



Universidad  
de Oviedo

**DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA**  
**Programa de Doctorado**

**Evaluación de la conducta vocacional de estudiantes con discapacidad intelectual  
leve en etapa de transición escuela-empleo**

**Tesis Doctoral**

*Paula Alejandra Labrín Díaz*



## RESUMEN DEL CONTENIDO DE TESIS DOCTORAL

1.- Título de la Tesis	
Evaluación de la conducta vocacional de estudiantes con discapacidad intelectual leve en etapa de transición escuela-empleo	Assessment of vocational behavior of students with mild intellectual disabilities in transition school-employment:

2.- Autor	
Nombre: Paula Alejandra Labrin Díaz	DNI/Pasaporte/NIE:
Programa de Doctorado: PSICOLOGÍA	
Órgano responsable: DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA	

### RESUMEN (en español)

El objetivo de este trabajo es la construcción de instrumentos (inexistentes) que permitan evaluar los indicadores de la conducta vocacional en estudiantes con discapacidad intelectual leve que asisten al nivel laboral en centros de educación especial chilenos.

Los indicadores que se consideran, acordes con los planteamientos de Rivas, son los siguientes: Historial personal, intereses vocacionales, factores de personalidad, habilidades y destrezas y estilos de aprendizaje.

Se parte de las hipótesis de que cada uno de estos indicadores influye de forma significativa en la elección de las profesiones y oficios en personas afectadas por una deficiencia cognitiva leve.

El proceso de construcción de los instrumentos ha sido elaborado en base a juicio de expertos que de forma continuada han estado participando de forma muy activa en todo el proceso de su elaboración.

Se ha sometido a una aplicación empírica de estos instrumentos y cuestionarios.

Los participantes de esta aplicación fueron 34 alumnos de educación especial chilena, de ellos 32 cursan 1º de educación especial y 2 cursan 2º de educación especial. Todos ellos disponían de un diagnóstico de discapacidad cognitiva leve. Los alumnos tenían edades comprendidas entre los 15 y los 20 años con una media de edad de 17 de los cuales 21 (61.8%) eran varones y 13 (38.2%) mujeres.

Para valorar la fiabilidad de los cuestionarios de Personalidad, Aptitudes y destrezas, y Estilos de aprendizaje, con las limitaciones que el número de participantes implica se ha utilizado el índice de consistencia interna coeficiente  $\alpha$  de Cronbach (Cronbach, 1951).

Para medir la incidencia que estos instrumentos o cuestionarios tienen sobre la elección profesional se han realizado varios tipos de correlaciones.

En primer lugar, se ha correlacionado los Biodatos con los grupos de intereses, y los cuestionarios de personalidad, estilos de aprendizaje y habilidades y destrezas.

En segundo lugar, se ha correlacionado los cuestionarios de Personalidad, Estilos de aprendizaje y Aptitudes y destrezas con los seis sectores de intereses.

En tercer lugar, se ha correlacionado los cuestionarios de Personalidad, Estilos de aprendizaje y Aptitudes y destrezas entre sí.

Para el análisis de correlaciones entre los distintos cuestionarios se ha empleado la correlación de Pearson calculada con el programa estadístico SPSS 18.0

En función de los objetivos propuestos se han obtenidos los siguientes resultados:

Un instrumento original para evaluar la historia personal de los estudiantes con discapacidad intelectual leve, dividido en tres partes: datos personales del sujeto, historial escolar e historial académico, profesional y ocupacional familiar.

Un instrumento original para evaluar los intereses vocacionales de los estudiantes con discapacidad intelectual leve dividió en dos partes: el Cuestionario de interés vocacional por sector de actividad y el Cuestionario de interés vocacional por oficio

Un cuestionario original fruto de la fusión de otros cuestionarios y adaptado, que evalúa los factores de la personalidad de los estudiantes con discapacidad intelectual leve. Los factores de personalidad considerados son: autoestima, autocontrol, asertividad, autorrealización académica, autorrealización socioafectiva, eficacia resolutive. Presenta índice de consistencia interna (alfa de Cronbach) de .435 empleando la totalidad de los ítems (18).

Un cuestionario original que permite evaluar las aptitudes y destrezas de los estudiantes con discapacidad intelectual leve. Las áreas evaluadas son la cognitivo funcional, área perceptiva y área motriz. Presenta índice de consistencia interna (alfa de Cronbach) de ,902 empleando la totalidad de los ítems (30).

Un cuestionario adaptado que permite evaluar los estilos individuales de aprendizaje de los estudiantes con discapacidad intelectual leve. Los estilos que se evalúan son: visual, auditivo y kinestésico. Presenta índice de consistencia interna (alfa de Cronbach) de ,517 empleando la totalidad de los ítems (12).

Y se confirman con las limitaciones que implica el alcance de la muestra obtenida las siguientes hipótesis

Los biodatos que condicionan la elección de intereses profesionales y oficios relacionados con el sector personal y social en personas afectadas por una deficiencia cognitiva leve son el sexo, los estudios, profesión y ocupación del padre, del tutor, y los estudios del segundo y tercer hermano.

Las dimensiones de la personalidad que influyen de forma significativa en la elección de intereses profesionales y oficios en personas afectadas por una deficiencia cognitiva leve son la autoestima que se relaciona con el sector de

interés relacionado con la producción y la autorrealización sociafectiva con los intereses profesionales relacionados con el sector de la distribución.

Los estilos de aprendizaje que influyen de forma significativa en la elección de intereses profesionales y oficios en personas afectadas por una deficiencia cognitiva leve se dan entre el estilo de aprendizaje auditivo con los intereses del sector social.

Las habilidades y destrezas que influyen de forma significativa en la elección de intereses profesionales y oficios en personas afectadas por una deficiencia cognitiva leve se dan entre las habilidades verbales y de cálculo en relación los intereses del sector social.

