

CAPÍTULO 11.
EVALUACIÓN PROFESIONAL DE PERSONAS CON
DISCAPACIDAD

MIGUEL ÁNGEL VERDUGO
CRISTINA JENARO RÍO

- 1.- Importancia de la evaluación profesional
- 2.- Concepto de evaluación profesional
- 3.- Panorámica histórica de la evaluación profesional
- 4.- Instrumentos de evaluación profesional
 - 4.1. Tests psicométricos
 - 4.2. Muestras de trabajo
 - 4.3. Inventarios conductuales.
- 5.- Problemas y alternativas en la evaluación profesional de alumnos con discapacidades múltiples.
- 6- Evaluación ecológica de habilidades profesionales y de vida independiente
- 7- Evaluación profesional y empleo con apoyo
 - 7.1. Empleo con Apoyo
 - 7.2 Evaluación en el empleo con apoyo
- 8.- Conclusiones: Un nuevo rol del evaluador profesional.
- 9.- Referencias bibliográficas

1.- IMPORTANCIA DE LA EVALUACIÓN PROFESIONAL

Para comprender la importancia de la evaluación profesional es necesario analizar otro concepto como es el de educación profesional. Por tanto, antes de centrarnos en el análisis de los elementos que deben conformar una adecuada evaluación, expondremos brevemente las actuales concepciones educativas orientadas a una profesión, así como la relación que une a ambos conceptos.

Así, a lo largo de este capítulo defenderemos la idea de que la evaluación profesional es fundamental para facilitar el proceso de transición de la escuela al mundo del trabajo. Además, como ya hemos indicado, la evaluación profesional ha de ser un proceso íntimamente ligado a una concepción actual de la educación orientada al trabajo. En este sentido, 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). Por tanto, la evaluación profesional ha de estar estrechamente vinculada a la educación o formación profesional.

Centrándonos en el ámbito de la educación de personas con discapacidad, las tendencias actuales conceden una gran importancia a los programas de entrenamiento para el trabajo. Ello no está exento de algunas dificultades dado, por ejemplo, que el mundo del trabajo es tan variado e implica tal diversidad de conductas que no existe un curriculum universalmente adecuado (Verdugo, 1989). Además, no existen áreas educativas puramente profesionales o puramente no profesionales (Gold y Pomerantz, 1978), ya que cualquier lugar de trabajo implica unas habilidades generales - denominadas por otros autores "habilidades de supervivencia"- tales como habilidades de comunicación, habilidades de autoayuda, habilidades de transporte y otras; así como habilidades específicas referidas a un trabajo concreto.

Pese a estas dificultades, desde los años 70 han sido muchos los autores que han reivindicado la importancia de una formación o "educación para el trabajo". Así, el movimiento profesional "Career Education" nació con la intención de dotar al alumno de todas las habilidades, conocimientos y actitudes necesarias para desempeñar adecuadamente los papeles que engloban su ciclo vital (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. Asimismo, este movimiento 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, IV). Un autor como es Brolin (1976), por ejemplo, propone una serie de pasos (ver Cuadro 12.1.) para realizar un entrenamiento adecuado.

Cuadro 12.1. 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.

Como vemos, la evaluación profesional cumple un papel fundamental en todo el proceso de educación profesional.

Siguiendo con el análisis de la educación orientada al trabajo, queremos insistir en la necesidad de que los programas preprofesionales y profesionales incluyan entrenamientos en habilidades sociales y habilidades de la vida diaria (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). Así, algunas investigaciones (Mithaug y Hagmeier, 1978) muestran como la existencia de una serie de habilidades denominadas por algunos autores (Rush y Schutz, 1981) como

"habilidades de supervivencia" sociales y profesionales son fundamentales para acceder a un trabajo protegido. Concretamente, estas son: conducta laboral (por ejemplo, asistencia/persistencia), habilidades sociales y de comunicación, habilidades de autoayuda y apariencia externa. Todo este conjunto de habilidades es descrito por algunos autores. Además, para obtener y mantener un empleo los estudiantes deben poseer un repertorio de habilidades adaptativas que les ayuden, en primer lugar, a adaptarse a los múltiples cambios que pueden ocurrir en los entornos laborales y, en segundo lugar, a evaluar un problema, seleccionar un curso de acción y modificar sus ejecuciones.

Para finalizar con las relaciones entre la evaluación profesional y una educación orientada al trabajo, podemos decir que dado que 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, 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).

Por otro lado, centrándonos ya en las características que debe tener una evaluación profesional, creemos necesarios destacar los siguientes aspectos: En primer lugar, una adecuada evaluación 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.

En segundo lugar, una evaluación profesional comprensiva constituye la base de todo proceso eficaz de rehabilitación. De este modo, 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 una visión más equilibrada del potencial de un individuo. Asimismo, la evaluación ha de servir para ayudar a la toma de decisiones mutuas por parte de los profesionales y de las familias. En este sentido, queremos destacar la importancia que desde esta concepción se da a la participación de los padres o tutores. Dado que los padres son las principales figuras responsables del estudiante, es fundamental éstos respalden las decisiones sobre lo que va a constituir el futuro de su hijo (Sowers y Powers, 1991; Guy y Knowlton, 1987).

Siguiendo con este análisis, los sistemas escolares y otros servicios de la comunidad deben también realizar evaluaciones profesionales para dar respuesta a las necesidades especiales de los estudiantes y asegurar así una transición con éxito de la escuela a la vida en la comunidad. Concretamente, la evaluación de los intereses, habilidades y necesidades tanto laborales como relacionados con el hogar, la comunidad y el tiempo libre es fundamental para proporcionar servicios tendentes a una integración comunitaria eficaz. Para finalizar, 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).

2.- CONCEPTO DE EVALUACIÓN PROFESIONAL

La evaluación profesional constituye un proceso cuya meta es facilitar la transición de la escuela a la vida adulta y la integración sociolaboral de las personas con discapacidad. Así, según Menchetti y Rusch (1988), los destinatarios de los servicios de evaluación profesional son aquellos sujetos que: 1) presentan una discapacidad física, sensorial o mental que interfiere con sus posibilidades de obtener un empleo; y, 2) que poseen una razonable posibilidad de obtener un empleo a través de estos servicios.

Por otro lado, la evaluación profesional en un ámbito educativo (escolar o profesional) ha de formar parte de un ciclo continuado de evaluación, instrucción y planificación (Peterson, 1987). Dicho proceso requiere la utilización de una serie de instrumentos o técnicas de evaluación, tales como tests, procedimientos de observación, entrevistas, o cualquier otro procedimiento de recogida de datos que pueda ser utilizado para diseñar un plan educativo apropiado para un estudiante con discapacidades (Reavis, 1990). A continuación analizaremos las principales características que ha de tener esta evaluación en función del nivel formativo en que se realice.

Dado que la evaluación ha de estar presente a lo largo de toda la formación del sujeto, algunos autores (Peterson, 1987) distinguen entre: a) evaluación basada en el curriculum para una educación especial funcional; b) evaluación para una educación profesional; y c) evaluación profesional para la transición de la escuela a la vida adulta. Todas ellas responden a concepciones de evaluación curricular directa sobre los contenidos de la instrucción.

a) Evaluación basada en el curriculum.

Tiene lugar en la enseñanza primaria y secundaria, fundamentalmente. Ha de ser realizada por los educadores que trabajan con estos estudiantes con discapacidad, ya sea en centros educativos especiales u ordinarios. Este tipo de evaluación inicialmente puede implicar la realización de una observación sistemática, llevada a cabo por observadores entrenados o por los mismos profesores, así como la obtención de información a través de los padres. En la enseñanza secundaria es primordial evaluar las competencias profesionales y sociales del alumno, desde un marco curricular. Para ello se pueden

utilizar los **Programas Conductuales Alternativos PCA** (Verdugo, 1989b; en prensa) u otros currículos y pruebas de evaluación adecuadas a esa edad.

b) Evaluación de la educación profesional

Una vez que el estudiante finaliza la enseñanza secundaria y accede a las distintas modalidades de formación profesional (adaptada o aprendizaje de tareas), es necesario realizar una evaluación continuada, con objeto de poder controlar los progresos y de detectar cualesquiera de los problemas que se produzcan en el proceso de instrucción y de aprendizaje, así como para determinar la eficacia de los servicios de apoyo y de las adaptaciones curriculares que están siendo proporcionadas. Al igual que sucede en el apartado anterior, la evaluación debe dar importancia máxima a las áreas de competencias profesionales y sociales: Programas de Orientación al trabajo y Programas de Habilidades Sociales (Verdugo, 1989b; en prensa).

c) Evaluación profesional para la transición

A medida que el estudiante va accediendo a niveles formativos superiores, será necesario planificar experiencias laborales más o menos integradas en la comunidad. Asimismo, será necesario realizar evaluaciones, tanto del sujeto como del entorno en el que se desenvuelve. El objetivo final de la evaluación profesional es promover la transición de la escuela a la vida adulta y facilitar, en el mayor grado posible, la integración laboral. En los últimos años de escolarización o de formación la evaluación debe servir para diferentes objetivos que se exponen en el Cuadro 12.2.

Cuadro 12.2. Objetivos de la Evaluación profesional

- 1.-Identificar las necesidades, habilidades e intereses del estudiante
- 2.-Identificar recursos existentes en la comunidad
- 3.-Determinar la conveniencia o no de optar por una serie de servicios
- 4.-Proporcionar las bases para la planificación conjunta entre el centro educativo y otros servicios de la comunidad.
- 5.-Tomar decisiones sobre la inclusión o no en un programa específico.
- 6.-Proporcionar orientaciones sobre los programas concretos que han de ser desarrollados.
- 7.-Evaluar los progresos del estudiante.

Tal como se expone, la evaluación profesional ha de servir, en primer lugar, para identificar las necesidades, habilidades funcionales, aptitudes, logros, intereses y conocimientos del estudiante referidas no sólo al trabajo, sino al hogar o al funcionamiento en la comunidad. (Peterson, 1987; Menchetti y Rusch, 1988). Es decir, por un lado, ha de servir para identificar lo que podría denominarse como el potencial profesional. Y, por otro lado, ha de servir para ayudar al estudiante a modificar comportamientos, mejorar su auto-concepto y fomentar su desarrollo profesional y personal, entrenando habilidades de vida independiente y pre-profesionales (Verdugo, 1989; Greenan, 1989). Además debe orientar sobre las técnicas de enseñanza más idóneas y las modificaciones curriculares necesarias.

En segundo lugar, identificar los recursos existentes en la comunidad supone el obtener información sobre los programas y ocupaciones profesionales existentes, servicios públicos y privados, instituciones o cualquier otro elemento que pueda ser útil para facilitar la transición. Esto servirá de base para derivar a los sujetos a aquellos servicios (formativos, laborales) que puedan dar una mejor respuesta a sus necesidades (Greenan, 1989). En otras palabras, la evaluación profesional ha de servir para determinar la conveniencia o no de optar por una serie de servicios y para ayudar a la toma de decisiones sobre la inclusión o no en un programa específico.

Además, esta evaluación ha promover la planificación conjunta entre la escuela y otros servicios de la comunidad, incluyendo a la familia. Este es un aspecto clave sobre todo en estos últimos años de formación (Peterson, 1987; Guy y Knowlton, 1987).

La evaluación también ha de servir para innovar o para mejorar el estado de cosas. Así, ésta ha de orientar sobre los programas concretos, formativos o de otro tipo, que han de ser desarrollados, proporcionando información para la creación de planes de desarrollo y de educación profesional individualizados (Greenan, 1989). Finalmente, la evaluación ha de servir para valorar, del modo más objetivo posible, los progresos del estudiante. Las intervenciones derivadas del proceso de evaluación deberán ser sometidas a un seguimiento. Esto se ha de realizar, principalmente, mediante observaciones sistemáticas y científicas, así como mediante métodos formalizados para determinar los intereses, habilidades y necesidades (Peterson, 1987).

En definitiva, podemos considerar la evaluación profesional como un proceso amplio del que es posible extraer varios elementos clave o. Estos están recogidos en el Cuadro 12.3.

Cuadro 12.3. Aspectos clave de la Evaluación Profesional.

