

### III

## ORIENTACIÓN PROFESIONAL E INSERCIÓN SOCIOLABORAL DE PERSONAS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL

Susana LUCAS MANGAS  
Benito ARIAS MARTÍNEZ  
Anastasio OVEJERO BERNAL  
Fátima CRUZ SOUZA  
Álvaro RETORTILLO OSUNA  
Henar RODRÍGUEZ MARTÍN  
Universidad de Valladolid

---

### SUMARIO

	Página
I. INTRODUCCIÓN .....	394
II. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA .....	395
III. PRINCIPIOS RECTORES DE LOS PROGRAMAS DE ORIENTACIÓN PROFESIONAL EN PERSONAS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL .....	399
IV. ACCIONES DE ORIENTACIÓN HACIA LA INSERCIÓN SOCIO- LABORAL DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD INTELEC- TUAL .....	401
V. EVALUACIÓN DE LAS HABILIDADES DE OBTENCIÓN Y MAN- TENIMIENTO DE UN EMPLEO EN PERSONAS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL .....	406
VI. CONCLUSIONES .....	412
VII. BIBLIOGRAFÍA .....	413

---

El derecho universal a un empleo y las demandas de inserción sociolaboral de las personas con discapacidad son una característica dinamizadora de las políticas sociales y de empleo acometidas por las Administraciones Públicas y de las buenas prácticas implantadas por las Asociaciones que trabajan en el sector. El análisis del contexto indica altas cifras de desempleo y la necesidad de seguir dando pasos que contribuyan a fomentar su integración. Las Acciones de Orientación desarrolladas —hacia la integración laboral y desde los servicios de intermediación especializados, los Centros Especiales de Empleo y la búsqueda de nuevas prácticas— constatan que las personas con discapacidad intelectual muestran en muchas ocasiones déficit en habilidades laborales genéricas que ejercen un impacto y limitan sus posibilidades de acceso al trabajo. La evaluación de tales habilidades resulta importante, tanto para determinar prioridades de intervención como para llevar a cabo entrenamientos que permitan potenciarlas. Se propone utilizar como instrumento de evaluación el Perfil de Personalidad Laboral (BOLTON y ROESLER, 1985) adaptado en España por JENARO y RODRÍGUEZ (2004). El PPL se compone de 11 habilidades agrupadas, a su vez, en cinco factores (orientación a la tarea, habilidades sociales, motivación laboral, adaptación al trabajo y aceptación de la autoridad).

## **I. INTRODUCCIÓN**

El derecho universal a un empleo y las demandas de inserción sociolaboral de las personas con discapacidad son una característica dinamizadora de las políticas sociales y de empleo acometidas por las Administraciones Públicas y de las buenas prácticas implantadas por las Asociaciones que trabajan en el sector. Cuando abordamos la problemática de las personas con discapacidad intelectual, hemos de precisar que se trata, al igual que sucede con las personas sin hogar o las minorías culturales, de una población muy heterogénea, en cuanto a edad, sexo, cultura, capacidad económica, grado de discapacidad, problemática, expectativas, actitudes y competencias. No obstante, ante la educación y la inserción sociolaboral, participan de una problemática en gran medida compartida.

Numerosos documentos oficiales (OECD, 2004; EU, 2004; ILO, 2004) asignan un rol fundamental a la orientación profesional —dirigida a las personas en interacción con la sociedad—: desarrollo de las competencias desde la Educación Permanente y atención a las personas y colectivos en riesgo de exclusión social, entre quienes se encuentran las personas con discapacidad intelectual.

Como bien sabemos, la actividad laboral se ha convertido en uno de los principales cauces de inserción social de las personas. Entre las inquietudes esenciales de las políticas de empleo, se destaca el derecho universal a un trabajo, las altas cifras de desempleo de este colectivo y la necesidad de seguir dando pasos que contribuyan a fomentar su integración (ADROHER, 2004; CASADO y CIFUENTES, 2003; SALINAS y SANZ, 2003). Recientemente se han aprobado normas legislativas sobre cuestiones orientadas a garantizar la igualdad de oportunidades, como la Ley 51/2003, de 3 de diciembre, de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad.

Para entender los factores que influyen en la inserción sociolaboral de las personas y su relación con una de las herramientas principales facilitadoras de la misma, la orientación profesional, se hace necesario contextualizarlos adecuadamente (véase, LUCAS, 2006). Y esta contextualización se encuentra definida por dos grandes procesos: el de la Postmodernidad y el de la Globalización Neoliberal (véase, OVEJERO, 2004). De este contexto histórico sólo podemos esperar, por lo menos en un futuro cercano, y como afirma OVEJERO (2004, p. 40), «más desigualdad y peores condiciones laborales para cada vez más trabajadores».

Para poder desarrollar modelos de gestión orientados a la mejora de la calidad de los programas que se implementen desde los servicios de apoyo y orientación, resulta esencial mejorar la coordinación, la corresponsabilidad y el compromiso mutuo de trabajo en equipo con los formadores, con las familias y con todos los profesionales que intervengan en los mismos.

El Plan de Acción para personas con discapacidad (véase, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, 2005), indica la importancia de desarrollar programas orientados a la promoción personal e integración social de las personas con discapacidad en el desarrollo de actividades o servicios con participación o repercusión directa en las mismas, a ejecutar directamente por la propia entidad o en coordinación y colaboración con sus delegaciones o representaciones locales o entidades integrantes, incluyéndose actividades formativas e informativas.

En coherencia con esta necesidad, a continuación nos detenemos a analizar la fundamentación teórica que explica los factores que influyen en la inserción sociolaboral de las personas y guía los objetivos de intervención en personas con discapacidad intelectual. Finalmente realizamos una revisión de los trabajos de distintos autores en torno a qué estrategias utilizar para desarrollar los objetivos que es conveniente priorizar en personas con discapacidad intelectual, para optimizar sus procesos de inserción y desarrollo sociolaboral.

## **II. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA**

Dado que el asesoramiento vocacional es una actividad profesionalizadora relevante a lo largo del ciclo vital de las personas, en interacción continua con los contextos, el enfoque sociocognitivo desde el que abordamos el conocimiento aplicado a la orientación profesional analiza los procesos interactivos que constituyen la acción social y los sistemas históricos y culturales en los que se desarrolla esa acción (LUCAS, 2006).

Como afirma ELÍAS (2000, pp. 155-166), «el ideal del yo que posee el ser humano particular, el afán de destacar de los demás, de apoyarse en sí mismo, y de buscar la satisfacción de sus anhelos personales mediante sus propias cualidades, aptitudes, posesiones o méritos, es ciertamente un componente fundamental de su persona, algo sin lo cual perdería su identidad como persona individual».

¿En qué medida esta sociedad que estamos construyendo permite a sus miembros dedicarse a ocupaciones que no sean las impuestas por la mera subsistencia, el miedo

a lo desconocido y la satisfacción de las necesidades vitales en el presente inmediato, es decir, permite dar satisfacción a esos ideales de desarrollo de carrera que, por otra parte se está proclamando desde una perspectiva democrática?, ¿qué podemos hacer desde la Orientación Profesional para contribuir a que esta satisfacción o logro de ese ideal de desarrollo de carrera no quede accesible sólo a unas pocas personas, o se convierta en una tarea muy difícil de armonizar para las personas con discapacidad intelectual? (véase, LUCAS, 2006). Nos planteamos estas cuestiones porque hemos de tener presente que, en el contexto social que estamos construyendo, la identidad profesional de las personas se nos representa como una tensión dialéctica entre la satisfacción de las necesidades (función instrumental del trabajo) y el bienestar personal en forma de autorrealización (función expresiva del trabajo).