La historia personal (asistencia regular a clase, el curso y la ocupación de la madre) se relaciona de forma significativa con las dimensiones de la personalidad asertividad, la autorrealización afectiva y el autocontrol.

La historia personal (nivel académico alcanzado y el número de años de escolaridad) se relaciona de forma significativa con los estilos de aprendizaje y las habilidades y destrezas en personas afectadas por una deficiencia cognitiva leve.

El sexo presenta una relación con las habilidades y destrezas en el área cognitivo-funcional de memoria, cálculo, lectura y escritura y general.

Las dimensiones de personalidad, los estilos de aprendizaje y las habilidades y destreza están relacionados entre sí en personas afectadas por una deficiencia cognitiva leve en los siguientes términos:

La personalidad en general con el estilo de aprendizaje Kinestésico, y de una manera más concreta la autorrealización académica; la asertividad y la eficacia resolutiva con los estilos visual y auditivo.

La habilidad verbal y el esquema corporal con el estilo visual; la coordinación manual con el estilo auditivo; y en general entre el conjunto de habilidades y destrezas con el total de los estilos de aprendizaje.

Con la investigación realizada se pretende aportar a la actividad orientadora de unos medios adecuados para el desarrollo de esta función hasta el momento presente inexistentes en el marco de los planteamiento de los indicadores condicionantes vs determinantes de la conducta vocacional propuesto por Rivas.

## RESUMEN (en Inglés)

The objective of this presentation is the building of instruments (inexistent) to evaluate for the indicators of the vocational behavior in students with mild intellectual disability, which go to work level at special educational centers in Chile. According to Rivas' approach, these indicators are: personal background, vocational interests, personality features, capabilities and skills, and learning styles.

It is assumed that each indicator significantly influences what job people with mild cognitive impairment (MCI) would choose. The building process of instruments was based on expert judgment, who participated actively in the entire elaboration process.

34 Chilean students with special needs were subject to empirical application of the instruments and questionnaires. All of them were diagnosed with MCI; 21 (61.8%) were men and 13 (38.2%) women; 32 are in first grade of Special Educational Needs (SEN) and 2 are in 2<sup>nd</sup> grade of SEN; their ages were between 15 and 20 years old, with an average of 17 years old.

Chronbach's alpha coefficient internal consistency index was used to value reliability of Personality, Capabilities and Skills, and Learning Styles questionnaires, considering the limitations of the numbers of participants (Cronbach, 1951)

Several kinds of correlations were made to measure the incidence that these instruments or questionnaires have in the professional choice. First, *Biodatos* were correlated with groups of interests and Personality, Learning Styles and Capabilities and Skills questionnaires. Secondly, the questionnaires themselves were correlated with the six areas of interest. Thirdly, the questionnaires were correlated with each other. Pearson correlation calculated with the statistics software SPSS 18.0 was used to analyze questionnaires correlation.

According to the proposed objectives, the following results have been obtained: an original instrument to evaluate for the personal background of the students with mild intellectual disability, divided into three parts: individual's personal data, school, academic, professional, and occupational background. An original instrument to evaluate for vocational interests of students with mild intellectual disability was divided in two parts: a career interest survey related to activity and a career interest survey related to trade. The personality traits included in an original and adapted questionnaire, as a result of the fusion of other questionnaires, are: self-esteem, self-control, assertiveness, academic self-fulfillment, socio-affective fulfillment and problem-solving efficiency, presents Cronbach's alpha coefficient of ,435, using all the items (18). An original questionnaire to evaluate for aptitudes and skills of students with mild intellectual disability, in cognitive functional, perceptive and motor areas, presents Cronbach's alpha coefficient of ,902 using all the items (30). An adapted questionnaire to evaluate for individual learning styles, visual, auditory and kinesthetic, in students with mild intellectual disability, presents Cronbach's alpha

coefficient of ,517, using all the items (12).

The following hypotheses were confirmed despite the limited obtained samples: the *biodatos* that condition the decision of career and trade interests related to personal and social area on people affected by MCI, are sex, level of education, father's and tutor's profession and occupation, and level of education of second and third siblings. The dimensions of personality which significantly influence people affected by MCI on the decision of career and trade interests in people, are self-esteem, which is related to the interest area linked to production, and self-fulfillment and socio-affective with professional interests related to distribution area. The learning styles that significantly influence people affected by MCI on the decision of professional and trade interests are the result of auditory learning style with social area interests. The capabilities and skills that significantly influence people affected by MCI are the result of verbal and numeracy skills related to social area interests. The personal background (regular attendance to school, mother's education level and occupation) is significantly related to dimensions of personality, assertiveness, self-fulfillment and self-control. The personal background (academic level and number of years of schooling) is significantly related to learning styles and capabilities and skills in people affected by MCI. Sex presents a relation with capabilities and skills in the memory cognitive-functional area, numeracy, reading, writing and general. The dimensions of personality, learning styles and capabilities and skills are related each other to people affected by MCI in the following terms: generally, personality with kinesthetic learning style, and specifically, academic self-fulfillment, assertiveness and problem-solving efficiency with visual and auditory learning styles; verbal skill and scheme of the body are related to visual learning style; hand coordination is related to auditory learning style; and, generally, the combination of capabilities and skills, with all learning styles.

The present research aims to provide one of the appropriate means for developing this inexistent function so far for counselor's activity, in the framework of Rivas' approach of constraints v/s determining indicators of vocational behavior.

**SR. DIRECTOR DE DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA**

**SR. PRESIDENTE DE LA COMISIÓN ACADÉMICA DEL PROGRAMA DE  
DOCTORADO EN PSICOLOGÍA**



## DEDICATORIA

El estudio que se presenta, va dedicado a todos los estudiantes con necesidades educativas especiales que han visto entorpecida la oportunidad de desarrollarse vocacionalmente, así como también para aquellas familias de personas con discapacidad y profesionales de ésta área que, en algún momento de la vida, han sentido la frustración de no contar con elementos que permitan interpretar los intereses y conocer las diversas habilidades de las personas con capacidades diferentes.