- Proceso comprensivo, longitudinal e individualizado.
- Proporciona información objetiva sobre distintas áreas no sólo estrictamente profesionales o laborales.
- La información es utilizada para planificar la transición.

Desde esta perspectiva, algunos autores han definido la evaluación profesional como sigue:

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

-Constituye un enfoque holístico que considera todo el desarrollo profesional de un individuo y cuyo propósito es recoger y proporcionar información profesional objetiva para padres, educadores, estudiante y otros, con objeto de planificar experiencias educativas apropiadas para acrecentar la posibilidad de obtener un futuro empleo (Peterson y Hill, 1982).

-Es un proceso comprensivo realizado durante un período de tiempo y que implica un enfoque multidisciplinar de equipo, con el propósito de identificar características y necesidades educativas individuales, con objeto de proporcionar a los educadores las bases para planificar el programa de un individuo y aportar a este una comprensión sobre su potencial profesional (Dahl, Appleby y Lipe, 1978).

Recogiendo entonces los aspectos clave incluidos en estas definiciones, podemos concluir que la evaluación profesional, o evaluación vocacional, como lo denominan algunos autores, es un proceso continuado de recogida de información acerca de las potencialidades y limitaciones de un sujeto, que tiene como objeto el realizar prescripciones y el 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. Además, esta evaluación debe empezar antes y continuar con posterioridad a la ubicación en un programa de formación profesional.

Finalmente, queremos destacar que esta concepción de la evaluación profesional supone también un cambio radical en la concepción de la educación especial. Frente a las orientaciones educativas tradicionales que enfatizaban el entrenamiento de habilidades relacionadas con un curriculum académico, ahora se hace más hincapié en la adquisición de habilidades de supervivencia, sociales y laborales, que posibiliten un desenvolvimiento más autónomo y eficaz del sujeto (Verdugo, 1989; Peterson, 1987).

3.- PANORÁMICA HISTÓRICA DE LA EVALUACIÓN PROFESIONAL

La evaluación profesional ha experimentado una clara evolución a lo largo de los tiempos. Así pues, el período previo a los años 70 se caracteriza por una evaluación centrada en el sujeto y destinada a determinar su capacidad para trabajar en un empleo protegido (Sowers y Powers, 1991). Esta evaluación profesional se realiza desde perspectivas básica o exclusivamente psicométricas y se caracteriza por la utilización de tests de intereses, habilidades e inteligencia; práctica que, en muchos casos, aún perdura en nuestros días.

No obstante, a mediados de los 70, la filosofía de la integración y normalización calan en la sociedad y se comienzan a dar grandes pasos en la creación de oportunidades laborales para personas con discapacidad. Así, desde los años 80 hasta el momento actual, la experiencia demuestra que una integración laboral con éxito requiere una evaluación no sólo centrada en el individuo sino una evaluación ecológica, en la que cobra especial importancia la evaluación del entorno laboral y social inmediato de la persona con discapacidad.

Esta nueva concepción de la evaluación requiere un cambio radical en la metodología y tecnología de trabajo. La observación en el lugar de trabajo, el análisis de tareas, la creación de muestras de trabajo, el análisis del mercado laboral y el estudio de la comunidad son actualmente las herramientas fundamentales de todo evaluador profesional, trascendiendo así la visión tradicional de su función. En una primera aproximación, podemos decir que los cambios realizados en los enfoques de evaluación de los últimos quince o veinte años han generado alternativas de mayor utilidad y pragmatismo, acentuando la contextualización del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Profundizando en las distintas aproximaciones a la evaluación, podemos distinguir dos posiciones que difieren en cuanto a su foco de evaluación, al tipo de análisis realizado y a la toma de decisiones que de ello se deriva. Autores tales como Menchetti y Flynn (1989), han sintetizado las posturas de estos dos modelos conceptuales diferentes en la evaluación profesional. Las diferencias entre ambos modelos se encuentran reflejadas en el Cuadro 12. 4.

Cuadro 12.4.- COMPONENTES DE LA EVALUACIÓN

MODELO	MEDIDAS	ANÁLISIS	TOMA DE DECISIONES
Evaluación profesional tradicional	Generalmente se evalúan dos áreas: 1. Habilidades generales, aptitudes y/o conducta del individuo; y 2. Requisitos del trabajo o del programa profesional	Examen del grado de coincidencia entre el individuo y el trabajo o programa.	Un enfoque dicotómico de aceptación o rechazo.
Evaluación profesional ecológica.	Evaluación de varias áreas: 1. Habilidades generales, aptitudes y/o conducta del sujeto; y clima social/dimensiones ecológicas tales como: 2. Variables físicas, 3. Variables sociales, 4. Variables organizacionales, 5. Variables relacionales, 6. Orientación hacia una meta, 7. Variables de mantenimiento y cambio del sistema, 8. Transporte y, 9. Disponibilidad de incentivos externos.	Examen tanto del grado de coincidencia entre el individuo y los requisitos del lugar como de la interacción de las diferentes dimensiones ecológicas	Rechazo cero. Algunas personas son aceptadas con apoyo si así lo sugiere la interacción entre las dimensiones ecológicas y las habilidades existentes

Podemos decir que la evaluación profesional tradicional se basa en la utilización de instrumentos estandarizados (Greenan, 1989), ya sean técnicas de evaluación de lápiz y papel o tests manipulativos, con objeto de identificar necesidades formativas, habilidades y preferencias profesionales. De este modo, se realiza una evaluación sumativa de las habilidades del sujeto (Gaylord-Ross, 1989). El fin principal que se persigue es el asesoramiento u orientación profesional, desde una orientación predictiva. Es decir, de la evaluación realizada se deriva una toma de decisiones, -basada en un previsible éxito o fracaso del sujeto-, sobre la conveniencia o no de incluir a determinados individuos en determinados empleos o programas formativos. Esta orientación caracterizará a la evaluación profesional (Menchetti y Rusch, 1988) durante

la Primera y sobre todo durante la Segunda Guerra Mundial, momento en el que se utilizaron masivamente los tests estandarizados de inteligencia, aptitudes y logros, para seleccionar candidatos a distintos puestos militares. Centrándonos en el terreno de la educación de personas con discapacidad, la evaluación profesional que se llevaba a cabo consistía en tres componentes: formación ocupacional, evaluación y asesoramiento profesional. Esto es, a través de instrumentos estandarizados se identificaban las habilidades y preferencias profesionales. Con ellos se obtenía un conjunto de datos no basados en experiencias laborales que se utilizaban para orientar profesionalmente al sujeto (Gaylord-Ross, 1989).

Por ejemplo, uno de los primeros instrumentos desarrollados para su utilización en contextos educativos (Menchetti y Rusch, 1988) fue el Test de Aptitudes Diferenciales (D.A.T.) (Bennett, Seashore, & Wesman, 1947). Este test fue diseñado para ayudar a los orientadores profesionales de la escuela superior a asesorar a los estudiantes sobre la carrera que debían escoger. Aunque los sujetos con discapacidad no fueron incluidos en la muestra de estandarización, este instrumento ha sido utilizado con frecuencia en la evaluación profesional, junto con baterías de aptitudes múltiples y muestras de trabajo.

Sin embargo, el enfoque tradicional de evaluación profesional, realizado fundamentalmente a través de pruebas psicométricas, ha sido objeto de críticas por parte de varios autores (Gaylord-Ross, 1987) que lo rechazan por su escasa utilidad para la evaluación de personas con discapacidades severas. Más concretamente, se aduce que muchos de estos individuos no pueden cumplimentar tests de lápiz y papel, seguir las instrucciones o 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 y que, por tanto, la evaluación se convierte en un proceso no-funcional dentro del proceso más amplio de rehabilitación. Finalmente, una de las mayores críticas hacia este enfoque reside en que como consecuencia de este tipo de evaluación, muchos sujetos con discapacidades severas eran considerados no aptos para ser incluidos en programas o servicios de rehabilitación profesional.

Otros autores, haciendo referencia a las técnicas de evaluación tradicionales hablan de una segunda orientación de la evaluación basada en el déficit de habilidades (Agran

et al., 1987). Es decir, más que utilizar los datos para clasificar o determinar la idoneidad de los sujetos hacia determinados servicios o empleos, la evaluación se utilizaba para identificar las necesidades formativas o déficits de habilidades del sujeto. Es decir, se medía el nivel previo, de manera que sirviera de orientación para el entrenamiento. Así, Schalock y Karan (1979) defendieron un enfoque que enfatizaba una relación más estrecha e interactiva entre la evaluación y las necesidades de entrenamiento o formativas, enfoque que denominaron "edumétrico", porque se centraba en la medición de las necesidades educativas. Aquí, a diferencia del enfoque anterior, el sentido de la evaluación no es tanto el de predecir un posible éxito o fracaso de un sujeto en un empleo sino el de ayudar a detectar posibles deficiencias con objeto de corregirlas con un adecuado entrenamiento.

Esta orientación de la evaluación como posibilitadora de una intervención fue adquiriendo cada vez más importancia y se vio enriquecida con el auge de las ideas normalizadoras y de la transición hacia la vida adulta y hacia la vida en comunidad de la persona con discapacidad. De este modo, se llegó al convencimiento de que, para asegurar una transición fructífera, los programas formativos habían de identificar precozmente y de enseñar los comportamientos laborales críticos y esenciales para obtener éxito en el empleo (Agran, et al., 1987). Además se reconoció la importancia de evaluar con objeto de detectar deficiencias y superarlas mediante la instrucción en conductas laborales generales tales como apariencia física, seguimiento de instrucciones. (Gaylord-Ross). Así, 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.

Actualmente se considera que la evaluación profesional más adecuada es aquella que parte de la experiencia laboral, es decir, de la observación del estudiante en distintas situaciones laborales. Todo ello constituye un aspecto indispensable en los programas formativos para estudiantes con discapacidades (Gaylord Ross, 1989). Además, un paso previo y fundamental es la realización de una evaluación situacional del entorno laboral para detectar lugares de entrenamiento adecuados en la comunidad inmediata.

Este tipo de evaluación ha recibido diferentes nombres. Así, cuando la evaluación situacional es realizada 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, con algunas matizaciones, se ha denominado análisis ecológico o análisis del trabajo (Menchetti y Rusch, 1988). No obstante, en todos los casos se pretende, por un lado, identificar y medir la oferta laboral existente y, por otro, las habilidades requeridas para un empleo, es decir, habilidades que tienen alta prioridad en el entrenamiento de un sujeto. Dada la importancia de esta perspectiva de la evaluación, volveremos a abordarla en páginas posteriores, en el apartado dedicado a la evaluación ecológica. No obstante, vamos a adelantar alguna de sus características.

Como ya hemos indicado, las actividades de evaluación pueden implicar la realización de trabajos o tareas reales o simuladas, en entornos reales o en situaciones simuladas. Del mismo modo, la evaluación situacional puede implicar experiencias de trabajo en grupos o evaluaciones individuales dependiendo del número de trabajos disponibles. No obstante, cuando la evaluación es realizada en grupo, se ha de prestar especial atención a evitar que los iguales afecten negativamente a la ejecución individual.

Desde esta concepción, los niveles de destreza en el desempeño de una tarea son evaluados utilizando observaciones conductuales en áreas tales como comportamientos laborales, relaciones interpersonales y habilidades de comunicación. Y el proceso que se sigue es el siguiente: una vez que un estudiante desempeña distintas experiencias laborales (p.ej. en un restaurante, oficina) se estudia el tipo y lugar de trabajo donde ha mostrado mayores aptitudes y preferencias. Toda esta información es reunida por un equipo de evaluación, compuesto por profesores, padres y personal de servicios de adultos, quienes analizan y deciden qué tipo de trabajo será más adecuado para el joven una vez que finalice la formación profesional en cualquier modalidad (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. proporciona una visión de la capacidad de toma de decisiones bajo presión
4. el entrenamiento es realizado por un empleado experto
5. se incrementa la eficacia de los programas de evaluación
6. aumenta la implicación de la comunidad
7. proporciona una experiencia significativa de vida para estos sujetos
8. posibilita el realizar ulteriores evaluaciones en ese lugar de trabajo
9. 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 expuesto, podemos concluir que las evaluaciones tradicionales sumativas han sido criticadas por su orientación predictiva, por su escasa aplicabilidad para la evaluación de personas con discapacidad, por la limitación de las salidas laborales y formativas que ocasiona y, finalmente, por no ofrecer pautas que ayuden a la programación profesional. Por el contrario, la evaluación que se realiza mientras el estudiante desarrolla actividades del mundo laboral real puede retroalimentar y orientar el proceso de educación profesional ya que indica las habilidades más destacadas, las preferencias ocupacionales, las habilidades existentes y las técnicas instruccionales eficaces (Greenan, 1989).

