Parkerson, S. (1987). The future workplace: Implications for vocational evaluation. Vocational Evaluation and Work Adjustment Bulletin.

El futuro se presenta prometedor para las personas que presentan discapacidad. Con el advenimiento de la nueva tecnología y el cambio hacia una sociedad industrial orientada hacia los servicios y hacia la información, muchas oportunidades de emplazamiento que hasta hace poco permanecía cerradas ahora pueden abrirse. No obstante, aunque existan estas oportunidades laborales, los servicios de rehabilitación deben llevar a cabo varias tareas para asegurar la integración laboral. Estas incluyen: evaluación profesional, servicios de ajuste, formación profesional y programas educativos amplios. Este artículo mira hacia el futuro desde la perspectiva del empleado y del empresario, así como desde el impacto que el trabajo futuro y los lugares de trabajo tendrán en la prestación de servicios de rehabilitación.

Riggan, T. F., Maki, D. R., & Wolf, A. W. (1986). Applied rehabilitation counseling, Springer Series on Rehabilitation. 6, . New York: Springer Publishing Company.

La Primera parte describe las prácticas actuales en asesoramiento rehabilitador (fundamentos, evaluación, intervención, enfoques, la figura del asesor, etcétera). La segunda parte expone varias orientaciones en asesoramiento rehabilitador (psicodinámica, adleriana, existencialista, centrado en la persona, conductual, etcétera). La Tercera parte aborda el estado de la cuestión en poblaciones específicas (discapacitados sensoriales, lesión cerebral, epilepsia, cáncer, psíquicos, etcétera).

Roessler, R. T., Johnson, V. A., & Fletcher Schriener, K. (1988). Enhancement of the work personality: A transition priority. Journal of Applied Rehabilitation Counseling, 19(1), 3-7.

Los programas educativos tradicionales no han dado lugar a la cualificación profesional ni al éxito laboral de los jóvenes con discapacidad. Por esta razón, los profesionales de la rehabilitación deben desarrollar una programación escolar que incremente la personalidad laboral del estudiante. Este artículo describe una serie de paquetes de intervención y de evaluación de la capacidad de empleo, desarrollados recientemente por el Centro de Formación e Investigación de Arkansas sobre Rehabilitación Profesional. Los asesores pueden incorporar estos instrumentos en los servicios de transición para incrementar las habilidades sociales, habilidades de resolución de problemas profesionales y de toma de decisiones, habilidades de afrontamiento en el trabajo y habilidades de búsqueda de empleo.

Rusch, F. R., Schutz, R., Mithaug, D. E., Stewart, J. E., & Mar, K. (1982). The Vocational Assessment and Curriculum Guide. Seattle, Washington: Exceptional Education.

Es una extensión del PACG. Se basa en información obtenida a través de las expectativas de los empresarios de distintos sectores. Este instrumento ayudará a los evaluadores profesionales y a otros profesionales a desarrollar programas de entrenamiento eficaces para personas con discapacidad que se están preparando para un empleo competitivo. Sus funciones principales son: 1) evaluar e identificar déficits de habilidades, en términos de expectativas de un empleo competitivo; 2) prescribir objetivos de entrenamiento destinados a reducir los déficits; y 3) evaluar la eficacia del programa mediante re-evaluaciones del trabajador después del entrenamiento.

Schiro-Geist, C. (1990). Vocational Counseling for special populations, Springfield, Illinois: Charles C. Thomas Publisher.

Se abordan los temas de la psicología del trabajo, perspectivas teóricas en el asesoramiento profesional, diferentes grupos de poblaciones especiales (haciendo referencia también a las actitudes hacia ellos), evaluación profesional, consejo o asesoramiento profesional, emplazamiento laboral. El libro finaliza presentando la opción del empleo con apoyo como una alternativa viable para personas con discapacidades severas.

Tyler, L. E. (1988). La función del orientador, Biblioteca técnica de psicología. Mexico: Trillas.

Aborda los temas de: la naturaleza de la orientación; teoría de la orientación; la entrevista inicial; aplicación de test; orientación de carreras; modelos de decisiones; la figura del orientador; la evaluación de la orientación y orientación para el mundo del futuro. Finalmente, recomienda una serie de libros de lectura y de referencia.

Varios. (1990). La capacitat laboral del deficient mental adult, Cataluña: Generalitat de Catalunya. Institut Català d'Assistència i Serveis Socials (ICASS).

Se expone el porqué del trabajo del disminuido psíquico, la creación de talleres en Cataluña y el marco legislativo. A continuación se describe la metodología utilizada para conseguir la integración laboral. Esta supone: diseño de exploración (valoración de las aptitudes, observación en el taller, valoración médica, valoración psicológica), el manual de exploración (valoración de las aptitudes laborales, observación en el taller, valoración médica y valoración psicológica). Por último, describe el tratamiento estadístico (objetivos, composición de la muestra, metodología estadística, pruebas estadísticas). Finaliza con unas conclusiones y unos anexos.