A ellos dedico, humildemente, todo el esfuerzo, el ímpetu y el profesionalismo que se vea plasmado en este estudio, con la esperanza de significar un aporte en la formación de personas con Necesidades Educativas Especiales.



## AGRADECIMIENTOS

Doy gracias a mis padres Cecilia y Patricio, mis hermanos Carla y Patricio, mi tía Lila, y a mis amigas por apoyarme y alentarme de manera desinteresada e incondicional en este desafío académico.

También agradezco al Profesor Alessandro Reyes Latorre, quien me colaboró con la trascendental tarea de diseñar cada una de las imágenes que incluye el instrumento de evaluación.

Quiero también agradecer a la doctora Cristina Di Giusto Valle, miembro del equipo de investigación GOYAD por su asesoramiento en todo el proceso estadístico y a Patricia Guerra Mora y Andrea Arnaiz por su valiosa ayuda.

Y muy especialmente agradezco a mis directores Dr. Francisco de Asís Martín del Buey y Dra María Eugenia Martín Palacio y a mi tutor Dr. René Flores Castillo, quienes desde sus conocimientos, experiencia y voluntad me orientaron de manera sistemática y oportuna mediante todo el proceso de investigación.

Gracias.



## ÍNDICE

<b>I. Antecedentes y planteamiento de objetivos</b>	<b>1</b>
1. La discapacidad intelectual	1
1.1. Evolución del concepto de discapacidad	1
1.2. La Discapacidad intelectual: Marco teórico	4
1.2.1. Evolución del concepto de discapacidad intelectual	4
1.2.2 Definición y Clasificación de Discapacidad Intelectual aceptada por Organismos Internacionales	8
1.3. Características de la Discapacidad Intelectual Leve	12
2. La conducta vocacional	15
2.1. Definición de conducta vocacional	15
2.2. Etapas evolutivas de la conducta vocacional	16
2.3. Indicadores de la conducta vocacional	18
2.3.1. La historia personal	20
2.3.2. Los intereses vocacionales	22
2.3.3. La personalidad y cognición	24
2.3.4. Las aptitudes y destrezas	26
2.3.5. Los estilos individuales de aprendizaje	26
2.3.6. La toma de decisiones	29
2.4. La conducta vocacional de personas con discapacidad	30
3. Legislación sobre Discapacidad en Chile	32
3.1. La Discapacidad en la comunidad y la Problemática Social	32
3.2. Legislación Chilena en el Ámbito de la Discapacidad	38
3.3. Normativa Chilena en el Ámbito Educativo	46
3.4. Marco Jurídico del Empleo	49
3.4.1. Leyes pro empleo de personas con discapacidad en Chile	49
3.4.2. Incentivos Públicos Pro-Empleo en Chile	50
4. Discapacidad y empleo	54
4.1. Discapacidad y empleo en las personas con discapacidad en Chile	55
4.2. La inclusión laboral de las personas con discapacidad intelectual en Chile	58

4.3. Etapa de transición de la escuela a la vida laboral	61
4.4. Preparación laboral para personas con discapacidad	63
4.5. Modalidades de generación de empleo para personas con discapacidad	64
4.6. Responsabilidad social empresarial	67
5. Justificación del trabajo: , Objetivos e hipótesis	70
<b>II. Marco Empírico</b>	<b>75</b>
6. Elaboración de instrumentos	77
6.1. Procedimientos para la construcción/adaptación de los instrumentos	79
6.1.1. Elaboración del protocolo: Entrevista de Historia Personal (biodatos)	80
6.1.2. Elaboración del Cuestionario de Interés Vocacional por sector de actividad	83
6.1.3. Elaboración del Cuestionario de Interés Vocacional por Oficios	90
6.1.4. Elaboración del Cuestionario de aptitudes y destrezas	92
6.1.5. Procedimientos para adaptar instrumentos	95
6.1.5.1. Cuestionario de Personalidad	97
6.1.5.2. Cuestionario de estilos de aprendizaje	102
6.2. Caracterización de los instrumentos finales	103
6.2.1. Entrevista de historia personal	103
6.2.2. Cuestionario de interés vocacional por sector de actividad	104
6.2.3. Cuestionario de interés vocacional por oficio	106
6.2.4. Cuestionario de personalidad	106
6.2.5. Cuestionario de aptitudes y destrezas	107
6.2.6. Cuestionario de estilos individuales de aprendizaje	107
7. Estudio piloto : Aplicación experimental de los cuestionarios:	108
7.1. Participantes : Descripción de la muestra	108
7.2. Cuestionarios aplicados	118
7.2.1. Entrevista de historia personal	118
7.2.2. Cuestionario de intereses vocacional por sector de actividad	118
7.2.3. Cuestionario de interés vocacional por oficio	118
7.2.4. Cuestionario de personalidad adaptado	118
7.2.5. Cuestionario de aptitudes y destrezas	119