A continuación queremos mencionar una serie de habilidades cuya evaluación, dentro de las corrientes actuales de evaluación profesional, se considera fundamental para lograr una transición fructífera al mundo laboral. Concretamente, nos referimos a la evaluación de habilidades generalizables y de supervivencia.

La Evaluación de *habilidades generalizables* (Greenan, 1989) hace referencia a aquellas habilidades cognitivas, afectivas o psicomotoras básicas y necesarias para tener

éxito en un empleo. Como tales habilidades básicas, son transferibles a diferentes programas y ocupaciones profesionales. 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). Todas ellas constituyen los componentes curriculares profesionales básicos para facilitar la transición de un aprendiz desde programas profesionales al mundo del trabajo o a la formación profesional una vez finalizada la formación básica. La idea básica es que quienes poseen habilidades generalizables se pueden adaptar a los cambios que tengan lugar en los programas profesionales, o en los trabajos, con lo que aumentan su "empleabilidad". Esta evaluación puede realizarse a través de autoevaluaciones, evaluaciones por parte del profesor o mediante evaluaciones del desempeño.

Por su parte, la Evaluación de *habilidades de supervivencia* puede desglosarse en dos (Rusch y Schutz, 1981): a) *Habilidades de supervivencia profesionales*: aquellos comportamientos que están 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).

En cuanto a la investigación centrada en determinar qué habilidades son indispensables para la obtención y mantenimiento de un empleo si bien, dada la complejidad y diversidad de los contextos laborales, está prácticamente en sus inicios, podemos no obstante destacar las conclusiones a las que han llegado algunos estudios. Así, en un contexto americano Mithaug y Hagmeier (1978) preguntaron a supervisores y a encargados de centros de trabajo protegidos qué habilidades profesionales y sociales consideraban críticas para la entrada en estos entornos laborales. La investigación demuestra que existen una serie de comportamientos críticos 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. Es destacable el hecho de que las habilidades relacionadas con aprendizajes académicos (leer, escribir, aritmética) fueran situadas en los últimos lugares en cuanto a su importancia. Otros autores (LaGreca y Mesibov, 1982) han identificado las habilidades interactivas requeridas en entornos de empleo protegido.

En nuestro país (Equipo Específico de Deficiencia Mental/Autismo del MEC, 1992) 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. Basándose en la opinión de los profesionales de estos centros, obtenida a través de cuestionarios, se concluye la existencia de una serie de habilidades claramente exigidas y que podemos 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 atribuida a las habilidades académicas (escritura, lectura y números). Estos resultados llevan a los autores a apuntar la necesidad de modificar los currículos en la etapa de Formación Profesional/Aprendizaje de Tareas, otorgando un peso mucho mayor a todas aquellas habilidades relacionadas con las actividades laborales y de la vida adulta, ampliamente exigidas y trabajadas en los centros ocupacionales (Equipo Específico de Deficiencia Mental/Autismo del MEC, 1992. pág. 64). Asimismo, destacan la importancia de una planificación temprana de los planes de transición y de una adecuada coordinación entre profesionales y demás personas implicadas (familias, estudiantes, administración).

Coherentemente con estos resultados, podemos afirmar que el enfoque de habilidades de supervivencia es de gran utilidad para la programación de la transición porque 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). En este sentido, un área crítica que parece haber sido destacada en distintas investigaciones, es la habilidad para adaptarse a los cambios del entorno laboral y para resolver problemas independientemente. Ambas parecen ser claves para un empleo post-escolar con éxito. Parece claro que los empleados han de ser capaces de aclimatarse a la dinámica de un entorno laboral en el cual las tareas, procedimientos y supervisores o compañeros de trabajo cambian. La falta de flexibilidad llevará, por tanto, a un fracaso en el trabajo. Por tanto, los programas de transición deben utilizar métodos de instrucción para enseñar a los estudiantes a realizar elecciones, resolver sus propios problemas, desarrollar las tareas independientemente, así como a evaluar su propia ejecución y a realizar los ajustes necesarios para realizar correctamente la tarea.

4.- INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN PROFESIONAL

Pese a que hemos venido defendiendo la opción por un tipo de evaluación en la que predomine la utilización de instrumentos informales basados fundamentalmente en la observación directa, junto con técnicas de entrevista y otras, no con ello pretendemos desvalorizar los numerosos instrumentos formales existentes para la evaluación profesional. Ello por varias razones: En primer lugar, estos instrumentos cuentan con una larga tradición y han sido amplia y eficazmente utilizados por un gran número de especialistas en evaluación. En segundo lugar, han contribuido a dotar a los profesionales de herramientas que, utilizadas adecuadamente, esto es, como complemento y sin que se conviertan en el núcleo central de una evaluación, proporcionan una visión más completa de la persona con discapacidad. Por este motivo, incluimos aquí un apartado sobre los tests psicométricos. Además, comentamos las "muestras de trabajo" y los "inventarios conductuales" por ser procedimientos de gran utilidad en la actualidad y que sirven para desarrollar programas de integración laboral o de transición. Pondremos algunos ejemplos de los instrumentos más relevantes existentes en el mercado nacional, teniendo en cuenta de que nuestro país adolece de una falta de adaptación de estos instrumentos para las personas con discapacidad. Como veremos, queda aún mucho por hacer en este campo.

4.1. Tests psicométricos

Los tests psicométricos, como hemos visto, son los procedimientos utilizados de manera tradicional para evaluar las competencias profesionales del individuo. Estos instrumentos están referidos a la norma del grupo más que a un criterio. Por ello, adquieren sentido cuando se compara la puntuación del individuo con una muestra normativa. Son técnicas de lápiz y papel destinadas a evaluar los intereses, aptitudes (generales o específicas) y logros profesionales. Pueden, asimismo, ir destinados a la medición de la personalidad.

Tienen algunas claras ventajas con respecto a otros procedimientos de evaluación. Así, ya que este enfoque asume que los intereses y las habilidades son cuantificables y que pueden ser medidos de forma estandarizada, es posible realizar comparaciones con grupos más amplios, lo cual a su vez contribuye a determinar con mayor facilidad la fiabilidad y validez de las medidas obtenidas. Asimismo, la estandarización incrementa

la precisión de las medidas y, por tanto, reduce la posibilidad de errores de medida. Otras ventajas son su facilidad de aplicación, rapidez, objetividad y bajo coste.

En cuanto a sus desventajas, el hecho de estar referidos a la norma puede hacer cuestionable su fiabilidad y validez con respecto a los fines con que los resultados son interpretados y utilizados. Otros autores critican su falta de utilidad de cara a realizar diagnósticos funcionales. Además, la utilización de estos tests para todo tipo de poblaciones tiene problemas tales como su baja validez predictiva, la existencia de normas inapropiadas y la generación de ansiedad.

A. Tests de Intereses

Examinan las preferencias o los rechazos del sujeto hacia distintas actividades, ideas u objetos. Se basan en la idea de que los intereses llevan a la persona a comportarse de una forma consistente y actúan como una fuerza motivacional. Es posible distinguir varias categorías de intereses como son: profesionales, educativos, sociales y recreativos.

Los intereses profesionales deben servir como guía en la orientación profesional dado que, según algunos autores, éstos están relacionados con la satisfacción laboral. Conforme a esta idea, la evaluación y conocimiento de los mismos, puede predecir la satisfacción laboral y hacer posible la identificación de los componentes que la mantienen. Los intereses profesionales pueden ser evaluados a través de los inventarios que gradúan las preferencias personales ya sea por comparación con otras posibles elecciones o por comparación con un grupo de referencia normativo. Ejemplo de ello es el *RMI- Inventario de Intereses Profesionales* (I.R.M. -C, 1971) donde el sujeto debe ordenar según sus preferencias 120 profesiones distribuidas en 10 recuadros que representan distintas categorías de intereses. Se le pide además que escriba las tres actividades que prefiere, estén indicadas o no en el inventario. Los resultados son analizados, por un lado, en función de la ordenación realizada por el sujeto y, por otro, mediante la comparación de los resultados del sujeto con los del grupo a que pertenece. Otros inventarios publicados en España son el *Registro de Preferencias Vocacionales* (Kuder), y el *CIPSA- Cuestionario de Intereses Profesionales*, editados ambos por TEA.

B. Test de Aptitudes

Las aptitudes están relacionadas con el potencial de aprendizaje, a diferencia de los intereses que se refieren a las preferencias. Por tanto, una persona que manifieste una elevada inclinación hacia una ocupación determinada puede, sin embargo, carecer de las aptitudes necesarias para aprender las habilidades o destrezas que requiere dicha actividad. De ahí que la medición de las aptitudes constituya un elemento esencial del proceso de valoración profesional al ayudar a identificar las potencialidades o puntos fuertes a nivel profesional.

Además, es posible distinguir entre aptitudes generales y específicas. La aptitud general hace referencia a la habilidad de aprendizaje general, razonamiento o capacidad para adaptarse a diferentes situaciones. Ejemplo típico de instrumentos para la evaluación de aptitudes generales son los tests de inteligencia que nos dan un Cociente Intelectual. Por su parte, las aptitudes específicas pueden hacer referencia a destrezas mecánicas, musicales u otras y puede evaluarse a través de baterías múltiples o con tests de aptitudes específicas. Las primeras tienden a identificar factores de distintas aptitudes (ej. el Test de Aptitudes Diferenciales, DAT, de Bennet, Seashore y Wesman, 1947). Los segundos, más generalmente utilizados con poblaciones especiales, incluyen habilidades motoras, técnicas, mecánicas y administrativas.

Ejemplo de tests que nos dan un CI son Los *Tests de factor "g". Escalas 2 y 3*, adaptación española de los *Culture Fair Intelligence Tests*, creados por Cattell y Cattell y cuyo formato definitivo data de 1949 (Cordero, de la Cruz, González y Seisdedos, 1977). Pertenecen al tipo de pruebas "no verbales" y para su realización se requiere únicamente que el sujeto perciba la relación entre figuras y formas. Cada escala está formada por cuatro subtests con contenidos perceptivos distintos. Estas escalas (al igual que todas las "no verbales") reducen al mínimo las influencias del aprendizaje cultural o del ambiente social del sujeto, con el propósito de apreciar la inteligencia individual con la mayor precisión posible. El Test *Naipes G* (García Nieto y Yuste, 1988) constituye otro test de factor g, no verbal. Evalúa la capacidad de los sujetos para captar y descubrir relaciones. La prueba consta de 35 items distribuidos en tres grados según edades y niveles escolares.

Algunos ejemplos de baterías de tests de aptitudes específicas utilizados para realizar una evaluación profesional lo constituyen el *Test de Aptitudes Mentales Primarias, PMA* (Thurstone, 1939), que incluye cinco pruebas que detectan los

siguientes factores: comprensión verbal, concepción espacial, razonamiento, cálculo numérico y fluidez verbal. La batería permite evaluar las diferencias individuales en cada uno de los factores, a la vez que posibilita el obtener una nota global de la inteligencia general mediante la cual comparar individuos entre sí en una escala general de inteligencia.