IEWS. Vocational Information and Evaluation Work Samples, Philadelphia: Vocational Research Institute.

Incluye 16 muestras de trabajo para ser utilizadas en entornos laborales simulados. A través de su administración a lo largo de 5-7 días, se evalúa el potencial profesional de personas

con retraso mental medio, moderado y severo. El VIEWS evalúa aptitudes, intereses profesionales y comportamientos referidos al trabajo.

Vocational Research Institute- J.E.V.S(1985). J.E.V.S. Work Samples: In depth vocational assessment for special needs groups. Philadelphia: Vocational Research Institute- J.E.V.S.

Expone las características de las muestras de trabajo incluidas en este instrumento. Compuesto por 28 muestras de trabajo, administrables en 5-7 días. Proporciona información sobre el potencial profesional. Son especialmente útiles para aquellas situaciones donde que los tests de lápiz y papel son inadecuados. Evalúa aptitudes, intereses profesionales y comportamientos referidos a un trabajo.

White, W. (1987). Transition assessment in rural areas. Diagnosticque, 12(185-191),

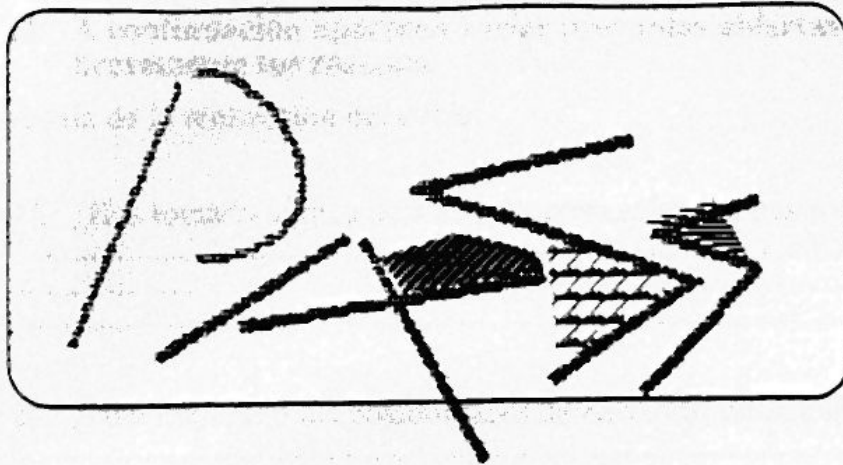
El artículo describe los problemas que han de hacer frente los profesionales y evaluadores educativos que trabajan en contextos rurales. Se exponen tres barreras principales que existen para una adecuada evaluación y programación: factores financieros, factores humanos y viabilidad. Finalmente, se realizan siete sugerencias que pueden ayudar a los individuos que desean implantar una evaluación de la transición y una programación, dentro de un ámbito rural.



El cuestionario que presentamos a continuación es el resultado de la información que les seguimos sobre el Pasaporte Profesional. Hemos elaborado el cuestionario para que pueda servir de guía a quienes estén interesados en la contemplación de la planta de trabajo y a quienes estén interesados en el desarrollo de la actividad profesional.

ANEXO 2. CUESTIONARIO DE EVALUACION DEL PASAPORTE PROFESIONAL

Para contestar el cuestionario, se debe leer detenidamente el texto que se encuentra en la parte superior de la página y responder a las preguntas que se encuentran a continuación.



Centro.....

Fecha.....

El cuestionario que presentamos a continuación hace referencia al curso de formación que has seguido sobre el Pasaporte Profesional. Hemos elaborado este cuestionario pues nos interesa conocer tu opinión sobre determinados aspectos. A continuación se te plantean varias preguntas que debes responder conforme a las instrucciones que aparezcan en su encabezamiento. Es importante que respondas con la mayor sinceridad posible. Tus respuestas son confidenciales y no van a afectar en modo alguno a tu situación actual o futura. La información que nos proporciones servirá para realizar mejoras y perfeccionar la formación que impartimos

¡Muchas gracias por tu participación!

I. Para contestar estas preguntas, debes, en primer lugar, tachar del enunciado la palabra con la que no estés de acuerdo. A continuación, has de rodear con un círculo el grado en que haya tenido lugar aquello que se te pregunta .

1º ¿Ha mejorado/empeorado tu conocimiento sobre tus intereses profesionales?

Muy poco Poco Algo Bastante Mucho

2º ¿Consideras que estás ahora más/ menos capacitada para, en un futuro, ejercer la profesión que has elegido?

Muy poco Poco Algo Bastante Mucho

3º ¿Ha mejorado/ empeorado tu conocimiento sobre las profesiones para las que estás más y menos capacitada?