7.2.6. Cuestionario de estilos individuales de aprendizaje	119
7.3. Procedimiento de aplicación	119
7.4. Análisis de datos. Tratamientos estadísticos realizados	123
7.4.1. Análisis de descriptivos de la muestra	123
7.4.1.1. Entrevista personal : Biodatos	123
7.4.1.2. Cuestionario de intereses vocacionales por sector de actividad	131
7.4.1.3. Cuestionario de interés vocacional por oficio	132
7.4.1.4. Cuestionario de personalidad	134
7.4.1.5. Cuestionario de aptitudes y destrezas	137
7.4.1.6. Cuestionario de estilos de aprendizaje	144
7.4.2. Fiabilidad de los cuestionarios	145
7.4.3. Correlaciones	145
7.4.3.1. Biodatos con indicadores	145
7.4.3.1.1. Biodatos e intereses	145
7.4.3.1.2 Biodatos y Personalidad Eficaz	148
7.4.3.1.3. Biodatos y estilos de aprendizaje	150
7.4.3.1.4. Biodatos y área cognitivo funcional	151
7.4.3.1.5. Biodatos y área perceptiva	153
7.4.3.1.6. Biodatos y área motriz	154
7.4.3.1.7 Biodatos y aptitudes y destrezas	156
7.4.3.2. Cuestionarios con grupo de intereses	157
7.4.3.2.1. Personalidad con grupo de intereses	157
7.4.3.2.2. Estilos de aprendizaje con grupo de intereses	158
7.4.3.2.3. Aptitudes y destrezas con grupo de intereses	158
7.4.3.3. Cuestionarios entre si	160
7.4.3.3.1. Personalidad eficaz y estilos de aprendizaje	160
7.4.3.3.2. Personalidad eficaz y Aptitudes y destrezas	160
7.4.3.3.3. Estilos de aprendizaje y Aptitudes y destrezas	162
<b>III. Discusión</b>	<b>165</b>
<b>IV. Conclusiones</b>	<b>177</b>
<b>V. Referencias</b>	<b>183</b>
<b>VI. Anexos</b>	<b>199</b>
Anexo 1. Recogida de información para la entrevista de la historia	201

personal: Biodatos	
Anexo 2. Cuestionario de interés vocacional por sector de actividad	203
Anexo 3. Cuestionario de interés vocacional por oficios	207
Anexo 4. Oficios por sectores A-F	211
Anexo 5. Láminas	217
Anexo 6. Cuestionario de Habilidades y destrezas	249
Anexo 7. Cuestionario de Personalidad	265
Anexo 8. Cuestionario de Estilos de Aprendizaje	269

## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. <i>Frecuencias de Sexo</i>	114
Tabla 2. <i>Frecuencia de Ciudad</i>	114
Tabla 3. <i>Frecuencias de Edad</i>	115
Tabla 4. <i>Frecuencias de Curso</i>	115
Tabla 5. <i>Frecuencias de Centro educativo</i>	115
Tabla 6. <i>Frecuencias de Asistencia a Preescolar</i>	123
Tabla 7. <i>Frecuencias de Regularidad de la asistencia</i>	124
Tabla 8. <i>Frecuencias de Asistencia Regular a centro de Integración</i>	124
Tabla 9. <i>Frecuencias de Asistencia a Prebásico Especial</i>	124
Tabla 10. <i>Frecuencias de Asistencia a Básico Especial</i>	124
Tabla 11. <i>Frecuencias de Asistencia Laboral Especial</i>	125
Tabla 12. <i>Frecuencias de Años de permanencia</i>	125
Tabla 13. <i>Frecuencias de Estudios del padre</i>	125
Tabla 14. <i>Frecuencias de Profesión del padre</i>	126
Tabla 15. <i>Frecuencias de Ocupación del padre</i>	126
Tabla 16. <i>Frecuencias de Estudios de la madre</i>	126
Tabla 17. <i>Frecuencias de Profesión de la madre</i>	127
Tabla 18. <i>Frecuencias de Ocupación de la madre</i>	127
Tabla 19. <i>Frecuencias de Estudios del tutor</i>	127
Tabla 20. <i>Frecuencias de Ocupación del tutor</i>	128
Tabla 21. <i>Frecuencias de Estudios del 1 hermano/a</i>	128
Tabla 22. <i>Frecuencias de Ocupación del 1 hermano/a</i>	128
Tabla 23. <i>Frecuencias de Estudios del 2 hermano/a</i>	129
Tabla 24. <i>Frecuencias de Ocupación del 2 hermano/a</i>	129
Tabla 25. <i>Frecuencias de Estudios del 3 hermano/a</i>	129
Tabla 26. <i>Frecuencias de Ocupación del 3 hermano/a</i>	130
Tabla 27. <i>Distribución de la muestra por sectores</i>	131
Tabla 28. <i>Distribución de los participantes en las diferentes profesiones</i>	132
Tabla 29. <i>Descriptivos en la Personalidad Eficaz</i>	135
Tabla 30. <i>Frecuencias de Autoestima</i>	135
Tabla 31. <i>Frecuencias de Autocontrol</i>	135

Tabla 32. <i>Frecuencias de Asertividad</i>	136
Tabla 33. <i>Frecuencias de Autorrealización Académica</i>	136
Tabla 34. <i>Frecuencias de Autorrealización Socioafectiva</i>	136
Tabla 35. <i>Frecuencias de Eficacia Resolutiva</i>	136
Tabla 36. <i>Descriptivos Aptitudes y Destrezas</i>	137
Tabla 37. <i>Frecuencias de Aptitudes y destrezas</i>	137
Tabla 38. <i>Descriptivos área cognitivo-funcional</i>	138
Tabla 39. <i>Frecuencias en el área Verbal</i>	138
Tabla 40. <i>Frecuencias en el área Memoria</i>	139
Tabla 41. <i>Frecuencias en el área Cálculo</i>	139
Tabla 42. <i>Frecuencias en el área Lectura y escritura</i>	139
Tabla 43. <i>Frecuencias en el área Cognitivo-funcional en general</i>	139
Tabla 44. <i>Descriptivos área perceptiva</i>	140
Tabla 45. <i>Frecuencias en el área Sensorial</i>	141
Tabla 46. <i>Frecuencias en el área Táctil</i>	141
Tabla 47. <i>Frecuencias en el área Espacio temporal</i>	141
Tabla 48. <i>Frecuencias en el área Perceptiva General</i>	141
Tabla 49. <i>Descriptivos área motriz</i>	142
Tabla 50. <i>Frecuencias de Coordinación general</i>	142
Tabla 51. <i>Frecuencias de Esquema corporal</i>	143
Tabla 52. <i>Frecuencias de Coordinación manual</i>	143
Tabla 53. <i>Frecuencias de área motriz total</i>	143
Tabla 54. <i>Descriptivos estilos de aprendizaje</i>	144
Tabla 55. <i>Frecuencias de Estilo de Aprendizaje Visual</i>	144
Tabla 56. <i>Frecuencias de Estilo de aprendizaje Auditivo</i>	144
Tabla 57. <i>Frecuencias de Estilo de aprendizaje kinestésico</i>	145
Tabla 58. <i>Frecuencias de Estilo de aprendizaje general</i>	145
Tabla 59. <i>Correlación de Pearson entre Biodatos e intereses</i>	146
Tabla 60. <i>Correlación de Pearson entre Biodatos y Personalidad Eficaz</i>	148
Tabla 61. <i>Correlación de Pearson entre Biodatos y Estilos de aprendizaje</i>	150
Tabla 62. <i>Correlación de Pearson entre Biodatos y el área cognitivo-funcional</i>	152
Tabla 63. <i>Correlación de Pearson entre Biodatos y área perceptiva</i>	153