En este contexto, el desempeño del rol asignado a la Orientación Profesional requiere que profundicemos en los factores específicos que son, a su vez, consecuencia de los dos grandes procesos indicados, y que cooperan en la construcción del desarrollo de carrera de los seres humanos, ejerciendo su mayor presión en la transición del sistema educativo al mundo laboral. Consideramos especialmente los siguientes factores (LUCAS, 2006):

- Las actitudes: como son el interés por trabajar; el valor que se concede al trabajo; la opinión realista y positiva sobre uno mismo; el interés por aprender; el conocimiento relevante de las distintas opciones formativo-profesionales y de cómo acceder a ellas; la actitud planificadora, autónoma y emprendedora en la toma de decisiones, entre otras. Creemos esencial mantener un criterio relevante de intervención que es el evitar ofrecer diferentes oportunidades a las personas en la adquisición de estas actitudes, en función de la cultura, de tener algún tipo de discapacidad, o de cualquier otra característica; esta diferenciación de oportunidades se convertiría en una forma de distinción social, en una forma de exclusión. Es importante destacar estudios como los de BOERLIST (1998); LUZZO *et alii* (1996), cuyos resultados confirman que lo que predice con más fuerza las habilidades de madurez en la toma de decisión vocacional son las actitudes ante esa toma de decisiones.
- Las competencias genéricas, necesarias como personas que somos en sociedad y en las distintas profesiones: resolución de problemas; toma de decisiones; capacidad de gestión de la información; comunicación oral y escrita; capacidad de análisis y síntesis; trabajo en equipo; trabajo en un equipo de carácter interdisciplinar; habilidades en las relaciones interpersonales; reconocimiento a la diversidad y a la multiculturalidad; razonamiento crítico; compromiso ético; capacidad de organización y planificación; aprendizaje autónomo; liderazgo; creatividad; conocimiento de otras culturas y costumbres; iniciativa y espíritu emprendedor; motivación por la calidad; sensibilidad hacia temas medioambientales.
- Estas competencias son importantes porque, como afirma CASTELLS (2001), el analfabetismo funcional desencadena mecanismos de desempleo, pobreza y en definitiva, exclusión social, en una sociedad que se basa cada vez

más en una capacidad mínima de decodificar el lenguaje, convirtiéndose así éste en un obstáculo para la inserción sociolaboral de las personas. En este mismo sentido es oportuno reflexionar sobre la necesidad, tanto desde el sistema educativo, como desde otros ámbitos, de una orientación profesional y una psicología más abiertas que utilicen un concepto más creativo de inteligencia que el tradicional, trasnochado y hasta pseudocientífico de Cociente Intelectual, como señalan OVEJERO (2003a, 2004); GOLEMAN (1996); GARDNER (2001); de forma que, a la vez que se amplían las aptitudes y capacidades personales que definen y seleccionan a las personas como «inteligentes», se contribuya a la creación y fomento de tales capacidades.

- Competencias profesionales: que se pueden adquirir a través de la formación y de la experiencia laboral. Una situación paradójica, relacionada con este factor, y a la que se ven expuestas muchas personas, hace referencia a que si éstas dejan su formación para ponerse a trabajar, se encontrarán con unos niveles muy bajos de formación, convirtiéndose así en «capital humano» menos competitivo en un mercado laboral que exige una cada vez más alto y acelerado nivel de titulación y de conocimientos. Y precisamente, como bien sabemos, las opciones de las personas con discapacidad intelectual tanto de formación adaptada a sus necesidades como la búsqueda de un trabajo remunerado, son mucho más reducidas.
- Otros factores laborales: como puede ser la situación actual que tiene una persona en relación al mercado de trabajo, en relación al conocimiento del mismo y en relación a la búsqueda de oportunidades. El análisis de estos factores laborales requiere que clarifiquemos los efectos de la Globalización sobre la calidad de vida laboral de las personas (OVEJERO, 2003b): 1) un desempleo de características nuevas con respecto al que conocíamos hasta ahora, pues, por una parte, ya no es necesario que una empresa vaya mal para que decida importantes «ajustes de plantilla» y deje en la calle a miles de personas, por ejemplo como consecuencia de fusiones empresariales, y, por otra, una situación que no se daba antes, que afecta a todos los estamentos, incluyendo a los titulados superiores; 2) incremento del trabajo precario, siendo cada vez mayor el porcentaje de trabajadores que tienen contratos eventuales, a tiempo parcial, etcétera, con las consecuencias psicosociales que ello acarrea para estas trabajadoras y trabajadores; 3) reducción salarial que llega a situaciones como la de que en Estados Unidos el salario medio de un profesional poco cualificado sea hoy día igual o inferior al de hace 25 o 30 años; 4) pérdida galopante de derechos laborales, con una progresiva desregulación laboral que, de un lado, está aumentando tanto las tasas de trabajo infantil como las de esclavitud en muchos países, y, de otro lado, está debilitando enormemente a las fuerzas sindicales, lo que, a su vez, lleva a un claro empeoramiento de las condiciones laborales del trabajador. En definitiva, estamos asistiendo a una profunda fragmentación laboral y a una fuerte dualización social, que está ocasionando, entre otras, dificultades para construir proyectos de futuro profesionales, familiares, personales y, por lo tanto, retrasando la emancipación de las personas de la familia de

origen e incluso, en muchas de las personas con discapacidad intelectual, favoreciendo su dependencia institucional (véase, LUCAS, 2006).

- Otros condicionantes sociales: como los ingresos familiares, o la existencia de enfermedades, dependencias o discapacidades, u otra situación de riesgo de exclusión.

Todos estos factores que contribuyen a construir la inserción sociolaboral de las personas, servirán de referencia en las Acciones de Orientación destinadas a facilitar la de las personas con discapacidad intelectual, en el diseño de programas que contemplen los siguientes objetivos (LUCAS, 2000a y 2000b; JENARO y RODRÍGUEZ, 2004):

- 1) Favorecer el adecuado conocimiento de sí mismos en relación con el entorno social y laboral, evaluando las actitudes que impiden o dificultan una elección responsable y autónoma; y modificando creencias inexactas de falta de eficacia sobre cómo poner en práctica las decisiones que vayan adoptando.
- 2) Facilitar el conocimiento del entorno sociolaboral, así como los pasos a dar y las técnicas a utilizar para su inclusión en el trabajo.
- 3) Desarrollar las actitudes y competencias necesarias para que las personas destinatarias de este proceso orientador puedan desenvolverse autónomamente en la sociedad.
- 4) Reflexionar sobre algunos valores culturales y sociales necesarios para su inserción social y laboral.

En primer lugar, estos objetivos aportan la estructura conceptual adecuada para organizar las intervenciones educativas, maximizando las creencias de eficacia de las personas con discapacidad y minimizando sus actitudes de indefensión aprendida. ¿Y cómo conseguir esto?: La perspectiva sociocognitiva propone que la educación profesional efectiva requiere de la autoexploración de intereses, valores y habilidades en relación al trabajo, el conocimiento de una amplia gama de opciones formativas y ocupacionales y el entrenamiento de las habilidades y competencias necesarias para poner en práctica la toma de decisiones laborales. En segundo lugar, esta perspectiva teórica demuestra, con el apoyo de numerosas investigaciones y experiencias, la importancia de despertar inquietudes, intereses y otros motivadores, como los valores, a través de los programas de orientación profesional. Y en tercer lugar, enfatiza que nadie tiene más necesidad de orientación profesional que las personas con riesgo de exclusión escolar y social.