Muy poco Poco Algo Bastante Mucho

4º ¿Conoces ahora mejor/peor tus puntos fuertes y débiles en cuanto a aptitudes profesionales?

Muy poco Poco Algo Bastante Mucho

II. A continuación aparecen varias preguntas abiertas, sobre las que has de exponer brevemente tus razones.

A raíz de la realización del curso:

1º. ¿Has tomado alguna decisión concreta sobre los pasos a dar en un futuro? Dí cuáles.

.....
.....
.....

2º. ¿Han mejorado tus posibilidades de encontrar un empleo? Por qué

.....
.....
.....

3º. ¿Has puesto en marcha acciones concretas para la búsqueda de un empleo? Cuáles

.....
.....
.....

4º. ¿Te has interesado en conocer qué trabajos disponibles (que te interesen) hay en tu comunidad?. Qué has hecho para ello o qué vas a hacer

.....
.....
.....

5º. ¿Crees que si se hubieran dedicado más horas hubiera sido más productivo? Razones.

.....
.....
.....

6º. ¿Crees que sería más adecuado que lo impartiera un profesional del Centro? Razones.

.....
.....
.....

7º. ¿Cuál es tu opinión respecto al horario en que se ha impartido el curso (ej. horas de tiempo libre, tiempo entre sesiones, etc.)

.....
.....
.....

III. En esta serie de preguntas únicamente has de rodear con un círculo aquella respuesta con la que estés más conforme.

- 1º. ¿Consideras que la forma de trabajo, en pequeño grupo ha sido:
 Nada adecuada Poco adecuada Adecuada Bastante adecuada Muy adecuada
- 2º. ¿La metodología de trabajo seguida, consistente en exposición por parte del tutor y trabajo individual por parte del tutorado ha sido:
 Nada adecuada Poco adecuada Adecuada Bastante adecuada Muy adecuada
- 3º. ¿Qué opinión te merece el modo en que se han presentado los contenidos?
 Nada adecuado Poco adecuado Adecuado Bastante adecuado Muy adecuado
- 4º. ¿Cómo te han resultado las explicaciones sobre las actividades que debías realizar?
 Muy poco claras Poco claras Claras Bastante claras Muy claras
- 5º. ¿Cómo calificarías la ayuda que has recibido por parte del tutor del Pass?
 Nada adecuada Poco adecuada Adecuada Bastante adecuada Muy adecuada
- 6º. ¿Tus compañeros del CRMF han manifestado interés por conocer la actividad que estabas realizando?
 Muy escaso Escaso Normal Bastante Mucho.

IV. En este apartado, has de contestar a varias preguntas, señalando lo que más coincida con tu opinión.

- 1º. ¿Has pedido ayuda para la realización del Pasaporte a los profesionales (psicólogo, asistente social) que trabajan contigo en el centro? Sí No. En caso afirmativo, cómo valoras la ayuda recibida:
 Muy escasa Escasa Normal Bastante Mucha.
- 2º. ¿En qué medida has pedido ayuda a tu "grupo de trabajo" para la realización del Pasaporte:
 - colegas: Muy poca Poca Normal Bastante Mucha
 - familia: Muy poca Poca Normal Bastante Mucha
 - amigos: Muy poca Poca Normal Bastante Mucha
- 3º. ¿Has pedido ayuda a tu compañera de equipo para la realización de alguna tarea?
 Sí No
 En caso afirmativo, indica la medida en que te ha servido su ayuda
 Muy poca Poca Normal Bastante Mucha
- 4º. ¿Recomendarías a tus compañeros del CRMF que hicieran este curso?
 A ninguno A pocos A algunos A bastantes A casi todos A todos
- 5º. Cual es tu grado de satisfacción con el curso realizado?
 Muy escaso Escaso Normal Bastante Mucho

ANEXO 3. TABLAS DE LOS ESTADISTICOS DESCRIPTIVOS DE LAS SUBESCALAS DEL RMI.

X₁ : A-L

Mean:	Std. Dev.:	Std. Error:	Variance:	Coef. Var.:	Count:
16	39	8	1560	246	26
Minimum:	Maximum:	Range:	Sum:	Sum of Sqr.:	# Missing:
1	209	208	418	45720	0

X₂ : MC.

Mean:	Std. Dev.:	Std. Error:	Variance:	Coef. Var.:	Count:
11	28	6	798	246	26
Minimum:	Maximum:	Range:	Sum:	Sum of Sqr.:	# Missing:
1	149	148	298	23362	0

X₃ : CC.

Mean:	Std. Dev.:	Std. Error:	Variance:	Coef. Var.:	Count:
11	28	6	788	247	26
Minimum:	Maximum:	Range:	Sum:	Sum of Sqr.:	# Missing:
1	148	147	296	23072	0

X₄ : CTF.