Tabla 64. <i>Correlación de Pearson entre Biodatos y área motriz</i>	154
Tabla 65. <i>Correlación de Pearson entre Biodatos y Aptitudes y destrezas</i>	156
Tabla 66. <i>Correlación de Pearson entre Personalidad Eficaz y los intereses</i>	157
Tabla 67. <i>Correlación de Pearson de los estilos de aprendizaje con los grupos de intereses</i>	158
Tabla 68. <i>Correlación de Pearson de Aptitudes y destrezas con los intereses</i>	159
Tabla 69. <i>Correlación de Pearson entre Personalidad Eficaz y Estilos de aprendizaje</i>	160
Tabla 70. <i>Correlación de Pearson entre Personalidad Eficaz y Aptitudes y destrezas</i>	161
Tabla 71. <i>Correlación de Pearson entre Estilos de Aprendizaje y Aptitudes y Destrezas</i>	162

## ÍNDICE DE FIGURAS

<i>Figura 1.</i> Categorías de Retraso Mental de acuerdo a clasificación de la OMS	10
<i>Figura 2.</i> Comparación de Ley 19.284 y Ley 20.422 (Elaboración propia a partir de Ley 19.428 y Ley 20.422.MIDEPLAN, 2010)	42
<i>Figura 3.</i> Distribución de trabajadores por género y discapacidad mental (Fuente: CASEN, 2009)	52
<i>Figura 4.</i> Proporción de población laboral según discapacidad. (Fuente: SOFOFA, 2013).	53
<i>Figura 5.</i> Tipo de discapacidad según rubro de empresas (Fuente: SOFOFA, 2013)	53
<i>Figura 6.</i> Listado de oficios seleccionados	85
<i>Figura 7.</i> Sectores de actividad profesional y oficios	85
<i>Figura 8.</i> Áreas y sub-áreas de exploración	95
<i>Figura 9.</i> Descripción de los colegios de la muestra	116
<i>Figura 10.</i> Perfil mayoritario de los biodatos de los participantes	130

## **I. ANTECEDENTES Y PLANTEAMIENTO DE OBJETIVOS**



## **1. La Discapacidad intelectual**

En el presente apartado se revisan los conceptos de discapacidad intelectual y la evolución histórica del concepto. Se caracterizan las clasificaciones internacionales de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías, como también la Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud y lo señalado por la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Se describe el desarrollo histórico del concepto de Discapacidad Intelectual dada por la Asociación Americana sobre Deficiencia Mental denominada posteriormente como Asociación Americana sobre Retraso Mental y posteriormente la Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo. Posteriormente se describe la Clasificación de Discapacidad Intelectual aceptada por Organismos Internacionales. Se entrega la definición y clasificación de discapacidad intelectual leve tema fundamental y objeto de estudio y la clasificación dada por la Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo, como también por la Clasificación Estadística Internacional de Enfermedades y Problemas Relacionados con la Salud y por el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales. Luego se describen los criterios considerados para el diagnóstico de la discapacidad intelectual.

### **1.1. Evolución del concepto de discapacidad**

La discapacidad es dinámica y en las últimas décadas, el movimiento de las personas con discapacidad, junto con numerosos investigadores de las ciencias sociales y de la salud, han identificado el impacto que las barreras sociales tiene sobre ésta.

Por una parte, el término discapacitados (que proviene del prefijo griego “dis” dificultad y “capacitar” verbo que indica hacer capaz, habilitar), ha experimentado un cambio favorable respecto de cómo resulta más digno referirse a las personas con discapacidad. Los términos empleados para nominarles a lo largo de la historia, tales como invalido, lisiado, disminuido, impedido, etc. implicaban una denominación peyorativa y limitante hacia su persona. En la actualidad surge la expresión de “persona con discapacidad” dignificándoles en la medida que se acentúa en el término “persona”, que posee una discapacidad o capacidades diferentes (Sartori y Castilla, 2004).

Por otra parte, se presenta un cambio que experimentó la visión sobre la discapacidad, que pasa de una perspectiva individual y médica a una perspectiva estructural y social, en el que las personas son consideradas discapacitadas por la sociedad, incluso más que por sus cuerpos.

A través del desarrollo de la humanidad, las creencias sobre las personas con discapacidad han ido cambiando considerablemente. Las investigaciones y los avances de las ciencias han sido parte fundamental para demostrar que las personas con discapacidad no se definen por una limitación, sino más bien, la falta de oportunidades de la que fueron víctimas por largos años, no les permitió su pleno desarrollo en el ámbito personal y social.

La Organización Mundial de la Salud (OMS) en 1980 publicó los trabajos de Wood, quien concibió el proceso de discapacidad como un continuo, en el que la enfermedad conduce al deterioro, el cual si avanza genera una discapacidad, y si sigue adelante desembocara en una minusvalía o hándicap (Asociación Española de Fisioterapeutas, 2002).

Los trabajos de Wood, dieron origen a la Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías (CIDDDM) donde se enfatiza en los distintos momentos de un proceso que puede alterar las funciones de la persona y la influencia que ejerce el ámbito social (Amate y Vásquez, 2006).