El tercer grupo de tests son los destinados a la evaluación de aptitudes específicas como es el caso del *Test de Aptitudes Mecánicas* (Mac Quarrie, 1925). Dada su facilidad de aplicación y el hecho de ser un test no verbal ni dependiente de la inteligencia general, cultura o conocimientos mecánicos del examinado, puede tener -con las necesarias adaptaciones- aplicabilidad para la evaluación de personas con discapacidad. El test se compone de siete subpruebas: Trazado, marcado, punteado, copiado, localizado, recuento y laberinto. Otro ejemplo lo constituye el test de *Rotación de Figuras Macizas* (Yela, 1968), diseñado para apreciar un aspecto concreto de la aptitud espacial y mecánica como es la capacidad para visualizar y representarse objetos tridimensionales y para identificar bloques colocados de distintas formas. Este test resulta útil para la orientación y selección profesionales hacia aquellas tareas que implican habilidades tales como comprensión y aplicación de principios técnico-espaciales y para aquellas personas que manipulan objetos (oficiales, peones y aprendices de talleres mecánicos), entre otras. En esta misma línea se sitúa el *Test Rompecabezas Impresos* (Yela, 1974), creado para la evaluación de determinados aspectos dinámicos de las aptitudes espaciales, requeridos para el trabajo como mandos, técnicos y operarios que realizan trabajos con máquinas, aparatos, dispositivos mecánicos o sus representaciones gráficas. Finalmente, el *Test de Aptitudes Administrativas-II*, que supone una adaptación del *General Clerical Test* (GCT) (The Psychological Corporation Staff, 1950), se confeccionó con objeto de medir las características que se consideran más importantes para la realización eficaz del trabajo administrativo. Consta de nueve pruebas agrupadas en: aptitudes burocráticas, aptitudes numéricas y aptitudes verbales.

4.2. Muestras de trabajo

El término "muestras de trabajo" (*work samples*) implica la existencia de una tarea real o simulada diseñada para medir características necesarias para desempeñar un trabajo concreto (Bilsky, 1986; Brolin, 1976). Algunos autores hablan de las "muestras

profesionales" como un tipo de muestras de trabajo informales, desarrolladas y validadas en programas profesionales locales (Greenan, 1989). En general, estos instrumentos han sido muy utilizados en programas escolares, servicios de rehabilitación y programas de formación, para evaluar las habilidades, aptitudes e intereses profesionales de personas con discapacidad. Estas muestras pueden ser agrupadas en dos categorías:

1ª -Instrumentos orientados al trabajo: en los que se utilizan simulaciones de trabajos para medir la ejecución de determinadas tareas, por ejemplo, ensamblaje de un circuito.

2ª - Instrumentos orientados a las destrezas: destinados a medir aspectos tales como la discriminación de tamaños o la coordinación ojo-mano-pie. Son semejantes a las baterías múltiples, pero se diferencian en que casi exclusivamente miden respuestas motoras a través de aparatos complejos, en vez de recurrir a técnicas de lápiz y papel. Por otro lado, se centran menos en habilidades intelectuales y académicas. Además, muchas de estas muestras de trabajo pueden ser utilizadas independientemente sin necesidad de que formen parte de una batería más amplia .

Un instrumento de este tipo es el "VALPAR Component Work Sample System", que comprende 16 subtests muy similares a los del *Test de Aptitudes Diferenciales*. Los subtests incluyen resolución de problemas de un modo independiente, clasificación numérica, manejo del dinero, comprensión y aptitud perceptiva administrativa, montajes (ensamblajes) simulados, discriminación de tamaños, circuitos eléctricos, lectura de letra impresa, pequeños juegos, etc. Muchos de los subtests se centran en aptitudes de trabajo generales (Menchetti y Rusch, 1988, p. 82).

En general, las muestras de trabajo proporcionan información de gran utilidad ya que sirven para observar comportamientos laborales de una forma objetiva. Otra de sus ventajas reside en su énfasis en la realidad. Algunos autores indican además que estos instrumentos promueven la autoestima, motivación, actitudes positivas e intereses; reducen la posible influencia de factores culturales, aumentan la objetividad y posibilitan la recepción de un *feedback* inmediato. Además, la información obtenida sirve de guía para el entrenamiento y para la orientación profesional, ya que ofrece objetivos operacionales.

Entre sus desventajas cabe destacar el hecho de que su administración consume bastante tiempo y requiere la utilización de especialistas quienes, a su vez, necesitan una considerable cantidad de entrenamiento. Además, las normas que se desarrollan para las distintas muestras de trabajo comercializadas pueden no estar referidas al tipo específico de población que queremos evaluar. Con todo ello, probablemente uno de sus mayores inconvenientes resida, según algunos autores, en su baja validez predictiva. Otros autores hacen referencia a su elevado coste y a su obsolescencia, así como a su estandarización y falta de fiabilidad y/o validez.

Es importante tener en cuenta que las muestras de trabajo ya sean formales (comercializadas) o informales (desarrolladas localmente) deben ser seleccionadas o desarrolladas en relación a la filosofía, propósito y concepción de la evaluación profesional a nivel estatal y local. Más aún, las muestras de trabajo deben de estar referidas a los contenidos de los programas profesionales y a las necesidades del mercado laboral de la comunidad. Además, deben de ser prácticas, fiables y válidas para sujetos con discapacidades.

A continuación, vamos a comentar brevemente algunas de las "muestras de trabajo" comercializadas que han alcanzado mayor uso y reputación internacional, como son: el *Vocational Information and Evaluation Work Samples* (V.I.E.W.S., 1985) y el *Jewish Employment and Vocational Service Work Sample* (J.E.V.S., 1985). El V.I.E.W.S. (1985) constituye un sistema de evaluación profesional para personas con retraso mental medio, moderado y severo. Evalúa aptitudes (habilidad numérica, discriminación de colores), intereses profesionales (mediante el comportamiento y mediante las respuestas verbales del sujeto a las distintas muestras) y comportamientos relacionados con el trabajo (tasa de atención, habilidad para seguir instrucciones, tolerancia a la frustración). Incluye 16 muestras de trabajo que pueden ser utilizadas en un entorno laboral simulado, con objeto de evaluar el potencial laboral de estas personas. A diferencia de las muestras de trabajo tradicionales, el V.I.E.W.S. incorpora un período de entrenamiento previo a la evaluación del tiempo y calidad de la ejecución, proporcionando a los sujetos una demostración repetida y un modelado. Durante los días de evaluación (cuatro o cinco días), se ejecutan tareas tales como: recortar, pegar, ensamblar, pesar, medir, utilizar herramientas manuales o maquinaria eléctrica, y otras.

El *J.E.V.S.* (1985), al igual que el anterior, es un sistema integrado de evaluación, compuesto por 28 muestras de trabajo individuales. Incluye tareas, materiales y herramientas idénticas o similares a las que se encuentran en entornos laborales reales. Son administradas en un entorno laboral durante un período de cinco a siete días. Mide destrezas laborales comunes a cientos de ocupaciones, proporcionando valiosa información sobre emplazamientos apropiados o formación requerida. Supone una evaluación comprensiva de habilidades, aptitudes (percepción espacial, destreza manual), comportamientos e intereses laborales o profesionales (interacción con el supervisor, cooperación con los compañeros), ofreciendo la posibilidad de explorar los propios intereses y habilidades profesionales.

4.3. Inventarios conductuales

Reciben distintos nombres como son: Listas de verificación (o listas de chequeo), escalas de evaluación o inventarios conductuales. Son de destacar el *Prevocational Assessment and Curriculum Guide* (Mithaug, Mar, y Stewart, 1978) y el *Vocational Assessment and Curriculum Guide* (Rusch, Schutz, Mithaug, Stewart, y Mar, 1982)

El *Prevocational Assessment and Curriculum Guide* (PACG) es un método empíricamente validado, para el desarrollo de programas formativos y/o de entrenamiento para personas con discapacidad con vistas a su entrada en un empleo protegido. Este instrumento pretende: 1) evaluar e identificar las necesidades formativas preprofesionales; 2) analizar los déficit conductuales y de destrezas teniendo como referencia las expectativas de un empleo protegido; 3) prescribir objetivos de entrenamiento destinados a reducir los déficit identificados; y 4) evaluar la evolución del sujeto mediante la administración del instrumento al principio del entrenamiento, con objeto de definir áreas-objetivo apropiadas, y periódicamente, una vez que el entrenamiento haya comenzado, con objeto de determinar los progresos respecto a los objetivos formativos planteados. La Escala comprende nueve áreas, organizadas en: **Comportamiento Laboral**, Asistencia/persistencia, Independencia, Producción, Aprendizaje, Comportamiento; **Habilidades de Interacción**, Habilidades de comunicación, Habilidades Sociales; y **Habilidades de autoayuda**, Apariencia Física/Comida y Habilidades de aseo. A continuación presentamos algunos de los ítem incluidos en el inventario (ver Cuadro 12.5.).

Cuadro 12.5. Inventario PACG

Nombre del estudiante.....Fecha de nacimiento.....	
Profesor.....Fecha de evaluación.....	
COMPORTAMIENTO LABORAL	
1. Asistencia/Persistencia	Una.....(0)
	Dos.....(1)
El estudiante:	Tres.....(2)
A. Asiste a clase o al trabajo una	Cuatro.....(3)
media de ____ veces a la semana.	Cinco.....(4)
2. Independencia	0.....(5)
A. Trabaja continuamente sin	1-2.....(4)
disrupciones durante un período	3-5.....(3)
de 15 min. con ____ contactos	6-8.....(2)
con el supervisor.	9-15.....(1)
	Más de 15.....(0)
3. Producción	
F. Completa tareas repetitivas	0-10%.....(0)
previamente aprendidas, que	11-20%.....(1)
implican un paso, a un nivel	21-30%.....(2)
de ____ de producción normal	31-50%.....(3)
	Más de 50%.....(4)
4. Aprendizaje	
El estudiante:	0-15 min.....(5)
A. Aprende nuevas tareas que implican	16-30 min.....(4)
un paso, después de ____ de instrucción	31-60 min.....(3)
	1-6 hrs.....(2)
	6-12 hrs.....(1)
	Más.....(0)
HABILIDADES DE INTERACCION	
2. Habilidades sociales	
El estudiante:	
A. Responde adecuadamente a contactos	Siempre.....(2)
sociales en ____ ocasiones. (Cuando	1 de cada 2.....(1)
es saludado con un "Hola" o con un	1 de cada 5.....(0)
"Buenos días", el estudiante responde	
adecuadamente.	

Por su parte, el *Vocational Assessment and Curriculum Guide* (VACG) (Rush et al., 1982). Es una escala de evaluación conductual que comprende diez dominios: **Comportamiento Laboral**, Asistencia/persistencia, Independencia, Producción, Aprendizaje, Comportamiento; **Habilidades de Interacción**, Habilidades Sociales;

Habilidades de autoayuda, Apariencia Física/Comida; **Habilidades académicas**, Lectura/Escritura y Matemáticas. Incluye una variedad de habilidades sociales y laborales generales, basándose en un análisis empírico de las demandas del trabajo. El principal propósito de este instrumento es ayudar a la realización de un inventario de trabajo, proporcionando un punto de partida para el desarrollo de un programa de empleo con apoyo. A continuación (Cuadro 12.6.) presentamos, a modo de ejemplo, algunas de las preguntas que se plantean en el inventario.

Cuadro 12.6. Inventario VACG.

Trabajador.....	Fecha de nacimiento.....
Entrenador.....	Fecha de evaluación.....

COMPORTAMIENTOS LABORALES

1. Asistencia/Persistencia

El Trabajador:	Cinco o más.....(0)
A. Pierde no más de ____ días de trabajo al mes.	Cuatro.....(1)
	Tres.....(2)
	Dos.....(3)
	Cero.....(4)

3. Producción

A. Completa las tareas asignadas a tiempo.	No.....(0)
.....	Si.....(1)
.....	
.....	
E. Alcanza un nivel normal de productividad en ____ cuando se le asignan nuevos trabajos/tareas.	1 semana o más.(0)
	1-5 días.....(1)
	1-6 hrs.....(2)
	31-60 min.....(3)
	0-30 min.....(4)

4. Aprendizaje

El trabajador:	No.....(0)
A. Aprende nuevas tareas laborales a través de instrucciones verbales.	Sí.....(1)
.....	
.....	
.....	1-3.....(0)
C. Sigue instrucciones que contengan ____ palabras	4-6.....(1)
	7-9.....(2)
	Más de 9.....(3)

5.- PROBLEMAS Y ALTERNATIVAS DE LA EVALUACION DE ALUMNOS CON DISCAPACIDAD

Pese a la importancia del proceso de evaluación profesional, podemos decir que, sin embargo, constituye un claro problema cuando se trata de evaluar a la personas con discapacidad. Algunos autores indican que no existen adecuados instrumentos de evaluación y que el personal evaluador no ha sido adecuadamente entrenado para realizar evaluaciones ante la ausencia de instrumentos apropiados. Esto, en España, con muchos menos instrumentos comercializados, es una realidad aún más evidente. 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.