Desde este planteamiento teórico, se considera el desarrollo de la Madurez Vocacional como un proceso de aprendizaje personal que se construye en mutua interacción con factores sociales, culturales y económicos, donde las personas con discapacidad intelectual, en nuestro caso, juegan un papel relevante y activo, como últimos

destinatarios. LUCAS (2002, p. 65) define la madurez vocacional como «el grado en el que una persona, en comparación con sus iguales, adopta una actitud planificada ante la decisión vocacional a tomar; actitud basada en el conocimiento relevante de las distintas alternativas formativo-profesionales, previo análisis de sus valores-metas, intereses, habilidades, condicionantes personales y sociales». Como en general las personas con discapacidad intelectual presentan un retraso en el desarrollo vocacional, la edad cronológica no debe ser el criterio para determinar en qué momento del desarrollo se encuentra.

### **III. PRINCIPIOS RECTORES DE LOS PROGRAMAS DE ORIENTACIÓN PROFESIONAL EN PERSONAS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL**

Los principios rectores de los Programas de Orientación Profesional que conduzcan a la obtención de las metas propuestas podemos resumirlos en los siguientes:

**1. El concepto de inclusión**, que es la base sobre la cual se han de desarrollar los demás principios. Este concepto, referido a personas con discapacidad, surge en la década de los ochenta como principio de acción y cambio, ante el movimiento de integración-normalización. Si bien en el lenguaje común se suele intercambiar los términos integración e inclusión, aluden a concepciones diferentes.

El término inclusión por tanto, parece estar más acorde a los nuevos planteamientos sobre las personas con discapacidad, desde una perspectiva macrosocial, a partir del fomento de los derechos de las personas de participar plena y activamente en la vida social, y desde los entornos concretos, aportando apoyos que hagan viable esta participación. En este sentido es un principio guía y a la vez está vinculado a otros tales como la intervención centrada en la persona y la autodeterminación.

**2. Estrategia de planificación basada en la persona**, teniendo en cuenta sus posibilidades de participación en el ámbito comunitario, atendiendo a sus necesidades relacionadas con el desenvolvimiento en la vida diaria y el desarrollo de habilidades laborales. La importancia de las actividades de la vida diaria se basa en que permiten que la persona se maneje con independencia en el ámbito doméstico y, en consecuencia, le permiten una mayor autonomía en la comunidad.

La planificación centrada en la persona es por tanto un proceso basado en las preferencias y elecciones, capacidades y deseos de la persona. Requiere la participación familiar para que juntos puedan elegir su círculo de apoyo (miembros de la familia, amigos, profesionales); tiene en cuenta además los factores que pueden tener impacto sobre la vida de la persona. De acuerdo con los principios de la planificación centrada en la persona han surgido diversos enfoques metodológicos denominados Planificación de Estilos de Vida, Planificación de Futuros Personales, MAPS, PATH, Diseño de Servicios Individuales o Planificación de Estilos de Vida Esenciales (JENARO y RODRÍGUEZ, 2004).



Estas estrategias de intervención permiten:

1. Realizar elecciones sobre la propia vida.
2. Controlar la propia vida.
3. Lograr cambios significativos y positivos en el estilo de vida.
4. Tener amigos y relaciones.
5. Trabajar en ocupaciones y entornos elegidos por la persona.
6. Vivir dónde y con quién la persona elija.
7. Participar en actividades de ocio.
8. Participar en la comunidad.
9. Ser y sentirse respetado.
10. Tener un sentido de pertenencia.
11. Mejorar la autoimagen.

La planificación centrada en la persona está también fuertemente ligada al siguiente principio, el concepto de autodeterminación.

**3. El concepto de autodeterminación**, es uno de los puntos de partida y al mismo tiempo una de las metas de la inclusión. El primer objetivo, relacionado con el proceso de autoorientación, pretende conseguir, a través de los programas que realicemos y que adaptemos a las necesidades de cada persona, un conocimiento realista y positivo de sí mismos y de sí mismas con relación a sus valores-metas, intereses, habilidades y se perciban con posibilidades de preparación e inserción social y profesional.

Uno de los componentes esenciales de la autodeterminación es la capacitación (*empowerment*). Los entrenamientos en habilidades específicas se han de orientar a fomentar dicha capacitación, y deben tener un efecto sinérgico sobre la persona. Las competencias comunicativas y la autodeterminación están íntimamente relacionadas, por lo que la mejora de las habilidades comunicativas facilita, a su vez, las elecciones y la autodeterminación.

**4. La evaluación de capacidades y necesidades de apoyo.** Ya hemos hecho referencia a la importancia de una adecuada evaluación de las necesidades y de los puntos fuertes de la persona en interacción con su ambiente. De acuerdo a las recomendaciones y modelo de evaluación propuesto por la Asociación Americana de Retraso Mental, en 2002, es necesario evaluar a la persona en cada una de las dimensiones propuestas para determinar la necesidad de apoyos. El enfoque integral supone evaluar a la persona teniendo en cuenta las diferentes dimensiones que afectan a su vida; esto es, los puntos fuertes que presenta y las necesidades de apoyo que requiere en relación a sus capacidades intelectuales, a la acción adaptativa, a la participación, interacción y relaciones sociales, a la salud y al contexto. Todo ello desde una perspectiva transdisciplinar que requiere por tanto de un trabajo en equipo, además de la participación activa de la persona. Este modelo de evaluación se transforma en un principio, dado que realizar un diagnóstico o valoración de la



persona sin tomar en consideración todas las dimensiones carecería de sentido y no respondería a la realidad personal de la misma.

**5. La aplicación de los principios del análisis conductual aplicado.** Otro de los elementos clave a la hora de determinar estas necesidades es el empleo del análisis conductual, seguido de estrategias derivadas del apoyo conductual positivo para llevar a cabo las intervenciones. Puede decirse que el análisis conductual aplicado ha demostrado su efectividad en la reducción de déficit por problemas de aprendizaje, en la modificación de comportamientos inadecuados, en el entrenamiento de habilidades de solución de problemas y percepción social, así como en la mejora en habilidades de empleabilidad y académicas, entre otras (JENARO y RODRÍGUEZ, 2004).

Teniendo en cuenta todos estos principios mencionados en párrafos anteriores, pasaremos a plantear las técnicas y estrategias de intervención para la mejora de habilidades en general y las habilidades laborales en particular.

#### **IV. ACCIONES DE ORIENTACIÓN HACIA LA INSERCIÓN SOCIOLABORAL DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL**

Se pueden distinguir varias fases en la preparación de un estudiante en la transición del sistema educativo al laboral, a saber:

- 1) Clarificar valores-metas, intereses y habilidades en las personas destinatarias.
- 2) Facilitar oportunidades de formación y empleo, esto es, proporcionar experiencias de empleo-trabajo en la etapa escolar; desarrollar relaciones continuadas con empresarios de la comunidad; lograr adecuados emparejamientos entre personas con discapacidad-trabajo; ofrecer apoyos en el trabajo.
- 3) Ayudar a los estudiantes a evaluar, poner en marcha y desarrollar el plan de acción.
- 4) Crear oportunidades de vida autónoma, lo que implica proporcionar experiencias previas en entornos reales y ofrecer apoyos en la vivienda.