La CIDDDM, surgió oficialmente en el año 1980, con el respaldo de la Organización Mundial de la Salud y el Consejo de Europa. Nace con la intención de poder definir conceptos y establecer una terminología común que permita a todos los profesionales de la salud hablar un mismo idioma; para proporcionar una herramienta estadística que permita conocer a la población con discapacidad; establecer un medio de coherencia entre los diversos métodos de evaluación; e impulsar una política de integración hacia las personas con discapacidad.

Esta clasificación, señala los conceptos de deficiencia, discapacidad y minusvalía como un proceso que corre esa direccionalidad, pero que además atiende a la naturaleza, la gravedad y las repercusiones de las diferentes dificultades relativas a la discapacidad y de un enfoque médico se pasa a una concepción social, con énfasis en los derechos y necesidades de la persona (Ales, Arcas, Caballero, Elosegui, Gálvez y León, 2006).

Así la discapacidad es entendida por la CIDDDM

“como toda disminución (restricción) o ausencia (debida a una deficiencia) de la capacidad de realizar una actividad en la forma o dentro de un margen que se considera normal para un ser humano. La discapacidad sería así el resultado de la incidencia de una deficiencia que restringe o anula las habilidades de una

persona para desarrollar una actividad considerada normal dentro de su contexto socio-cultural” (Angelino, 2009, pp.44).

Un modelo similar al CIDDM es presentado por Nagi (1964) que clasificó las secuelas de las patologías en deficiencias, limitaciones funcionales y discapacidades. En el modelo Nagi, se definen las limitaciones funcionales como restricciones de la capacidad de ejecutar una actividad de una manera eficiente, como se espera que se realice normalmente, y a las discapacidades las definía como “la incapacidad de realizar actividades necesarias para el cuidado personal, en casa, el trabajo o actividades en la sociedad” (Cameron, 2009, pp.4).

En el año 2001, la OMS publicó la CIDDM-2, también conocida como la Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y de la Salud (CIF), que en lugar de proponer una progresión lineal como en los modelos anteriores, describe todos los componentes funcionales y la interrelación entre los factores involucrados en la discapacidad y concibe la funcionalidad y la discapacidad como una interacción compleja y dinámica entre el problema de salud del individuo y los factores contextuales del entorno, así como los factores personales. La promoción de un “modelo bio-psicosocial” representa un equilibrio viable entre los modelos médico y social.

En la CIF,

el término genérico de “discapacidad” abarca todas las deficiencias, las limitaciones para realizar actividades y las restricciones de participación, y se refiere a los aspectos negativos de la interacción entre una persona (que tiene una condición de salud) y los factores contextuales de esa persona (factores ambientales y personales) (OMS, 2011, pp.4).

Uno de los aspectos más relevantes de esta última definición de discapacidad, es que al definirla desde la interacción, supone que no es un mero atributo de la persona, sino que se define también desde su contexto y por lo tanto, se puede mejorar la participación social eliminando las barreras que les impide progresar y desenvolverse en su vida cotidiana.

En consecuencia, la atención por la discapacidad ha ido creciendo y mejorando a través de la historia, motivada principalmente por la investigación y la tendencia a considerarla como un tema de derechos humanos. Junto con ello, las políticas internacionales referidas al tema también han cambiado, y han dado paso al concepto de inclusión con el fundamento de que las soluciones orientadas al componente médico se

traspasan a enfoques que aceptan que la discapacidad se origina también por factores ambientales.

Como prueba de ello, es justo mencionar dos de los trabajos realizados a nivel internacional en favor de los derechos humanos y la inclusión de personas con discapacidad. Las Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad de las Naciones Unidas del año 1993, que han incorporado los derechos humanos de las personas con discapacidad, lo cual culminó con la aprobación de la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD) en el año 2006.

Esta convención, implica un cambio de percepción hacia las personas con discapacidad, situándolos como sujetos de derechos, capaces de reclamar estos derechos como miembros activos de la sociedad. Ésta, además exige que los Estados adopten las medidas para hacer efectivos los derechos reconocidos en ésta y tener en cuenta “en todas las políticas y todos los programas, la protección y promoción de los derechos humanos de las personas con discapacidad” (Federación Iberoamericana de OMBUDSMAN (FIO), 2010, pp.38).

## **1.2. La Discapacidad intelectual: Marco teórico**

### **1.2.1. Evolución del concepto de discapacidad intelectual**

En la sociedad, ya sea en la escuela, el vecindario, el trabajo o incluso en el núcleo familiar, no existen personas idénticas entre sí, que tengan las mismas capacidades, intereses, actitudes, además que cada uno tiene su propia manera de ser, su propio estilo y ritmo para aprender o para ejecutar alguna tarea, y al formar parte de una misma cultura, todos tienen los mismos derechos como seres humanos y como ciudadanos. La discapacidad forma parte de la condición humana y de acuerdo a la OMS (2011) todas las personas sufrirán, en algún momento de su vida, algún tipo de discapacidad ya sea, transitoria o permanente, de acuerdo a lo anterior, se reconoce que aceptar la diversidad, desde la discapacidad, es también aceptarse a uno mismo.

A través de la historia, se ha tratado a las personas con discapacidad con soluciones tendientes a segregarlas, sin embargo, la política ha cambiado y se ha optado por la inclusión en la comunidad, dando lugar a enfoques más interactivos que reconocen que la discapacidad se origina tanto en los factores ambientales como en el cuerpo.

Específicamente en la discapacidad intelectual, el desafío es promover un cambio de actitud en la sociedad, que demuestre que es posible ir más allá del déficit

cognitivo y de la capacidad adaptativa y mostrar a un sujeto con sus particularidades, desde sus capacidades y no desde sus limitaciones, apostando por una aceptación de la diversidad en todos los ámbitos, principalmente en el área educativa y laboral.