Mean:	Std. Dev.:	Std. Error:	Variance:	Coef. Var.:	Count:
12	29	6	857	247	26
Minimum:	Maximum:	Range:	Sum:	Sum of Sqr.:	# Missing:
1	154	153	308	25076	0

X₅ : C-P

Mean:	Std. Dev.:	Std. Error:	Variance:	Coef. Var.:	Count:
11	28	5	786	245	26
Minimum:	Maximum:	Range:	Sum:	Sum of Sqr.:	# Missing:
1	148	147	297	23041	0

X₆ : ET.

Mean:	Std. Dev.:	Std. Error:	Variance:	Coef. Var.:	Count:
12	30	6	916	246	26
Minimum:	Maximum:	Range:	Sum:	Sum of Sqr.:	# Missing:
1	160	159	320	26842	0

X₇ : LT.

Mean:	Std. Dev.:	Std. Error:	Variance:	Coef. Var.:	Count:
12	30	6	895	248	26
Minimum:	Maximum:	Range:	Sum:	Sum of Sqr.:	# Missing:
1	158	157	314	26168	0

X₈ : MS.

Mean:	Std. Dev.:	Std. Error:	Variance:	Coef. Var.:	Count:
18	43	8	1866	245	26
Minimum:	Maximum:	Range:	Sum:	Sum of Sqr.:	# Missing:
1	229	228	459	54765	0

X₉ : S.

Mean:	Std. Dev.:	Std. Error:	Variance:	Coef. Var.:	Count:
11	28	5	782	245	26
Minimum:	Maximum:	Range:	Sum:	Sum of Sqr.:	# Missing:
2	148	146	297	22933	0

X₁₀ : T-O

Mean:	Std. Dev.:	Std. Error:	Variance:	Coef. Var.:	Count:
9	22	4	471	246	26
Minimum:	Maximum:	Range:	Sum:	Sum of Sqr.:	# Missing:
1	114	113	229	13785	0

X₁₁ : P.

Mean:	Std. Dev.:	Std. Error:	Variance:	Coef. Var.:	Count:
16	40	8	1601	245	26
Minimum:	Maximum:	Range:	Sum:	Sum of Sqr.:	# Missing:
3	212	209	424	46948	0

X₁₂ : MD.

Mean:	Std. Dev.:	Std. Error:	Variance:	Coef. Var.:	Count:
10	24	5	555	248	26
Minimum:	Maximum:	Range:	Sum:	Sum of Sqr.:	# Missing:
1	124	123	247	16229	0

**ANEXO 4. TABLAS DE LOS COEFICIENTES DE CORRELACION.
SUBESCALAS DEL RMI.**

Corr. Coeff. X1: AL-1 Y1: A-L-2

Count:	Covariance:	Correlation:	R-squared:	P
25	71,3267	,6889	,4746	,0001

Corr. Coeff. X2: Mc-1 Y2: MC.-2

Count:	Covariance:	Correlation:	R-squared:	P
25	30,6283	,4026	,1621	,046

Corr. Coeff. X3: Cc.-1 Y3: CC.-2

Count:	Covariance:	Correlation:	R-squared:	P
25	42,455	,4306	,1854	,0316

Corr. Coeff. X4: Ctf-1 Y4: CTF-2

Count:	Covariance:	Correlation:	R-squared:	P
25	104,75	,6603	,4359	,0003

Corr. Coeff. X5: C-P-1 Y5: C-P-2

Count:	Covariance:	Correlation:	R-squared:	P
25	9,2267	,1235	,0152	,5566

Corr. Coeff. X6: Et.-1 Y6: ET.-2

Count:	Covariance:	Correlation:	R-squared:	P
25	43,7167	,52	,2704	,0077

Corr. Coeff. X7: Lt-1 Y7: LT.-2

Count:	Covariance:	Correlation:	R-squared:	P
25	62,96	,7045	,4963	,0001

Corr. Coeff. X8: Ms-1 Y8: MS.-2

Count:	Covariance:	Correlation:	R-squared:	P
25	79,235	,6812	,4641	,0002

Corr. Coeff. X9: S.-1 Y9: S.-2

Count:	Covariance:	Correlation:	R-squared:	P
25	18,0083	,3095	,0958	,1322

Corr. Coeff. X10: T-O-1 Y10: T-O-2

Count:	Covariance:	Correlation:	R-squared:	P
25	62,9283	,5384	,2899	,0055

Corr. Coeff. X11: P.-1 Y11: P.-2

Count:	Covariance:	Correlation:	R-squared:	P
25	37,765	,3803	,1446	,0608

Corr. Coeff. X12: Md-1 Y12: MD-2

Count:	Covariance:	Correlation:	R-squared:	P
25	65,54	,6011	,3614	,0015