Podemos decir que los principales problemas de la evaluación de alumnos con discapacidades múltiples residen o bien, en la inexistencia misma del proceso evaluativo o bien, en el excesivo uso de tests psicométricos tradicionales. Centrándonos en este segundo problema, las principales dificultades encontradas a la hora de utilizar tests psicométricos para personas con discapacidades múltiples son las siguientes (Reavis, 1990):

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

2º Los estudiantes con múltiples discapacidades pueden carecer de la habilidad para percibir los ítems-estímulos (Bailey y Simeonson, 1988). Pueden tener un problema visual o auditivo que dé lugar a que el estudiante no responda a un ítem determinado.

3º Muchos tests tradicionales asumen que los estudiante se pueden desplazar libremente por el entorno (Bailey y Siemonson, 1988).

4º Un problema añadido es el de los ítems de tiempo limitado. Es decir, aunque éstos son adecuados si lo que pretendemos medir es la rapidez, carecen de sentido para medir habilidades tales como el nivel de atención, inteligencia o logro de un sujeto.

5° Muy a menudo, quienes desarrollan tests incluyen ítems que están fuera del ámbito de las experiencias que vive un estudiante con discapacidades severas y/o múltiples (Debuskey, 1970). Aunque los sesgos culturales han sido objeto de atención y se han realizado modificaciones con objeto de eliminarlos, parece haberse prestado muy poca atención a los sesgos en contra de estos estudiantes que no pueden explorar el entorno de un modo independiente o que viven en contextos institucionalizados.

6° Los tests incluyen manuales sobre su administración en los que se incide sobre la importancia de aplicarlo en condiciones muy determinadas, conforme a las instrucciones. Esto impide realizar las adaptaciones, muchas veces imprescindibles, para aplicarlos a alumnos con discapacidades (Debuskey, 1970).

7° Existen muy pocos ítems para todo tipo de edades y nivel de habilidades. Dado que los estudiantes con múltiples discapacidades progresan muy lentamente, puede llevar años el que cualquier progreso sea evidenciable a través de una escala evolutiva, incluso a pesar de que exista un avance grande o significativo (Bayley y Simeonson, 1988).

8° La necesidad de que los estudiantes con discapacidades múltiples realicen la prueba en el orden prescrito, en ocasiones produce una falta de motivación del estudiante.

9° Finalmente, muchos instrumentos proporcionan sólo una puntuación que a menudo no sirve de orientación para la intervención, es decir, no informa sobre por dónde empezar a instruir (Sailor y Guess, 1983).

Por los problemas citados, muchos evaluadores se consideran insuficientemente cualificados para evaluar a estudiantes con discapacidades múltiples. Pero, además, existen otros problemas del proceso de evaluación a los que se han de enfrentar: ligar la evaluación y la intervención, adaptar las pruebas a las discapacidades del alumno, incrementar la observación directa de habilidades frente al uso de tests psicométricos, incorporar en el proceso evaluativo a otros profesionales de atención directa, tener en cuenta el posible uso de ayudas técnicas en el proceso de evaluación, dar importancia a áreas de comportamiento relacionadas con la independencia personal y las habilidades sociales, y estructurar el proceso evaluativo de acuerdo con las necesidades y características del alumno (Brolin, 1976).

Creemos necesario buscar una explicación ante la falta de instrumentos adecuados y ante el hecho de que aun careciendo de estas herramientas los evaluadores no hayan sido convenientemente entrenados para poder evaluar con otros medios. Por nuestra parte, pensamos que ello es una consecuencia de que históricamente no se ha reconocido el amplio rango de habilidades que los estudiantes con múltiples discapacidades pueden aprender, y por tanto, no se ha prestado atención al desarrollo de los consiguientes instrumentos de evaluación. Además, en los casos en que se ha intentado crearlos no han tenido éxito debido a la heterogeneidad de la población que constituyen los estudiantes con discapacidades múltiples.

Ante esta situación, a la hora de realizar una evaluación profesional de personas con discapacidades múltiples se han de tener en cuenta varios aspectos; en primer lugar, se ha de considerar la evaluación como un proceso, y no como una mera aplicación de instrumentos; y en segundo lugar, se ha de optar por una de las siguientes alternativas:

1) Utilizar el instrumento estandarizado más adecuado técnicamente para responder a las cuestiones educativas que se plantean, aunque raramente se consigue uno adecuado. 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. 4) El método menos idóneo de recogida de datos educativos, técnicamente hablando, pero probablemente el más adecuado para estudiantes con discapacidades múltiples, consiste, como hemos expuesto previamente, en una combinación de participación informal/observación y entrevista; comparando posteriormente estos resultados con la información obtenida a través de instrumentos estandarizados (Sigafos et al., 1987; Mulliken y Buckley, 1983). Este proceso implica una serie de pasos, que se recogen a continuación.

En primer lugar, se ha de proceder a la *revisión de los registros o informes previos*, analizando además las respuestas que se han dado a los problemas y el grado de éxito obtenido. Esto es fundamental para planificar y realizar predicciones. En segundo lugar, se ha de *mantener una entrevista* con los familiares, en la que es conveniente la presencia de los profesionales que trabajan con el chico. Cada uno de los participantes puede aportar información valiosa para la evaluación. Otro aspecto importante es el asegurarse de que es el *momento adecuado*, antes de iniciar la

evaluación, para cerciorarnos de que los resultados obtenidos no están contaminados por otras variables (p.ej. crisis repentina o enfermedad del estudiante). Finalmente, se ha de proceder a *evaluar* tanto *formal* (p.ej. escalas de desarrollo) como *informalmente*, a través de la observación directa.

En el siguiente apartado se expone la evaluación ecológica como alternativa a la evaluación tradicional de las personas con discapacidad. Este enfoque es el predominante para el desarrollo curricular y de programas con alumnos gravemente afectados. Y es, además, aplicable para todas las personas con discapacidad incluidas las discapacidades medias y ligeras, sobre todo a partir de la adolescencia y en la edad adulta.

6. EVALUACION ECOLOGICA

Como hemos visto, la evaluación tradicional de las habilidades profesionales iba destinada a determinar cómo esta persona competiría en el mercado laboral, realizando una comparación con respecto a un grupo normativo de posibles trabajadores. Respecto a la medición de habilidades de vida independiente, los datos recogidos a través de entrevistas mediante escalas de comportamiento adaptativo proporcionaban la única información a partir de la cual programar la instrucción del estudiante.

Pues bien, como hemos intentado exponer a lo largo de este capítulo, 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. Además, este hecho es igualmente aplicable a los alumnos con discapacidades medias e incluso ligeras.

Ante esta situación, actualmente, se considera que el enfoque más adecuado para evaluar a estudiantes con discapacidades serias es el **Enfoque Ecológico o Local**. Esto implica que la evaluación ha de tomar siempre como referencia el entorno actual y futuro en el que el estudiante se ha de desenvolver (Snell, 1987). De este modo, la información obtenida es de gran utilidad para programar o predecir posibles trabajos actuales o futuros. Esta evaluación, como Menchetti y Flynn (1989) indican, constituye una evaluación profesional ecológica porque contempla no sólo las habilidades del individuo sino también las variables del entorno que constituyen el clima socio-ecológico. No obstante, conviene destacar que la adopción de una perspectiva ecológica no significa que la formación de los trabajadores considerada individualmente no deba ser ya necesaria. Es ingenuo creer que el comportamiento de los individuos no es importante para un empleo con éxito. Más bien, la perspectiva ecológica reconoce el equilibrio e interacción entre el comportamiento y el entorno. Una formación eficaz deberá ser siempre una característica de los programas eficaces, pues una buena formación requiere la sistemática recogida y análisis de datos (Menchetti y Flynn, 1989).

Uno de los elementos clave en este análisis es la **Evaluación de la Comunidad** (Rusch, Chadsey-Rusch y Lagomarcino, 1987). Esta aporta información específica sobre las condiciones laborales del mercado en la comunidad y sobre las características de trabajos específicos. Uno de sus componentes es la realización de un informe general

sobre el mercado laboral, cuyo propósito es recoger información referida a aspectos tales como: vacantes de empleos de la comunidad, tipos de habilidades requeridas, oportunidades de empleo, condiciones de trabajo, salarios, requisitos de formación y entrenamiento para los diferentes trabajos. De manera complementaria, se analizan trabajos específicos de la comunidad (Moon, Inge, Wehman, Brooke y Barcus, 1990) con objeto de recoger información en términos de (Greenan, 1989): 1) requisitos y expectativas de los distintos trabajos; 2) modos de proceder en los trabajos; 3) tipos de entornos laborales; 4) propósitos u objetivos del trabajo; 5) apoyos y reforzadores naturales, así como posibles reforzadores.

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. El tipo de conocimientos, habilidades y estandars de trabajo identificados en el análisis puede ser adoptado para la evaluación de actividades incluidas en los programas profesionales.

Existen instrumentos tales como el *Job Skills Inventory* (Belmore & Brown, 1978) que evalúa el empleo desde un enfoque ecológico mediante una estrategia de tres pasos:

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

2º Identificación de factores muy 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 procedimientos de evaluación continuada, en base a la información obtenida en los planes anteriores.

Desde este modelo de evaluación ecológica, uno de los constructos que tienen mayores implicaciones es el de **clima social**. Varios autores (Chadsey-Rusch y Rusch, 1988), sugieren que mediante la evaluación adecuada del clima social o la ecología del lugar de trabajo, es posible facilitar un buen ajuste entre empleado y trabajo. Existen

varias dimensiones que deben ser consideradas para la medición del clima de trabajo. Chadsey-Rusch y Rusch (1988) sugieren las siguientes: a) la ecología física; b) la ecología social; c) la ecología organizacional. Moos y Lemke (1983) consideran necesario medir también 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), en una evaluación del clima social del lugar de trabajo. Estas y otras dimensiones (ej. transporte, apoyo familiar, incentivos para los empresarios) del clima social son interactivas y cada elemento puede variar como resultado de esta interacción. Por ello, es importante que todas ellas sean evaluadas. Esto dará lugar a lo que podría denominarse "cociente de adaptabilidad" (Menchetti y Flynn, 1989), o capacidad del entorno de cambiar para satisfacer las necesidades de un sujeto. La comparación de los cocientes de adaptabilidad de un entorno con las habilidades de un determinado sujeto han de evaluarse para determinar las áreas de coincidencia. No existen percentiles de corte, ni puntuaciones típicas o normas asociadas a este concepto.

La evaluación ecológica o de la comunidad adquiere gran resonancia con el desarrollo del modelo de servicios de "Empleo con Apoyo". El empleo con apoyo plantea la integración laboral de personas con discapacidades medias y severas, tras una evaluación ecológica y un entrenamiento sistemático individualizado en un puesto de trabajo. La evaluación que se realiza se centra en dos aspectos: habilidades profesionales y habilidades de vida independiente. La evaluación de habilidades profesionales requiere una evaluación de las habilidades sociales y técnicas necesarias para desempeñar trabajos en la comunidad. De este modo es posible desarrollar un plan realista para la instrucción, conociendo qué trabajos hay disponibles, qué habilidades son necesarias, y el ritmo al cual el estudiante probablemente aprenderá estas habilidades. Las habilidades de vida independiente engloban las áreas de: 1) vida doméstica, 2) funcionamiento en la comunidad, 3) participación en actividades recreativas/ de ocio. En el área de *vida doméstica*, se han de recoger datos de habilidades necesarias para que el estudiante pueda vivir de un modo independiente o, al menos, en un entorno lo menos restrictivo posible. En este sentido, se han de evaluar habilidades tales como el aseo, preparación de comidas, mantenimiento de la casa, cuidado de la ropa y auto-cuidado (cocinado, comida, vestido e higiene). En el área de *funcionamiento en la comunidad*, se deben analizar las habilidades necesarias para acceder a servicios públicos (transporte público,

almacenes, oficinas) de la comunidad. Finalmente, como parte de la evaluación del *ocio/tiempo libre*, deben estudiarse las opciones existentes, enfatizando tanto las actividades grupales como las individuales. Los Programas de Habilidades Sociales del PCA (Verdugo, 1989b) constituyen un programa estructurado y evaluado experimentalmente que, junto a la explicación pormenorizada de los entrenamientos a realizar, permite ser utilizado para desarrollar una evaluación curricular de las áreas segunda y tercera descritas. La evaluación permite identificar las áreas que necesitan mayor atención y programar directamente el tratamiento curricular.