La evolución del concepto de discapacidad intelectual se debe a investigaciones de diversos autores a través de la historia, se entrega la evolución del concepto a través de los años, considerando que el tema de la discapacidad intelectual se ha enfocado desde diferentes corrientes científicas y desde diferentes disciplinas profesionales, sin embargo, desde el comienzo, el interés ha sido puesto principalmente en el aspecto cognitivo y en la medición de la inteligencia. De esta manera, y por un periodo considerable de tiempo, se da gran importancia a la medición del Cociente Intelectual (CI) de las personas de quienes se sospecha un retraso en el desarrollo cognitivo respecto de sus iguales en edad y cultura.

Esta tendencia produjo efectos negativos en el sujeto evaluado, ya que a partir de tal diagnóstico se determinaba un pronóstico taxativo, principalmente en el ámbito educativo.

Diversas investigaciones han demostrado que el cociente intelectual durante el desarrollo de un niño puede variar dependiendo del contexto en el que se encuentre (Hormigo, 2006), lo cual permite reflexionar acerca de que la medición del CI va más allá del nivel intelectual obtenido, sino que hay otros factores determinantes, tales como los aspectos socio ambientales que intervienen en la adquisición de los aprendizajes.

Pero además, de la atención prestada a la medición psicométrica versus la influencia del contexto para explicar la evolución de la naturaleza de la discapacidad intelectual, ha existido una evolución respecto de su concepto. Lo que hoy se conoce como discapacidad intelectual (anteriormente denominada subnormalidad mental, retardo mental, deficiencia mental, retraso mental) ha introducido nuevos términos para denominar a las personas con déficits cognitivos. Estos cambios reflejan avances conceptuales aceptados por la comunidad científica internacional, al mismo tiempo que permiten eliminar connotaciones negativas asociadas a las denominaciones anteriores. Como prueba de ello, el concepto de retraso mental, surge al mismo tiempo que la Asociación Americana sobre Deficiencia Mental (AAMD), comenzó a llamarse Asociación Americana sobre Retraso Mental (AAMR) e incluye en su definición, además de los aspectos psicométricos ya existentes, el concepto de adaptación social. Posteriormente, en el año 2006, la AAMR pasa a llamarse Asociación Americana de

Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo (AAIDD) para considerar la denominación de discapacidad intelectual (Ibáñez y Mudarra, 2014).

El estudio científico de la discapacidad intelectual se inicia en el siglo XIX, desarrollándose intentos educativos y terapéuticos desde una perspectiva humanitaria (Verdugo, 1989a). En el año 1798, Jean Itard, físico francés, trabaja con un niño que siempre había vivido de forma salvaje, y demostró empíricamente la posibilidad de mejorar una discapacidad cuando se enseñan las habilidades adecuadas (Garrote y Palomares, 2010).

Esquirol, en el año 1818, plantea por primera vez la definición de idiota, como un déficit intelectual constatable de origen orgánico e incurable, marcado por una inteligencia que no llega a desarrollarse. También se destaca por la diferencia que hace entre el retraso mental, la demencia y la enfermedad mental (Defensor del Pueblo Andaluz, 2000).

En el año 1848, el estadounidense Samuel Gridley Howe, desarrolló el primer centro para el estudio del retraso mental, quien postuló que debían existir pocas instituciones de internamiento ya que aislaban a las personas discapacitadas tanto geográfica como socialmente (Garrote y Palomares, 2010).

En el siglo XX, se toma conciencia de las múltiples causas y niveles del retraso, y gracias al desarrollo de los test de inteligencia, se unifican criterios para el diagnóstico.

Numerosos autores realizan aportaciones a través de definiciones de retraso mental:

Tredgold, (1937, realiza una de las definiciones clásicas, “aquella persona incapaz de llevar una vida adulta independiente, bajo cociente intelectual y comportamiento general desadaptativo” (Defensor del Pueblo Andaluz, 2000, pp.21). Luego, en el año 1941, Doll propone los conceptos esenciales para definir el retraso mental, como son, “incompetencia social, debida a la subnormalidad, desarrollo estancado, que se mantiene en la madurez, de origen constitucional y esencialmente incurable” (Defensor del Pueblo Andaluz, 2000, pp.21). Posteriormente, Kanner en 1957 establece que el grado de debilidad mental está relacionado con el grado de dependencia social del sujeto (Defensor del Pueblo Andaluz, 2000).

La definición más aceptada de deficiencia mental fue planteada por Heber en el año 1959, quien, consciente de la problemática de atenerse a un solo criterio para el diagnóstico (biológico o psicométrico) afirma que “el retraso mental depende de la

asociación de dos criterios: medida de la inteligencia y conducta adaptativa” (Dasil, 1986, pp.51).

La definición de retraso mental que Heber dio en el año 1959, sentó las bases actuales para identificar la discapacidad intelectual como un funcionamiento intelectual que se da por debajo de la media, que tiene lugar en el período de desarrollo y se relaciona con deficiencias en el comportamiento adaptativo (Heber, 1959).

Se puede observar, a través de los años, cambios significativo en la concepción de la discapacidad intelectual, pues diversos autores han considerado necesario tener en cuenta en su definición una interacción de tres elementos: capacidades (inteligencia, habilidades adaptativas), entornos (hogar, escuela, comunidad) y funcionamiento (apoyos).

En relación con este planteamiento, Coulte, Luckasson, Polloway, Reiss, Schalock, Snell, Spitalnik y Stark (1992) plantean que el retraso mental se caracteriza por un funcionamiento intelectual significativamente por debajo de la media, que existe conjuntamente con limitaciones que se relacionan con dos o más habilidades de tipo adaptativas (comunicación, cuidado personal, vida en el hogar, habilidades sociales, utilización de los servicios de la comunidad, autodirección, salud y seguridad, rendimiento académico funcional, distracción y trabajo) (Alcantud y Soto, 2002). De igual forma, Schalock (1994), se refiere al retraso mental como “una expresión del impacto funcional de la interacción de la persona con habilidades intelectuales y adaptativas limitadas y su entorno.” (Bonals y Sánchez-Cano, 2007, pp.420).