Se trata, por tanto, de un trabajo sistematizado que requiere una búsqueda activa de redes de apoyo y sostén, para ir abriendo posibilidades a las personas y a la vez ir desarrollando sus competencias.

También hemos de tener presente que, de acuerdo con FISKE y TAYLOR (1991), la adquisición del conocimiento no consiste sólo en detectar información, reconocerla, recuperarla y comprenderla, sino que esta adquisición del conocimiento implica tam-

bién integrarla, evaluarla y seleccionarla; favoreciendo así un conocimiento menos susceptible de basarnos en atribuciones ambiguas y en estereotipos, y adoptar con mayor probabilidad una actitud más coherente.

Todas las Acciones de Orientación se pueden entender como actividades encaminadas a fomentar el logro de una plena inserción sociolaboral. Además es posible diferenciarlas en tres Grupos de Acciones con objetivos diferenciados, pero con un mismo fin que es el desarrollo de la madurez vocacional de las personas destinatarias, objetivos estos coincidentes con las dimensiones que tiene el desarrollo de la madurez vocacional de las personas:

**1.<sup>a</sup> Adquirir un conocimiento realista y positivo de sí mismos y de sus posibilidades; conocimiento sobre sus valores-metas, intereses vocacionales, habilidades o competencias.**

La dimensión de autoconocimiento-autoeficacia en el proceso de madurez vocacional pretende facilitar que el alumnado adquiera un conocimiento realista y positivo de sí mismo y de sus posibilidades; conocimiento sobre sus valores-metas, intereses vocacionales, habilidades o competencias, y se perciban con posibilidades de preparación e inserción social y profesional.

Para facilitar entonces este primer objetivo, relacionado con el proceso de autoorientación, se ve la necesidad de conseguir un adecuado autoconocimiento de los valores-metas, intereses, habilidades, capacidades o aptitudes, facilitando la posibilidad de dibujar un plan futuro vocacional sobre la base de la integración de esta información. Por lo tanto, el conocimiento que las personas adquieren de sí mismas y de sus posibilidades requiere el desarrollo de estrategias cognitivas de combinación y de establecimiento de relaciones entre diversos criterios relevantes de valores-metas, intereses, habilidades, pertinentes al objeto de decisión (LUCAS, 2002).

Con relación a la evaluación de los valores y metas, es fundamental ofrecer criterios de análisis y reflexión sobre ellos, apoyándonos en inventarios de valores existentes (véase, LUCAS, 2002). Los valores identifican las razones básicas de por qué las personas trabajan (por ejemplo: prestigio, estatus, ingresos, servir a la sociedad, por realización personal, por contactos interpersonales, por mantenerse ocupado); mientras que las metas u objetivos hacen referencia a la importancia que tienen para las personas determinados aspectos del trabajo (como variedad, autonomía, riesgo, oportunidades que ofrece de aprender cosas nuevas). Valores y metas son, por tanto, variables imprescindibles para que los destinatarios de esta orientación clarifiquen qué es lo que consideran que merece la pena. Y ambos, valores y metas, también están relacionados con la orientación motivacional intrínseca, extrínseca o social que tiene el alumnado hacia el trabajo.

En la autoevaluación de los intereses, se utilizan inventarios de intereses profesionales adaptados junto con actividades que faciliten su exploración y expresión a través de diversas formas.

En la autoevaluación de las habilidades y competencias, es preciso considerar que éstas se manifiestan a través de las acciones que presentan las personas ante

determinadas situaciones. Las acciones pueden ser apropiadas o por el contrario inadaptadas. Cuando las acciones son inadaptadas, se postula su modificabilidad a través de técnicas específicas. De especial interés para el tema que nos ocupa son las estrategias destinadas al incremento de las habilidades de autocontrol, de solución de problemas y de las habilidades académicas funcionales.

Las personas con discapacidades intelectuales, presentan dificultades para transferir habilidades adquiridas de unos contextos a otros; generalmente presentan limitaciones en habilidades académicas, en habilidades para el establecimiento de metas y en habilidades sociales y de resolución de problemas (GUMPEL, TAPPE y ARAKI, 2000). Por ello, el entrenamiento en habilidades de solución de problemas, de autocontrol y de habilidades académicas funcionales, incidirá en el grado de independencia y autonomía que obtenga cada estudiante a la hora de desempeñarse en tareas laborales.

El entrenamiento en habilidades académicas funcionales se dirige a las habilidades académicas vinculadas a las actividades de la vida diaria, en la comunidad, en el trabajo y en el tiempo libre. Los programas de mejora de estas habilidades permiten que las personas se desenvuelvan adecuadamente en los contextos inmediatos y futuros, dado que además fomentan el aprendizaje y la generalización de las habilidades adquiridas. Las habilidades académicas funcionales se relacionan con la lectura funcional (por ejemplo, identificación de símbolos y señales que les permiten conocer materiales, herramientas, objetos cotidianos) y con el cálculo y la discriminación (por ejemplo, identificación de dinero, manejo del horario). Varios estudios concluyen que para favorecer la transición a la vida adulta, el entrenamiento en estas habilidades es tan importante como el entrenamiento en habilidades ocupacionales específicas y habilidades de empleabilidad (VERDUGO, JENARO y ARIAS, 1998). Por tanto, el objetivo de la evaluación de las habilidades es la obtención de un perfil del usuario referido a las habilidades prelaborales y laborales, de forma que sea posible valorar en su conjunto puntos fuertes y débiles y planificar la puesta en marcha de estrategias de intervención más adecuadas.

Los puntos débiles pueden estar vinculados a acciones concretas problemáticas y significativas; o a habilidades deficitarias en los usuarios en lo que se refiere a las conductas prelaborales y laborales como son: la persistencia laboral, las actividades en grupo, la socialización con compañeros, la independencia y la orientación a la actividad o tarea (JENARO y RODRÍGUEZ, 2004). En consecuencia, contamos con un abanico amplio de estrategias de intervención: la intervención para la supresión de acciones concretas no adaptativas; la intervención para el incremento de la presencia de competencias adaptativas; los entrenamientos para la obtención de competencias de las que carecen; y, los entrenamientos para mejorar la interdependencia y la autonomía.

A partir de la adolescencia los programas de entrenamiento en habilidades específicas deben ir dirigidos a fomentar la transición a la vida adulta y, a su vez, ésta es inherente a la preparación y búsqueda de una actividad laboral, ya sea que se dé en un empleo protegido u ordinario.

Finalmente, la evaluación que realizan sobre el conocimiento de sus valores-metas, intereses y habilidades-competencias, así como de los condicionantes personales y sociales que los estudiantes perciben para su consecución, es preciso contrastarla y compartirla con sus padres y madres, como personas significativas que son en la formación de su identidad personal, social y profesional, para adquirir un conocimiento más ajustado sobre sí mismos y sobre sus posibilidades de inserción sociolaboral.

**2.<sup>a</sup> Favorecer el conocimiento sobre el entorno formativo y profesional requiere combinar y organizar la información previamente elaborada mediante criterios que guíen al alumnado en la clarificación del problema sobre el cual decidir, centrando la atención en información relevante.**

La información se ha de proporcionar en forma adecuada y asequible acerca de las distintas alternativas formativas y laborales existentes, condiciones de trabajo, normativa laboral, etcétera.