La adopción del enfoque local supone un cambio en la visión tradicional de la evaluación de habilidades profesionales. Desde esta perspectiva, la evaluación de la comunidad se presenta como elemento imprescindible. Los profesionales del empleo con apoyo, de un modo coherente con esta filosofía, han desarrollado una guía sobre los pasos a seguir a la hora de realizar una evaluación de la comunidad (o evaluación local). Los autores denominan Evaluación Situacional al conjunto de actividades que van desde el momento en que el profesional analiza posibles empleos, hasta que el trabajador está ya inmerso en el empleo y es objeto de un entrenamiento y de una evaluación continuada (Cuadro 12.7.)

Cuadro 12.7. Pasos y actividades de una evaluación situacional

- I. Identificar trabajos disponibles en la comunidad apropiados para sujetos con discapacidades.
 1. Buscar el teléfono en las páginas amarillas.
 2. Leer los anuncios en los periódicos.
 3. Revisar los trabajos que actualmente ya están siendo desempeñados por sujetos discapacitados.
- II. Identificar negocios en los que existan estos trabajos.
- III. Contactar con el director de personal.
 1. Por carta o por teléfono:
 - a) Breve descripción del programa y de las razones del contacto.
 - b) Identificar tipos de trabajo potenciales que pueden ser adecuados para una evaluación.
 - c) Pedir cita para realizar una visita.
 2. Visita en persona:
 - a) Describir el empleo protegido y los propósitos de la evaluación situacional.
 - b) Discutir las responsabilidades del empleador, entrenador y del entrenado.
 - c) Desarrollar un contrato de evaluación situacional.
 - d) Reunirse con el (los) supervisor(es) del departamento.
 - e) Acordar una cita para poder observar en los departamentos y desarrollar el análisis de tareas y los horarios de trabajo.
- IV. Identificar y analizar trabajos apropiados.
 1. Discutir las posibilidades con el jefe de personal.
 2. Visitar los departamentos identificados.
 3. Determinar los trabajos más apropiados para las evaluaciones situacionales.
 4. Observar a los trabajadores realizando su trabajo.
 5. Desarrollar un programa de trabajo y escribir el análisis de tareas.
- V. Programar las evaluaciones situacionales.
 1. Identificar momentos disponibles con los supervisores de los departamentos.
 2. Emplear al menos 4 horas seguidas para cada evaluación.
 3. Contactar con las personas apropiadas (ej. padres, profesores...).
 4. Identificar a personal para realizar las evaluaciones.
 5. Mandar una copia del programa al jefe de personal, supervisores del departamento, padres, profesores, personal facilitador, etc.
 6. Proporcionar a los entrenadores información sobre el trabajo: nombres, direcciones, directores, teléfonos, análisis de tareas y responsabilidades.
- VI. Registrar las observaciones de evaluación.
 1. Cumplimentar el Informe de la Evaluación Situacional.
 2. Enviar una carta de agradecimiento al jefe de personal y los supervisores.
 3. Proporcionar feedback al consumidor, padres, responsables, profesores, personal facilitador, etc.

(Adaptado de Moon et al, 1990)

Aunque el proceso implicará bastante tiempo, el evaluador deberá tener en cuenta que la evaluación de estas habilidades dará lugar a la implantación de una instrucción que beneficiará al estudiante el resto de su vida. Además, una formación adecuada posibilitará una mayor participación en entornos normalizados. Dada la relevancia de todo el proceso, creemos necesario describir brevemente las tareas más importantes que se han de desarrollar en cada una de las fases previamente indicadas.

Primer paso: Identificación de entornos

Estos pueden ser identificados mediante entrevistas con personas familiares al estudiante, pero el factor esencial es que el examinador sea creativo al imaginar posibles opciones (Moon et al. , 1990)..

Segundo paso: análisis de tareas de los entornos

El especialista en evaluación debe visitar cada situación en las áreas identificadas (profesional, doméstica, comunitaria, recreativa/ocio). En cada una se ha de determinar el grado de participación que podría esperarse. A continuación se ha de desarrollar un análisis de tareas. El especialista tomará nota de aspectos tales como: 1) ¿Qué destrezas o comportamientos se le exigirán?; 2) ¿Qué requisitos ha de cumplir? edad, peso, condiciones médicas, u otras. La mayor parte de la información se ha de recoger observando a otros en dichos lugares. Información adicional puede ser obtenida mediante entrevistas. Los supervisores, padres y cuidadores han de proporcionar información referida a la cantidad de supervisión que es necesaria, refuerzos disponibles, y otros aspectos (Bellamy et al., 1979; Mank y Horner, 1988)..

Tercer paso: Aprobación de los padres/cuidadores

Es fundamental, por tanto, lograr el consentimiento o aceptación de los padres sobre este proceso, ya que la preparación para una vida profesional o independiente requiere un gran esfuerzo por parte de todos los implicados. Por esta razón se ha de recoger información sobre las preferencias, información, deseos de colaboración de los padres o cuidadores. Al mismo tiempo, los profesionales han de educar a los padres sobre la importancia que todo esto tiene para el futuro de su hijo (Wehman et al, 1987; Sowers y Powers, 1991). Actividades tales como, por ejemplo, ofrecer a los padres la oportunidad de observar a su hijo trabajando, puede modificar iniciales concepciones negativas. Otra estrategia eficaz puede ser el compartir con ellos experiencias fructíferas

de trabajo desarrolladas por individuos que presentan discapacidades similares a las de su hijo.

Cuarto paso: Evaluación individual

La evaluación individual en las áreas de habilidades profesionales y de vida independiente debe basarse fundamentalmente en datos informales obtenidos a través de la observación directa. Por supuesto, si el examinador encuentra algún instrumento formal que sea adecuado, o que pueda ser utilizado en parte o con algunas modificaciones; debe también utilizarlo. Cuando esto no se pueda realizar, se ha de recurrir a la entrevista, pero los datos se han de considerar siempre como "datos obtenidos a través de una entrevista". En el área de habilidades profesionales y en el de vida independiente existen muchas destrezas que son generales y, por tanto, importantes para ambos dominios. Inicialmente se deben observar estas habilidades en tantos lugares como sea posible (Browder, 1987; Regan et al., 1981).. Posteriormente, sin entender con ello que sean habilidades poco importantes, se deberá determinar qué habilidades concretas de cada área se van a evaluar. Será necesario obtener información de las aptitudes sensoriales y motrices (grado de discapacidad, fatiga, equilibrio) existentes, así como de las habilidades sociales (lenguaje expresivo y receptivo) y habilidades de vida diaria (vestido e higiene). Así, por ejemplo, se han de plantear algunas cuestiones generales que exponemos a modo de orientación:

Para la realización de una evaluación de las habilidades a nivel profesional, es necesario analizar una serie de cuestiones relacionadas con las habilidades sociales y técnicas como son:

1. ¿A qué ritmo aprende nuevas tareas?
2. ¿Cómo responde a la presentación de nuevas tareas?
3. ¿Cómo responde ante personas desconocidas?
4. ¿Los lugares nuevos afectan a su conducta?
5. ¿Existe evidencia de generalización de las habilidades aprendidas?
6. ¿Qué cantidad de refuerzos requiere?
7. ¿Qué cantidad de supervisión necesita?
8. ¿Trabaja mejor cuando hay personas familiares cerca?
9. ¿Puede seguir instrucciones verbales o son necesarias las ayudas (o guías) físicas?

10. ¿Muestra el estudiante algún tipo de iniciativa o sólo responde a unos estímulos previos?
11. ¿Persevera en la tarea?
12. ¿Coopera con los supervisores y compañeros de trabajo?.
13. ¿Utiliza el tiempo libre adecuadamente?
14. ¿Conoce los requisitos para evitar peligros en el trabajo?
15. ¿Qué nivel de productividad presenta?
16. ¿Puede viajar independientemente hacia y desde los entornos laborales?

En cuanto a la evaluación de habilidades de vida independiente, es necesario analizar tres áreas, fundamentalmente: Ocio/tiempo libre, Vida Doméstica y Funcionamiento en la Comunidad. A continuación presentamos una serie de preguntas que pueden ayudar a realizar este tipo de evaluación. (Reavis, 1990).

Cuadro 12.8. Evaluación de las áreas de Ocio/Tiempo libre, Vida Doméstica y Funcionamiento en la Comunidad

Ocio/Tiempo libre	Vida doméstica	Funcionamiento en la comunidad
<ol style="list-style-type: none"> 1. En qué actividades, que supongan un ejercicio diario adecuado, participa. 2. Qué oportunidades existentes en su comunidad puede utilizar y con qué grado de destreza. (P.ej. piscinas, gimnasios). 3. ¿Posee habilidades para comportarse adecuadamente en actividades de grupo, individuales y de recreo/tiempo libre. P.ej ver la TV. sólo o asistir o participar en acontecimientos deportivos?. 4. En qué tipo de educación física o de deportes adaptados participa. 5. Reconoce posibles peligros en lugares de ocio/recreo (P.ej. peligros físicos y sociales). 6. A qué ritmo aprende nuevas habilidades de ocio/tiempo libre. 7. ¿Cuida su equipamiento para practicar estas actividades? 	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Es reprendido por causar un desorden innecesario en la vivienda? 2. ¿En qué medida puede ayudar al mantenimiento? 4. Cuando las viviendas tienen máquinas expendedoras de diferentes productos, ¿qué habilidades necesita el estudiante poseer para utilizarlas? 5. ¿Qué habilidades posee para el mantenimiento o conservación de las prendas de vestir? 6. ¿Qué habilidades posee para el aprovisionamiento de productos en el hogar (p.ej. comida, vestido, limpieza)? 7. ¿Reconoce los peligros que puede haber en las viviendas? 8. ¿Presenta un comportamiento social/sexual apropiado hacia los otros en el hogar? 9. ¿Qué técnicas de primeros auxilios puede utilizar? 10. En la resolución de problemas, ¿realiza algún intento pero posee además las habilidades necesarias para acudir a otros en busca de ayudas? 	<ol style="list-style-type: none"> 1- Qué habilidades muestra en almacenes de uso corriente (p.ej. droguería, frutería, etc.) 2- Qué conocimiento tiene de los signos que se encuentran comunmente en la comunidad? 3. Qué habilidades presenta en un restaurante 4. Qué habilidades posee para asistir a eventos ordinarios de la comunidad (p.ej. acontecimientos deportivos, actos religiosos, juegos). 5. ¿Tiene habilidades para reconocer cuándo alguien está comportándose inadecuadamente y sabe adoptar las medidas oportunas?. 6. Qué habilidades de movilidad posee para desplazarse por su comunidad. 7. Qué habilidades muestra en sitios tales como la consulta del dentista, lugares donde probablemente sienta un cierto malestar. 8. Puede el estudiante reconocer situaciones poco saludables en las comunidad?

A continuación vamos a analizar la relación entre la evaluación profesional y el empleo con apoyo. Consideramos importante este análisis ya que, en última instancia, la evaluación profesional, como elemento de la rehabilitación o de la capacitación profesional de la persona con discapacidad, tiene como meta la integración laboral del sujeto. Y, como veremos, esta alternativa laboral puede ofrecer un futuro prometedor para muchas personas consideradas hasta ahora como "inempleables".

7.- EVALUACION PROFESIONAL Y EMPLEO CON APOYO

7.1. Empleo con Apoyo

Una de las opciones innovadoras o modelos de integración laboral especialmente útiles de cara a posibilitar la integración laboral de personas con deficiencias medias, severas y plurideficiencias, es el "Supported Employment" o "Empleo con Apoyo" y sus variantes: 1) Grupos de trabajo, 2) Enclaves, 3) Empleo competitivo con apoyo. Todas estas opciones suponen un apoyo continuado y por tanto, van destinados a personas denominadas autistas, moderada, severa o profundamente retrasados, o con discapacidades múltiples (Wehman et al., 1987; Powell et al., 1990; Wehman y Moon, 1988), es decir, sujetos que presentan las siguientes características descritas en el Cuadro 12.9.