Para hacer realidad la inserción de los jóvenes y adultos con discapacidad intelectual a la actividad laboral es de crucial importancia el proceso de transición a la vida adulta.

Los jóvenes que asisten a escuelas especiales tienen aún mayores dificultades en conseguir un empleo si no se los acompaña en este proceso. Si la propia institución a la que asisten no contempla planes y programas en este sentido, la inserción sociolaboral difícilmente se producirá. Dichos programas, además, deben cumplir con determinadas características para asegurar el éxito. Se observa la necesidad de utilizar distintas técnicas para ayudar a recoger y comprender la información sobre las características relevantes de las alternativas a las que el alumnado puede acceder: ofrecer esquemas, guiones, mapas conceptuales que faciliten la comprensión de la información académica y profesional; utilización de distintos medios de información; actividades de simulación relacionadas con el mundo formativo y profesional; contacto directo con el mundo profesional, coordinándose y colaborando con organizaciones externas; técnicas creativas y de reflexión crítica que sirven como recurso para ampliar el conocimiento del entorno formativo y profesional, combinando resolución de problemas en grupo y habilidades de interacción (LUCAS, 2002).

Las alternativas que tienen las personas con discapacidad intelectual en materia de empleo son las siguientes (LUCAS, 2006):

- Los Centros Ocupacionales, que desde su regulación han venido siendo el paso previo a la incorporación de la persona con discapacidad en el mercado de trabajo y donde la persona adquiriría habilidades laborales, siempre en función de su potencial de puente hacia el empleo. Podrán formar parte de estos centros las personas que reúnan los siguientes requisitos: estar en edad laboral; haber sido valorados por los Equipos Psicopedagógicos, de acuerdo a lo regulado en el artículo 10 de la Ley de Integración Social de Minusválidos; disponer de una resolución motivada del Equipo Multiprofesional sobre la necesidad de integración en un Centro Ocupacional por

no ser posible en una empresa o en un Centro Especial de Empleo, dada la acusada discapacidad temporal o permanente.

- Empleo Protegido, realizado en los Centros Especiales de Empleo (CCE), que son unas empresas en las que como mínimo el 70 por 100 de los trabajadores tienen una discapacidad reconocida igual o superior al 33 por 100.
- La reserva de empleo y las medidas alternativas, de carácter excepcional, que podrán aplicar las empresas públicas o privadas que estén obligadas al cumplimiento de la cuota de reserva del 2 por 100 según el artículo 38.1 de la Ley 13/1982, de Integración Social de Minusválidos y que se regulan por el Real Decreto 364/2005, de 8 de abril.
- Alternativas intermedias o mixtas entre empleo protegido y empleo ordinario. Son opciones de reciente creación y cuyo objeto es favorecer la incorporación de las personas con discapacidad hacia el empleo ordinario, bien a través del Centro Especial de Empleo o bien directamente. Nos estamos refiriendo al empleo con apoyo y a los enclaves laborales.

El empleo con apoyo tiene como objetivo establecer acciones de ayudas dirigidas al fomento del empleo de personas con discapacidad con un grado de minusvalía igual o superior al 33 por 100, tanto para personas que necesiten apoyos temporales para el desempeño del puesto de trabajo (acción 1) como para las personas que presen dichos apoyos (acción 2). Si el apoyo se presta en una empresa ordinaria, para las personas con discapacidad empleadas se seguirán las medidas de acción anteriormente indicadas, y si el apoyo se realiza en un Centro Especial de Empleo se llevará a cabo a través de la tercer medida de acción (los costes de contratación de personas desempleadas o continuidad de contrato de trabajadores para la realización de tareas de mantenimiento y adquisición de habilidades adaptativas, no manipulativas; es decir, habilidades que no están vinculadas de forma directa al desempeño de una tarea profesional).

Los enclaves laborales hacen referencia al contrato entre una empresa del mercado ordinario de trabajo, llamada empresa colaboradora, y un Centro Especial de Empleo para la realización de obras o servicios que guarden relación directa con la actividad de aquélla, para lo cual unos grupos de trabajadores con discapacidad se desplazan temporalmente a la empresa colaboradora.

Finalmente, las áreas de actividad que pueden llegar a reunir las opciones anteriormente reflejadas, hacen referencia a Servicios de Educación Especial —tanto desde Centros de Formación Profesional Especial como desde actividades formativas como Centros Colaboradores del Plan FIP—; Servicios de Día —Centros de Día, Centros de Recursos referenciales para personas en proceso de envejecimiento, Centros Ocupacionales, Centros Prelaborales, Oficinas de Intermediación Sociolaboral, transporte, Centros Especiales de Empleo—; vivienda; programas de apoyo familiar y otros como de ocio o deporte; y Servicios Especializados trabajando en coordinación y corresponsabilización.

### **3.<sup>a</sup> Acciones de Orientación destinadas al entrenamiento en habilidades para la obtención y mantenimiento de un empleo.**

Este tercer grupo de Acciones de Orientación tiene un claro componente de intervención y está relacionado con el entrenamiento en habilidades para la obtención y mantenimiento de un empleo. Por tanto son acciones de planificación y destinadas a facilitar la integración laboral. Tal como planteáramos previamente, la intervención que postulamos en este trabajo se encuadra dentro de un enfoque sociocognitivo y se refieren a las técnicas y estrategias para mejorar las habilidades y competencias a las que hemos aludido en el apartado anterior y que desarrollamos a continuación en el siguiente.

## **V. EVALUACIÓN DE LAS HABILIDADES DE OBTENCIÓN Y MANTENIMIENTO DE UN EMPLEO EN PERSONAS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL**

En la evaluación de las habilidades de obtención y mantenimiento de un empleo en personas con discapacidad intelectual es preciso tomar en consideración tanto los puntos fuertes como los débiles de la persona, a fin de identificar por una parte sus competencias y, por otra, las áreas que necesitan apoyo.

El desarrollo de técnicas e instrumentos de evaluación posibilita el acceso a datos tanto criteriosales como normativos, fundamentales para el diseño y evaluación de programas de intervención.

Se han llevado a cabo diversos estudios sobre las características psicométricas de los instrumentos (e.g., ROGERS, ANTHONY, COHEN y DAVIERS, 1997; SPEAKE y WHELAN, 1985; WHITENECK y GERHART, 2001). En general se defiende la adecuación de los métodos basados en encuestas en sus diversas modalidades (cuestionarios, escalas, entrevistas estructuradas,...) para contrastar hipótesis experimentales y correlacionales.

En la mayoría de los estudios dirigidos a adolescentes o adultos con discapacidad se utilizan los cuestionarios, inventarios o escalas como técnica fundamental de evaluación. Dichos instrumentos son por lo general de fácil administración, y no requieren que el usuario tenga habilidades específicas (por ejemplo, de lectura o escritura), presentándose alguno incluso de forma audiovisual para facilitar la tarea de evaluación. Por otra parte, el rango de conductas que los instrumentos evalúan es muy amplio, abarcando desde la adaptabilidad, la conducta adaptativa en distintas áreas (comunicación verbal, habilidades comunicativas, habilidades interpersonales, respeto a la propiedad, normas y reglas, asistencia y puntualidad, apariencia e higiene personal), las aptitudes múltiples o la destreza manual o mecánica hasta la propia conducta laboral, y pueden aplicarse tanto en contextos naturales como simulados o análogos. Finalmente, los instrumentos pueden aplicarse tanto en etapas de transición como en centros de rehabilitación o centros ocupacionales.

Nos centraremos en el *Work Personality Profile Self-Report* (Perfil de Personalidad Laboral, PPL) de BOLTON y ROESSLER (1986). Se trata de un instrumento de

evaluación para utilizar en centros ocupacionales y lugares de trabajo. Evalúa actitudes, valores, hábitos y conductas esenciales para mantener un empleo. El PPL ha sido adaptado a la población española por JENARO y RODRÍGUEZ (2000) y su propósito se centra en evaluar la conducta laboral de personas con discapacidad intelectual en centros ocupacionales y especiales de empleo. Sus objetivos son:

- Identificar el perfil laboral del usuario, sus ventajas y problemas en el puesto de trabajo.
- Planificar intervenciones que incrementen el desempeño laboral del usuario.
- Realizar un seguimiento de la evolución del usuario.

Consta de 16 escalas (11 de habilidades básicas y 5 de factores laborales) y está formado por 58 ítems que son completados por un evaluador a través de una Escala Likert de 4 puntos, correspondiendo el 1 a «comportamiento problema/limita el desempeño laboral», el 2 a «desempeño inconsistente/problema laboral potencial», el 3 a «desempeño adecuado/no es una fortaleza particular» y el 4 a «fortaleza definitiva/ventaja laboral».

El cuestionario ha de ser cumplimentado por profesionales de rehabilitación o centros ocupacionales o especiales de empleo. Requiere que el evaluador haya observado al usuario al menos una semana para cumplimentar los 58 ítems de la escala. El tiempo de cumplimentación es de 5 a 10 minutos.

Los resultados son ofrecidos en forma de perfil que incluye las 11 categorías de habilidades básicas y los 5 factores laborales. Las habilidades básicas corresponden a:

(1) Aceptación del rol laboral (capacidad para asumir las demandas del puesto de trabajo y aceptar de buena manera las condiciones del mismo). Las condiciones del puesto de trabajo comprenden las tareas y funciones asignadas, los horarios, las normas del entorno de trabajo, las instrucciones de los superiores y la indumentaria requerida. Las personas que saben aceptar su rol laboral expresan en buenos términos su desacuerdo frente a alguna de las condiciones del entorno en que trabajan.

(2) Seguimiento de instrucciones (capacidad para llevar a cabo las tareas indicadas por el supervisor, así como los cambios que éste sugiera). Incluye la atención, la comprensión, la planificación y ejecución de respuestas de acuerdo a los parámetros establecidos). El apropiado seguimiento de instrucciones se ve reflejado en un adecuado aprendizaje y mantenimiento en la ejecución de tareas (por ejemplo, mejora en los métodos de trabajo y transferencias de habilidades aprendidas a nuevas tareas). Las dificultades para seguir instrucciones pueden deberse a fallos en los procesos cognitivos de atención, comprensión, planificación, así como a carencias en habilidades perceptivas, sensorio-motoras o en el interés por el usuario hacia la tarea.



(3) Persistencia laboral (capacidad para mantener el ritmo, el esfuerzo y la calidad en el trabajo a lo largo del tiempo). Un trabajador persistente demuestra un apropiado nivel de atención, una velocidad constante y, por lo tanto, los resultados obtenidos se mantienen durante la jornada de trabajo independientemente de condicionantes intrínsecos (por ejemplo: cambios en el estado de ánimo) o variaciones externas (por ejemplo, presencia de personas ajenas al entorno de trabajo, ruido en el ambiente, etcétera). La persistencia incluye la capacidad para trabajar en tareas repetitivas sin resistencia.

(4) Ajuste al cambio (disposición a aceptar variaciones en las rutinas habituales). Incluye la aceptación de cambios en el ambiente físico (decoración, mobiliario, equipo), en las tareas (procedimientos y materiales), en los horarios, en las personas del entorno de trabajo (compañeros, supervisores). Los trabajadores con un apropiado nivel de ajuste al cambio no muestran resistencia y manifiestan buena voluntad ante las variaciones, en consecuencia los resultados de sus ejecuciones no se alteran ante ningún tipo de modificación.

(5) Independencia (capacidad para trabajar con la mínima dirección y supervisión posibles). Un trabajador autónomo no requiere de supervisión continua, precisa apoyos mínimos (guías, pistas, instigadores, etcétera), reconoce errores, soluciona problemas por sí solo y maneja el horario sin apoyo externo.

(6) Capacidad para solicitar ayuda, capacidad para detectar en qué momento se debe pedir ayuda (¿cuándo?), acudir a la persona indicada, supervisor o compañero de trabajo (¿a quién?), y pedir ayuda en buenos términos y saber agradecerla (¿cómo?).

(7) Grado de ansiedad-confort con el supervisor (capacidad de interactuar con las figuras de autoridad en términos de tranquilidad, sin ansiedad, estrés ni respuestas de tipo emocional). Implica confianza y se refleja en la aceptación de correcciones y en un desempeño estable ante la presencia del supervisor.

(8) Relación interpersonal con el supervisor (capacidad de relacionarse satisfactoriamente con el jefe en el lugar de trabajo). Implica respeto y a la vez confianza con el supervisor. Se refleja en una relación amigable, respetuosa y placentera para las dos partes.

(9) Trabajo en equipo (capacidad para trabajar cooperativamente). Incluye tres aspectos principales: aceptar las tareas asignadas; identificar el rol dentro del grupo y desempeñarlo satisfactoriamente; y, prestar ayuda a otros en momentos pertinentes.

(10) Socialización con compañeros (habilidad de establecer vínculos amistosos con los demás trabajadores). Se refleja en comportamientos como demostrar interés en los demás, acercarse a otros y ser buscado con el fin de establecer vínculos sociales e interactuar tranquila y respetuosamente con los demás.

(11) Habilidades de comunicación social (conjunto de capacidades que permiten que la persona se exprese satisfactoriamente en interacciones con miembros de su grupo social durante el desempeño laboral). Se observa en comportamientos

como: iniciar conversaciones, responder ante iniciativas conversacionales de otros, mantener una conversación fluida con las personas de su entorno (respetar turnos, mantener el tópico de conversación, manejar normas de cortesía), y expresar acuerdos y desacuerdos, gustos e inconformidades de un modo adecuado.

Por su parte los factores laborales son conjuntos de habilidades que estiman el funcionamiento laboral global del trabajador y son:

(1) Orientación a la tarea (capacidades cognitivas y hábitos de trabajo que permiten que una persona aprenda, ejecute de manera independiente y se mantenga en una tarea). Es decir, 13 capacidades para desarrollar apropiadamente tareas y rutinas del puesto de trabajo. Incluye habilidades de: seguimiento de instrucciones, persistencia laboral, ajuste al cambio, independencia y capacidad para solicitar ayuda.

(2) Habilidades sociales (capacidad de relacionarse con los demás de forma adecuada durante toda la jornada laboral). Incluye habilidades de: socialización con compañeros, comunicación social y trabajo en equipo.

(3) Motivación laboral (interés de una persona hacia su trabajo). Se observa a través de comportamientos que demuestran aceptación del rol laboral, persistencia, ajuste a los cambios y trabajo cooperativo. Un trabajador motivado inicia las tareas a tiempo, sigue instrucciones de modo adecuado, demuestra buena voluntad tanto en tareas nuevas como en aquellas rutinarias y trabaja apropiadamente en grupo.