Cuadro 12.9. Características de las personas receptoras de los servicios de empleo con apoyo

- 1º Personas con discapacidades severas y/o plurideficiencias
- 2º Sin este apoyo no son capaces de lograr un trabajo real.
- 3º Tampoco son capaces de mantenerlo
- 4º Su dificultad para transferir las habilidades aprendidas en el centro, hace necesario un entrenamiento en el lugar de trabajo.

En Estados Unidos, donde lleva más de una década de desarrollo, esta alternativa laboral supone grandes ventajas. Así, a los *individuos con discapacidades severas* les da la oportunidad de realizar un trabajo que tiene un valor económico real, de aumentar su círculo social y de participar más activamente en la sociedad. A los *proveedores de empleo* les da la posibilidad de contribuir al bienestar de una parte de la sociedad, sin que ello les suponga unos costes que lo hicieran inaceptable. Y, finalmente, a la *sociedad* le libera de los costes que supondría la existencia de un numeroso colectivo dependiendo de programas públicos y de servicios sociales y le ofrece una alternativa socialmente más justa al permitir que estas personas convivan y trabajen con el resto de ciudadanos (Bellamy, Rhodes, Mank y Albin 1987; Powell, Pancsofar, Steere, Butterworth, Itzkowitz y Rainforth, 1990).

7.2. Evaluación en el Empleo con Apoyo

La selección de personal adecuado a un trabajo ha sido una práctica evaluativa común en la evaluación profesional. Aquellos individuos que rendían por debajo de un nivel dado eran excluidos de los programas. Con la aparición de la alternativa del empleo con apoyo surgen problemas tanto a nivel filosófico como metodológico asociados a la utilización de tests estandarizados. Así, en primer lugar, a nivel de filosofía es inadecuado realizar una selección cuando, según este modelo, no se debe rechazar a ningún candidato; o, dicho de otra manera, existe un "rechazo-cero". La utilización de métodos psicométricos tradicionales desemboca necesariamente en el rechazo de todo el colectivo de personas a las cuales el empleo con apoyo va dirigido. Por ello, algunos autores (Botterbusch, 1980) han sugerido modificar el modelo de evaluación psicométrico por un modelo holístico consistente en realizar evaluaciones en el lugar de trabajo o evaluaciones situacionales, como ya hemos comentado previamente.

Otro tipo de problemas de la evaluación viene dado por la utilización inadecuada de información referida a tres grandes áreas: Inteligencia (Cociente Intelectual), Intereses profesionales y Comportamiento adaptativo. La utilización de las puntuaciones obtenidas en estas áreas como predictores del éxito o del fracaso en un trabajo es claramente inapropiado, como veremos a continuación.

Así, en cuanto al *Cociente Intelectual*, la utilización de tests de inteligencia que se basan en habilidades lectoras, habilidades de lenguaje y otras, sitúa a las personas con discapacidad en una posición desaventajada. Por otro lado, se ha demostrado la irrelevancia del CI con respecto al éxito profesional de estos trabajadores. La evaluación de los *intereses profesionales*, puede servir como orientación hacia un empleo con apoyo concreto, pero no como motivo para excluir a los sujetos de un empleo posible. Finalmente, en cuanto al *comportamiento adaptativo*, los datos obtenidos a través de inventarios profesionales del tipo VARS (*Vocational Adaptation Rating Scale*, Malgady, Barcher, Davis, y Towner et al., 1980) son útiles para optimizar el ajuste al trabajo, más que para determinar la idoneidad para participar en un programa concreto. A continuación presentamos algunos de estos inventarios, junto con sus características más relevantes y su posible aplicabilidad en esta alternativa laboral.

VARS (*Vocational Adaptation Rating Scale*, Malgady et al., 1980). Mide seis áreas de comportamientos desadaptativos que, se piensa, pueden interferir con el éxito

profesional de un individuo. Los autores sugieren que las puntuaciones obtenidas en esta escala pueden ser utilizadas como predictores válidos del ajuste de un sujeto a un entorno de trabajo protegido, sin embargo, no sugieren que pueda serlo para un empleo con apoyo o un empleo competitivo.

VACG (*Vocational Assessment and Curriculum Guide*, Menchetti y Rusch, 1988). Los autores evaluaron la validez de la escala y sugirieron que podría ser un adecuado punto de partida para realizar un proceso de ajuste al trabajo desde una perspectiva ecológica. Esto es, las valoraciones del comportamiento adaptativo deben ir encaminadas a la identificación de habilidades profesionales y sociales que deben ser mejoradas y desarrolladas con objeto de incrementar el número de oportunidades laborales entre un sujeto y su comunidad.

El SSSQ (*The Street Survival Skills Questionnaire*, Giller, Dial & Chan, 1986) no debe ser utilizado para determinar la idoneidad para el empleo con apoyo, pues los estudios de validación no han probado su valor predictivo. En su lugar, esta escala ha de ser utilizada por los evaluadores profesionales para facilitar un ajuste al trabajo entre un individuo y la comunidad.

Para resumir, desde esta perspectiva, aunque no se niega el valor de todos los instrumentos clásicos de evaluación -centrados en la medición de aptitudes, intereses, conducta laboral y habilidades sociales-, sí se defiende que éstos han de ser utilizados de un modo muy distinto a como tradicionalmente se ha venido haciendo. Además, dicha evaluación ha de ser complementada con una evaluación del entorno laboral en el que el sujeto se ha de desenvolver, junto con una evaluación del desempeño en dichos lugares. Información adicional se ha de recabar mediante entrevistas con los responsables del sujeto. La utilización de muestras de trabajo simuladas, según algunos autores, no es recomendable para sujetos con retraso mental severo ya que no tienen en cuenta aspectos tales como las interacciones sociales con los compañeros de trabajo y con los supervisores, la persistencia y la productividad o condiciones ambientales como la temperatura y el ruido. Como Wright (1980) postula, la evaluación en entornos laborales reales es el método más idóneo para evaluar la conducta laboral de estos trabajadores. La realización de este tipo de evaluación puede proporcionar al evaluador una información de gran utilidad referente a: 1) preferencias; 2) habilidades, 3) tiempos específicos de desarrollo óptimo; 4) respuesta a factores del ambiente real tales como

ruido, movimiento, objetos, personas y cantidad de espacio; 5) respuesta a sus compañeros del mismo y del sexo opuesto así como a sus supervisores.

8.- CONCLUSIONES: UN NUEVO ROL DEL EVALUADOR PROFESIONAL

Ante las nuevas exigencias que se le plantean al evaluador profesional actual, una característica fundamental que debe presentar ha de ser la polivalencia. Su acción no debe limitarse a la aplicación de tests psicométricos sino que ha de realizar otras actividades como son: evaluación del contexto inmediato, conocimiento del mercado laboral, realización de evaluaciones ecológicas, análisis de tareas, confección de muestras de trabajo, y otras actividades anteriormente mencionadas.

Ha de saber además, qué tipo de evaluación es la más adecuada para cada uno de los estudiantes, en función de su grado de discapacidad. Asimismo, ha de considerar la evaluación como un proceso que se ha de desarrollar a lo largo de las distintas etapas educativas. Dicho proceso implicará la confección de planes de transición elaborados por un equipo del que formen parte todos los implicados. El evaluador ha de realizar un seguimiento del alumno a lo largo de los distintos niveles (Wehman et al. 1987).

Daniels (1987) analiza detalladamente las nuevas competencias de los profesionales en programas de Transición. Como se puede observar en el Cuadro 12.10., las habilidades de evaluación y planificación son las más destacadas, requiriendo un alto grado de especialización de los profesionales. En España todavía nos encontramos en un estadio artesanal para planificar la formación profesional y el empleo. Esperemos que los modelos aquí expuestos sirvan para mejorar la situación actual.

Cuadro 12.10. Competencias de un evaluador profesional

- 1- Habilidad para planificar programas de vida independiente eficaces para jóvenes con discapacidades y sus familias.
- 2- Dominio de los contenidos de las siguientes áreas, en los niveles de servicios directos, formación e investigación:
 - Desarrollo de carrera
 - Teorías de ajuste social /personal
 - Emplazamiento laboral, desarrollo del trabajo y ayuda en el empleo.
 - Estrategias de asesoramiento.
 - Habilidades y contenidos funcionales
 - Diseños e intervenciones instruccionales
 - Habilidades para la modificación del sistema
 - Evaluación profesional
 - Dinámicas familiares.
- 3- Evaluación de los recursos de una comunidad dada e identificación de los puntos fuertes y débiles del sistema de prestación de servicios, en las siguientes áreas:
 - Empleo
 - Servicios de educación especial
 - Servicios de rehabilitación
 - Formación profesional
 - Tiempo libre y ocio
 - Hogar
 - Servicios de apoyo
- 4- Evaluación de la eficacia de los programas y servicios para jóvenes con discapacidades que han de efectuar la transición de la escuela al trabajo.
- 5-Conocimiento de las leyes, reglas, y regulaciones concernientes al empleo, educación y vivienda para jóvenes con discapacidades, y habilidad para influir en todo ello con objeto de beneficiar al joven.
- 6- Habilidad para conceptualizar un cambio que mejorará la habilidad de los individuos para funcionar de un modo independiente y habilidad para implantar un enfoque de cambio.
- 7- Habilidad para diseñar y desarrollar una formación eficaz para mejorar la competencia del personal que proporciona servicios a los jóvenes en edad de transición.
- 8- Habilidad para planificar e implantar proyectos de investigación que contribuyan al desarrollo del conocimiento sobre los problemas a los que se han de enfrentar los jóvenes con discapacidades que se trasladan de la escuela al trabajo.

Las nuevas responsabilidades y tareas del evaluador profesional vienen también muy bien planteadas. Se incluyen responsabilidades nuevas tales como realizar informes comunitarios o análisis de tareas. Los evaluadores han de jugar un importante papel en la provisión de servicios de empleo con apoyo eficaces. Por tanto, si se pretende que la evaluación profesional sea un componente funcional del empleo con apoyo, es necesario

redirigir las habilidades y energía hacia las siete actividades que detallamos en el Cuadro 12.11.

Cuadro 12.11. Responsabilidades de los evaluadores profesionales

1º Coordinar los informes de la comunidad identificando potenciales empleadores
2º Evaluar las razones sobre por qué los empleadores desean participar en el empleo con apoyo.
3º Realizar un análisis conductual aplicado de los lugares de trabajo de la localidad.
4º Realizar un análisis conductual aplicado en los lugares de trabajo de la localidad.
5º Identificar áreas para la educación comunitaria y para los programas de intervención.
6º Ayudar en el desarrollo, implementación y control de los sistemas de datos de entrenamiento
7º Ayudar en el desarrollo, implementación y control de un programa de evaluación

1º *Coordinación de informes de la comunidad identificando potenciales empleadores.* Los evaluadores profesionales deben ir progresivamente esforzándose más en recabar información de la comunidad para realizar juicios evaluativos más ajustados

2º *Evaluación de las razones sobre por qué los empleadores desean participar en el empleo con apoyo.* Los profesionales deben evaluar empíricamente los beneficios que perciben los empresarios . Esta información puede ser utilizada para lograr una mayor aceptación de estos programas.

3º *Análisis conductual aplicado de los lugares de trabajo locales.* Los evaluadores profesionales tienen formación y experiencia en el diseño de tests y en la recogida de datos y son los más adecuados para realizar esta tarea.

4° *análisis conductual aplicado en los lugares de trabajo de la localidad.* Es importante evaluar las dimensiones ecológicas asociadas a un emplazamiento. Existen escalas de clima social que miden la "personalidad" de un trabajo y de distintos entornos.