(4) Adaptación al trabajo (capacidad para afrontar los factores estresantes del entorno laboral y responder satisfactoriamente ante situaciones adversas, por ejemplo: las correcciones del jefe). Comprende habilidades de: aceptación del rol laboral, relación con el supervisor, grado de ansiedad-confort con el supervisor y habilidades de comunicación social. Un trabajador con un buen nivel de adaptación ante eventos estresantes se controla y emite respuestas socialmente apropiadas.

(5) Aceptación de la autoridad (capacidad para aceptar la dirección de otras personas). Un trabajador que acepta las figuras de autoridad reconoce la jerarquía e identifica su posición y papel dentro de la estructura organizacional. La aceptación de la figura de autoridad se observa a través del establecimiento de relaciones amigables, de confianza y respetuosas con los jefes y supervisores.

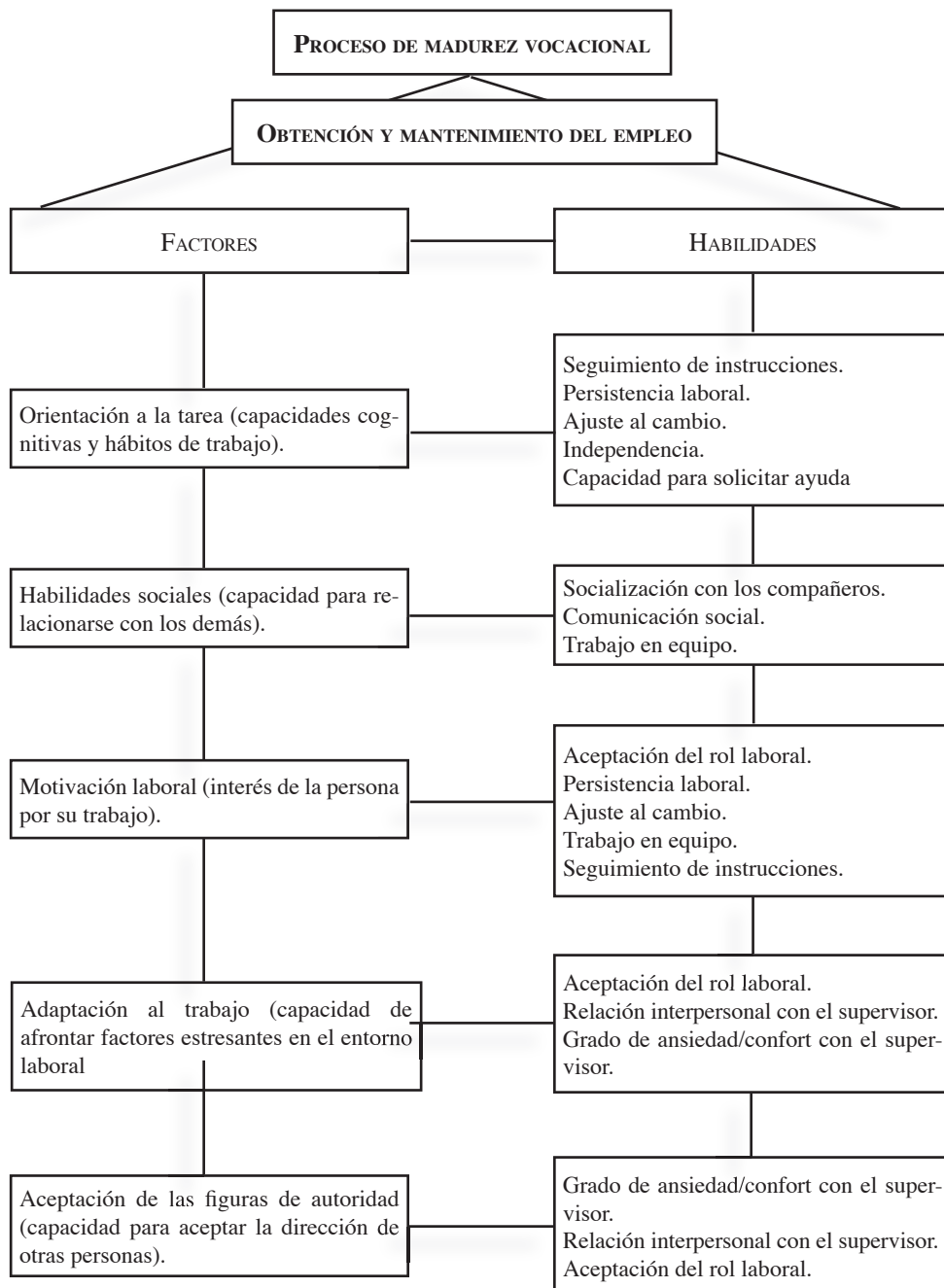
El PPL es útil para la evaluación de personas en contextos laborales por varias razones (JENARO y RODRÍGUEZ, 2004):

- Ha sido desarrollado específicamente para personas con discapacidad intelectual que se encuentran preparándose para desarrollar una ocupación o un empleo, y se ha mostrado útil con otras poblaciones (por ejemplo, en personas con enfermedad mental, y en personas con discapacidades severas).

- Cuenta con datos de fiabilidad (consistencia interna, estabilidad temporal, concordancia entre evaluadores) y validez de contenido y criterial (concurrente y predictiva).
- Es un instrumento multidimensional.
- Tiene una extensión adecuada, esto es, suficientemente amplia como para valorar de un modo completo el perfil de habilidades en un usuario y, al mismo tiempo, suficientemente breve como para poder ser aplicable en los centros ocupacionales; teniendo en cuenta las limitaciones de tiempo que todo profesional ha de enfrentar.
- Es sencillo en su cumplimentación y corrección.
- Finalmente, en lo que respecta a las habilidades de obtención de un empleo, el PPL evalúa los factores de orientación a la tarea y motivación laboral. Las habilidades de mantenimiento son medidas especialmente a través de los factores de adaptación al trabajo, aceptación de las figuras de autoridad, habilidades sociales, así como orientación a la tarea y motivación laboral. Tales habilidades comprenden asimismo hábitos y conductas laborales básicas, habilidades de afrontamiento personales/ambientales, de relaciones interpersonales y actitudes y valores laborales. Es preciso considerar, por otro lado, que los factores incluyen las diferentes habilidades, en una relación que no es lineal, dado que varias habilidades pueden corresponder a más de un factor, como puede apreciarse en el gráfico 1 (BAGNATO, 2006).

GRÁFICO 1

RELACIÓN ENTRE FACTORES Y HABILIDADES DEL PPL (BAGNATO, 2006)



## **VI. CONCLUSIONES**

Los factores que construyen la inserción sociolaboral de las personas no se entenderían pues, si no los enmarcamos dentro de la actual Globalización y, a su vez, ésta no podría entenderse sin ser incrustada en la historia del capitalismo del siglo xx.

La perspectiva teórica sociocognitiva propone que la educación profesional efectiva ha de considerar la autoexploración de intereses, valores-metas y habilidades-competencias en relación a la formación y al trabajo, el conocimiento de una amplia gama de opciones formativas y ocupacionales y el entrenamiento de las habilidades y competencias necesarias para poner en práctica la toma de decisiones, obtener y mantener un empleo. Esta perspectiva teórica indica también que existen suficientes pruebas que demuestran la importancia de despertar inquietudes, intereses y otros motivadores, como los valores, a través de los programas de orientación profesional. Y en tercer lugar, enfatiza que nadie tiene más necesidad de orientación profesional que las personas con riesgo de exclusión escolar y social, entre quienes se encuentran las personas con discapacidad intelectual.

En coherencia, el éxito de la educación de los estudiantes con discapacidad intelectual viene en gran medida condicionado por la calidad de los servicios de apoyo y orientación, tanto en el desempeño de aquellas funciones que están centradas en la orientación hacia el desarrollo de carrera de cada persona, como de aquellas otras que implican una intermediación y una intervención directa con el contexto laboral inmediato y con las empresas.

Los componentes de los programas de orientación se pueden diferenciar en actividades encaminadas a fomentar el conocimiento a través de un proceso de evaluación de la información que incluye, a su vez, actividades encaminadas a clarificar el autoconocimiento y el conocimiento de las opciones formativas y ocupacionales y, finalmente, actividades encaminadas a facilitar la inserción sociolaboral, como son el entrenamiento en habilidades de búsqueda, obtención y mantenimiento de un empleo.

Este proceso de clarificación debe implicar la participación activa de las personas, con una secuencia de autovaloración y autoevaluación que dé lugar a una identidad social y profesional lo más autónoma posible.

Para garantizar la eficacia de la intervención es preciso el uso de programas, toda vez que estos permitan diseñar estrategias con objetivos previamente delimitados, sopesando en su planificación qué recursos se necesitan y con cuáles se cuenta para llevarlo a cabo.

Los entrenamientos han de ser coherentes con los principios de apoyo a las acciones concretas aplicadas a las personas destinatarias en situaciones naturales y las estrategias de mejora deben estar basadas en las necesidades de las personas.

La mayoría de los estudios utilizan los cuestionarios, inventarios, escalas o entrevistas estructuradas, como técnicas fundamentales de evaluación. Nos hemos centrado en el Perfil de Personalidad Laboral que ha sido adaptado a la población

española por JENARO y RODRÍGUEZ (2000) y su propósito se centra en evaluar la conducta laboral de personas con discapacidad intelectual en centros ocupacionales y especiales de empleo.

## VII. BIBLIOGRAFÍA

- ADROHER, S. (coord.) (2004): *Discapacidad e integración: Familia, trabajo y sociedad*, Universidad de Comillas, Madrid.
- BAGNATO, M.J. (2006): *Trabajadores con discapacidad intelectual: Un abordaje multidimensional de sus habilidades laborales*, Universidad de Salamanca Tesis doctoral no publicada.
- BOERLIJST, J.G. (1998): «Career Development and Career Guidance», en P.J.D. Drenth, H. Thierry y Ch. J. de Wolff (eds.), *Handbook of Work and Organizational Psychology*, vol. 3: Personnel Psychology, Sassex, Psychology Press, pp. 273-296.
- BOLTON, B. y ROESSLER, R. (1986): *Manual for the Work Personality Profile*, Fayetteville, AK: Arkansas Research and Training Center in Vocational Rehabilitation.
- CASADO, R., y CIFUENTES, A. (2003): *El acceso al empleo de personas con discapacidad, barreras y alternativas*, Servicio de publicaciones de la Universidad de Burgos, Burgos.
- CASTELLS, M. (2001): «La era de la información: Economía, sociedad y cultura», *Fin de Milenio*, vol. 3, Alianza, Madrid.
- ELÍAS, N. (2000): *La sociedad de los individuos*, Península, Barcelona.
- EU (2004): *Resolution on Guidance throughout life in Europe*, UE Consejo de Ministros, mayo 2004.
- FISKE, S.T., y TAYLOR, S. (1991): *Social cognition*, McGraw-Hill, 2.<sup>a</sup> ed., Nueva York.
- GARDNER, H. (2001): *La inteligencia reformulada: Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*, Paidós, Barcelona.
- GOLEMAN, D. (1996): *Inteligencia emocional*, Kairós, Barcelona.
- GUMPEL, T.P.; TAPPE, P., y ARAKI, C. (2000): «Comparison of social-problem solving abilities among adults with and without developmental disabilities», *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 35(3), pp. 259-268.
- ILO (2004): *Recommendation concerning human resources development: Education, training and lifelong learning*, International Labour Organization, Ginebra.
- JENARO, C., y RODRÍGUEZ, P. (coords.) (2004): *Habilidades manipulativas y laborales en centros residenciales: Concepto, evaluación y recursos*, Junta de Castilla y León, Valladolid.
- LUCAS, S. (2002): *Construyendo la decisión vocacional*, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Valladolid, Valladolid.

- (2000a): «Marginación laboral», en Blanco, A.I. *et alii* (autores), *Diccionario de Sociología de la empresa y de las relaciones laborales*, Lex Nova, Valladolid.
  - (2000b): «Acercamiento laboral para jóvenes desempleados en riesgo de exclusión social: formación desde la Educación Social», en A. Ovejero, M.V. Moral, y P. Vivas i Elias (Eds.), *Aplicaciones en Psicología Social*, Biblioteca Nueva, Madrid.
  - (2006): *Inserción Sociolaboral de las personas pertenecientes a grupos de exclusión y a otros colectivos*, Curso de Doctorado de la Universidad de Valladolid (inédito).
- LUZZO, D.A.; FUNK, D.P. y STRANG, J. (1996): «Attributional Retraining Increases Career Decision-Making Self-Efficacy», en *The Career Development Quarterly*, June, 44, (4), pp. 378-386.
- MINISTERIO DE TRABAJO Y ASUNTOS SOCIALES (2005): *Guía Laboral 2005 y de Asuntos Sociales*, Autor, Madrid.
- OECD (2004): *Career Guidance and Public Policy: Bridging the Gap*, Organización para la Cooperación Económica y el Desarrollo, París.
- OVEJERO, A. (2003a): *La cara oculta de los tests de inteligencia*, Biblioteca Nueva, Madrid.
- (2003b): «Globalización y condiciones de vida laboral», en *Encuentros en Psicología Social*, vol. 1, pp. 184-186, Málaga.
  - (2004): *Globalización, sociedad y escuela. Cómo hacer frente a los principales problemas actuales desde la psicología social crítica*, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Valladolid, Valladolid.
- ROGERS, E.; ANTHONY, W.; COHEN, M., y DAVIERS, R. (1997): «Prediction of vocational outcome based on clinical and demographic indicators among vocationally ready clients», en *Community Mental Health Journal*, 33, pp. 99-112.
- SALINAS, F., y SANZ, J. (dirs.) (2003): *La economía social y la integración sociolaboral de las personas en riesgo de exclusión*, Servicio de publicaciones de la Universidad Católica de Ávila, Salamanca.
- SPEAKE B., y WHELAN, E. (1985): «Coping and vocational skills of mentally handicapped adults», en *British Journal of Mental Subnormality*, 31, pp. 24-32.
- VERDUGO, M.A.; JENARO, C., y ARIAS, B. (1998): «Outcomes of a program of vocational evaluation for persons with physical disabilities and deafness», en *Journal of Vocational Rehabilitation*, 11, pp. 181-194.
- WHITENECK, G.G., y GERHART, K.A. (2001): «Role of survey research in assessing rehabilitation outcomes», en *American Journal of Physical Medicine & Rehabilitation*, 80(4), pp. 305-309.