5° *Identificar áreas para la educación comunitaria y para los programas de intervención.* Muchos programas profesionales para personas con discapacidades se centraron en la intervención sobre el comportamiento de un individuo. Dicho enfoque plantea que los déficit o excesos conductuales representan los mayores obstáculos para un ajuste al trabajo con éxito. No obstante, en general la integración laboral de las personas con discapacidad no ha tenido lugar a pesar incluso de los avances en las técnicas de entrenamiento. Las experiencia ha demostrado que la ecología del lugar de trabajo y el contexto comunitario más amplio contribuyen a un ajuste profesional con éxito de las personas con discapacidad. En resumen, una orientación de sistemas sociales ecológicos más amplia debe sustituir al enfoque centrado en la persona tanto en la educación como en el entrenamiento. Los esfuerzos de educación y de intervención en la comunidad han de ir destinados a modificar los contextos laborales con objeto de hacerlos más adecuados para las personas con discapacidad.

6° *Ayudar en el desarrollo, implantación y control de los sistemas de datos de entrenamiento.* La perspectiva ecológica reconoce el equilibrio e interacción entre comportamiento y entorno. Un buen entrenamiento requiere una sistemática recogida y análisis de datos. Los evaluadores profesionales deben estar familiarizados con las técnicas de observación conductual y con los diseños experimentales que son útiles para el análisis de la ejecución o desempeño de un trabajo. Los evaluadores profesionales deben jugar un importante papel en el seguimiento a largo plazo coordinando los esfuerzos por recoger datos y ayudando a los entrenadores laborales a la toma de decisiones.

7° *Ayudar en el desarrollo, implantación y control de un programa de evaluación.* Los evaluadores profesionales, dada su experiencia en la recogida e interpretación de datos pueden ayudar a la implantación de sistemas de evaluación sistemáticos o estandarizadas para la evaluación de programas (Schalock,1988).

Finalmente, procede que hagamos una reflexión sobre la situación actual en España y las perspectivas de futuro. La primera observación supone el reconocer la

inexistencia de una formación profesional y de una evaluación profesional para personas con discapacidad, estructurada, planificada y con profesionales definidos. Esto, si bien es negativo, puede facilitar la tarea de modificar unas prácticas tradicionales pues no existe el hábito erróneo. Por ejemplo, la evaluación profesional psicométrica apenas se practica, pues realmente no suele haber una aproximación psicológica evaluativa para la formación profesional o el empleo. La segunda reflexión debe versar sobre la necesidad de planificar la formación profesional y la transición al empleo con seriedad (ver Verdugo y Jenaro, en prensa), desarrollando las múltiples tareas descritas en los apartados anteriores: Sin un análisis del entorno, un conocimiento del mercado laboral, una contrastación de las habilidades del individuo y del trabajo; y otras actividades similares, pocos objetivos profesionales podremos plantearnos. Por último, solamente en la medida en que generemos profesionales especializados en la evaluación y el entrenamiento profesional (psicólogos, pedagogos, profesores, educadores) podremos ver mejorada la calidad de los programas que emprendamos.

9.- REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Agran, M., Martin, J. E., y Mithaug, D. E. (1987). Transitional assessment for students with mental retardation. Diagnostic, 12, (nº 3-4), 173-184.
- 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.
- Bellamy, G. T.; Horner, R. H.; e Inman, D. P. (1979). Vocational habilitation of severely retarded adults: A direct service technology. Baltimore: University Park Press.
- Bellamy, G. T., Rhodes, L. E., Mank, D. M. y Albin, J. M. (1987) Supported employment. A community implementation guide. Baltimore, Maryland: Paul H. Brookes.
- Bennet, G. K., Seashore, H. G., y Wesman, A. G. (1947). Differential Aptitude Test. Manual. New York: Psychological Corporation. (Traducción al castellano: Yela, M. (Dir.) (1980), Test de Aptitudes Diferenciales. Madrid: TEA).
- Bilsky, L. H. (1986). Enhancing the lives of mentally retarded adults: Life, work and leisure. En Federación Castellano-Leonesa de Asociaciones Pro-Subnormales, Reunión Nacional sobre el Deficiente Psíquico Adulto. (pp. 2-36). Valladolid: FECLAPS, Junta de Castilla y León.
- Borgen, F. H. (1983). A review of the USES General Aptitude Battery. En J. T. Kapes y M. M. Mastie (Eds.). A counselor's guide to vocational guidance instruments (pp.42-46). Falls Church, Virginia: American Personnel and Guidance Association.
- Botterbusch, K. F. (1980). A comparison of commercial vocational evaluation systems. Menomonee, Wisconsin: Stout Vocational Rehabilitation Institute, University of Wisconsin-Stout.
- Brolin, D. E. (1976). Vocational preparation of retarded citizens. Ohio: Charles E. Merrill.
- Browder, D. M. (1987). Assessment of individuals with severe handicaps. Baltimore, Maryland: Paul H. Brookes.
- Cordero, A.; de la Cruz, M^a V.; González, M.; y Seisdedos, N. (1977). Tests de Factor "g". Escalas 2 y tres. Madrid: TEA (Adaptado de la versión original: Measuring Intelligence with the Culture Fair Tests. Manual for Scales 2 and 3. Champaign: Institute for Personality and Ability Testing).

- Daniels, J. L. (1987). Transition from school to work. En R. M. Parker (1987), Rehabilitation counseling. Basics and beyond. Texas: Pro-ed.
- 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.
- García Nieto, N.; y Yuste Hernanz, C. (1988). Naipes "G" (Niveles: Elemental, Medio y Superior). Madrid: TEA.
- 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.
- Gaylord-Ross, R., Forte, J., Storey, K., Gaylord-Ross, C., y Jameson, D. (1987). Community -referenced instruction in technological work settings. Exceptional Children, 54, 112-121.
- Giller, V. L., Dial, J. G., y Chan, F. (1986). The Street Survival Skills Questionnaire: A correlational study. American Journal of Mental Deficiency, 91, 67-71.
- Gold, M. W., y Pomerantz, D. J. (1978). Issues in prevocational training". En M. E. Snell (Ed.). Systematic instruction of the moderately and severely handicapped. Ohio: Charles E. Merrill.
- 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. Diagnostique, 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.). Shool to work transitions for youth with severe disabilities. Richmon: VIrginia Commonwealth University, Project Transition Into Employment.
- I.R.M. -C. (1971). Inventaire d' intèrests professionnels de Rothwell-Miller, Manuel d'instructions. París: Eds. Scientiphiques et Psychothéchniques. (Adaptación al castellano por R. Isidoro, R.; R. de Castro; G. Martín y G. Getino (1968) R.M.I. Inventario de Intereses Profesionales, Manual de instrucciones. Madrid: M.E.P.S.A.).

- J.E.V.S. (1985). Work Samples in depth vocational assessment for special needs groups. Philadelphia: Vocational Research Institute-J.E.V.S.
- LaGreca, A. M., y Mesibov, G. B. (1979). Social skills intervention with learning disabled children: Selecting skills and training. Journal of Clinical Child Psychology, 1, 234-241.
- Malgady, R. G., Barcher, P. R., Davis, J., y Toener, G. (1980). Validity of the Vocational Adaptation Rating Scale: Prediction of mentally retarded workers' placement in sheltered workshops. American Journal of Mental Deficiency, 84, 633-640.
- Mank, D. M.; y Horner, R. H. (1988). Instructional programming in vocarioanl education. En Gaylord-Ross (Ed.). Vocational education for persons with handicaps. Mountain View, California: Mayfield Publishing Co.
- 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. (1988a). Reliability and validity of the Vocational Assessment and Curriculum Guide. American Journal on Mental Deficiency, 93, (3), 283-289.
- Menchetti, B. M., y Rusch, F. R.(1988b). Vocational evaluation and eligibility for rehabilitation services. En. P. Wehman & M.S. Moon (Eds.), Vocational rehabilitation and supported employment. Virginia, Maryland: Paul H. Brookes.
- Menchetti, B. M., y Rusch, F. R., y Owens, D. M. (1983). Vocational training. En J. L. Matson y S. E. Breuning (Eds.), Assessing the mentally retarded (pp. 247-284). Nueva York: Grune & Stratton.
- Mithaug, D. E. (1981). Prevocational training for retarded students. Illinois: Charles C. Thomas.
- Mithaug, D. E., Mar, D. K., y Stewart, J. E. (1978). The Prevocational Assessment and Curriculum Guide Seattle, Washington: Exceptional Education.
- 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., Goodall, P., Barcus, M., y Brooke, V. (1986). The supported work model of competitive employment for citizens with severe handicaps: A guide for job trainers (rev.ed.). Richmond: Virginia Commonwealth University, Rehabilitation Research and Training Center.
- 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.

- Mulliken, R. K.; y Buckley, J. J. (1983). Assessment of multihandicapped and developmentally disabled children. Rockville, Maryland: Aspen.
- Peterson, M. (1987). Career assessment and transition through school to adult life. Diagnostic, 12, (3-4), 205-214.
- Powell, T. H., Pancsofar, E. L., Steere, D. E., Butterworth, J., Itzkowitz, J. S. y Rainforth, B. (1991). Supported employment. Providing integrated employment opportunities for persons with disabilities. Nueva York: Longman Publishing Group.
- Reavis, D. (1990). Assessing students with multiple disabilities. Practical guidelines for practitioners. Springfield, Illinois: Charles C. Thomas Publisher.
- Regan, M.; Jones, C.; y Holzschuh, R. K. (1981). Autism teacher training program: Vocational training tasks for autistic students. Kansas City: University of Kansas Medical Center.
- 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.
- Rusch, F.R., Schutz, R. P., Mithaug, D. E., Stewart, J. E., y Mar, D. K. (1982). The Vocational Assessment and Curriculum Guide Seattle, Washington: Exceptional Education.
- Sailor, W.; y Guess, D. (1983). Severely handicapped students: An instructional design. Boston: Houghton Mifflin.
- Schalock, R. L. (1988). Critical performance evaluation indicators in supported employment. En P. Wehman y M. S. Moon (Eds.). Vocational rehabilitation and supported employment (pp.163-174). Baltimore, Maryland: Paul H. Brookes.
- 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).
- 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.
- 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.

- Stilington, P. L., Brolin, D. E., Clark, G. M., y Vacanti, J. M. (1985). Career/vocational assessment in the public school setting. Career Development for Exceptional Individuals, 8, 3-7.
- Szymula, G. (1990). Vocational assessment. En Chrisann Schiro-Geist (Ed.) (1990), Vocational counseling for special populations. Springfield, Illinois: Charles C Thomas.
- The Psychological Corporation Staff (1950). General Clerical Test. Manual: Revised 1950. New York: The Psychological Corporation. (Adaptación española realizada por A. Cordero, M. González y N. Seisdedos(1986)Test de Aptitudes Administrativas (4ª ed.). Madrid: TEA.
- Thurman, S. K., y Fiorelli, J. S. (1979). Perspectives on normalización. Journal of Special Education, 13, 339-346.
- Thurstone, L.L. (1938). Manual of instructions for the Primary Abilities Tests. Washington, D.C.: American Council on Education (La adaptación castellana de la batería se debe a A. Cordero, N. Seisdedos, M. González y Mª.V. de la Cruz (1989)P.M.A. Aptitudes Mentales Primarias. Manual (8ª ed.). Madrid: TEA.
- 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.
- Verdugo, M. A. (en prensa). Los Programas Conductuales Alternativos: II. Habilidades de Orientación al Trabajo. Madrid: MEPSA
- Verdugo, M. A.; y Jenaro, C. (en prensa). Formación profesional y programas de transición de la escuela a la vida adulta. En M. A. Verdugo (Dir.), Manual sobre personas con discapacidad. Madrid: Siglo XXI.
- VIEWS (1985). Vocational Assessment for the mentally retarded. Philadelphia: Vocational research Institute- J.E.V.S.
- Vogelsberg, R. T. (1990). Supported employment in Pennsylvania. En F. R. Rusch (Ed.). Supported employment: Models, methods and issues. Sycamore, Illinois: Sycamore.
- Wehman, P.; Sherrill Moon, M., Everson, J. M., Wood, W. y Barcus, J. M. (1987). Transition from school to work. New challenges for youth with severe disabilities. Baltimore, Maryland: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Wright, G. (1980). Total rehabilitation. Boston: Little Brown.
- Yela, M. (1974). Rompecabezas Impresos. Manual. (2ª edición). Madrid: TEA.