En consecuencia, antes del año 1992, se consideraba la discapacidad intelectual como una deficiencia asociada exclusivamente a la persona, mientras que en las siguientes propuestas, se considera una condición de discapacidad que resulta de la interacción entre la persona y los entornos, dado el ambiente frente al individuo. En este sentido el retraso mental no es un rasgo absoluto del individuo y se puede explicar como “la interacción entre la persona con un funcionamiento intelectual limitado y el entorno” (Marín, 2004, pp.80). Por lo tanto, el diagnóstico y clasificación de los individuos con retraso mental se transforma en una evaluación multidimensional basada en la interacción del contexto que se ha desenvuelto y el ambiente para determinar los tratamientos y servicios necesitados. Basado en lo anterior es que “no se clasificará a los sujetos en virtud de su C.I. sino que se clasificará el tipo e intensidad de apoyos que necesitan” (Gómez, 2005, p.44). El sistema de clasificación estará basado en la intensidad de los apoyos que requieren las personas con retraso mental, intensidades

de apoyo que pueden ser limitado, intermitente, extenso y generalizado, y no se clasificaran basándose en los niveles de inteligencia del sujeto como ligero, medio, severo y profundo (Verdugo, 1994). De esta forma se da paso a un enfoque funcional, que implica como idea central la evaluación de las características individuales, así como la comprensión del funcionamiento actual de la persona en su vida diaria.

### **1.2.2. Definición y Clasificación de Discapacidad Intelectual aceptada por Organismos Internacionales**

Los criterios para definir la discapacidad intelectual están dados por la Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo, AAIDD, anteriormente AAMR (Luckasson et al., 2002; Jordán de Urrés y Verdugo, 2003) como también por la Clasificación Estadística Internacional de Enfermedades y Problemas Relacionados con la Salud, CIE-10 (OMS, 1992), y por el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales, DSM-IV (APA, 1994). Tanto la AAIDD, como la CIE-10 y el DSM-IV, contemplan los siguientes tres criterios para el diagnóstico de la discapacidad intelectual: limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual; limitaciones significativas en la conducta adaptativa, que se manifiesta en habilidades conceptuales, sociales y prácticas; y que la discapacidad intelectual se manifieste en el comienzo, es decir antes de los 18 años de edad.

El Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (en inglés Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM) de la Asociación Americana de Psiquiatría (APA), contiene una clasificación de los trastornos mentales y proporciona descripciones claras de las categorías diagnósticas, con el fin de que los clínicos y los investigadores de las ciencias de la salud puedan diagnosticar, estudiar e intercambiar información y tratar los distintos trastornos mentales.

Los criterios de diagnósticos de los trastornos mentales son definidos en la cuarta edición revisada, del DSM-IV-R (2002) y presenta una clasificación que además enmarca las características que definen los Rangos de Retraso. En primer lugar, luego de aplicar una prueba de inteligencia al sujeto, su funcionamiento intelectual se debe situar por debajo de la media, con una puntuación de corte del CI es 70 o menor. En segundo lugar, se debe apreciar deficiencias concurrentes en las conductas adaptativas (eficacia de la persona para satisfacer las exigencias planteadas para su edad y su grupo cultural), por lo menos en dos de las siguientes áreas: comunicación, cuidado personal, vida domestica, habilidades sociales, uso de recursos comunitarios, autocontrol, habilidades académicas, ocio, trabajo, salud y seguridad. Y el tercer criterio hace

referencia a la edad de aparición e indica que tanto la capacidad intelectual como las capacidades de adaptación por debajo de la media han de haberse manifestado antes de los 18 años.

El DSM-IV-R establece cuatro rangos de retraso mental, en función de las puntuaciones de CI: Lleve (entre 50-55 y 70), moderado (entre 35-40 y 50-55), grave (entre 20-25 y 35-40) y profundo (inferior a 20-25) y se añaden dos categorías más, retraso mental de gravedad no especificada y capacidad intelectual límite (Castejón y Navas, 2011).

En tanto, la Organización Mundial de la Salud, otorga licencia para la utilización de las clasificaciones de la Clasificación Estadística Internacional de Enfermedades y Problemas Relacionados con la Salud, Décima Revisión CIE-10 (1992).

La CIE-10 (1992) fue respaldada por la Cuadragésima Tercera Asamblea Mundial de la Salud en mayo de 1990 y se comenzó a utilizar en los Estados Miembros de la OMS desde el año 1994. Su principal aporte ha sido la clasificación de todos los diagnósticos empleados en la práctica médica, agrupando en 21 capítulos aquellos diagnósticos que están relacionados de alguna forma. El capítulo V, abarca los “Trastornos mentales y del comportamiento”, donde se ubica el Retraso Mental. Para cada trastorno proporciona una descripción completa de los principales rasgos que lo caracterizan. La CIE-10 ha conseguido un consenso internacional en la definición de los trastornos mentales y del comportamiento, dentro del cual se define el Retraso Mental (OMS, 2009).

La CIE-10 (1992) define el retraso mental como:

“El estado de desarrollo mental incompleto o detenido, caracterizado especialmente por un deterioro de las capacidades que se manifiestan durante la fase de desarrollo, capacidades que contribuyen al nivel global de inteligencia, por ejemplo las funciones cognoscitivas, el lenguaje y las habilidades motrices o sociales. El retraso puede tener lugar con o sin otra alteración mental o física. Los grados de retraso mental se estiman, de manera convencional, a través de exámenes de inteligencia estandarizados. Estos pueden complementarse con escalas que evalúan la adaptación social en un medio ambiente determinado. Estas mediciones brindan una aproximación al grado de retraso mental. El diagnóstico dependerá, también, de la evaluación general del funcionamiento intelectual realizado por un evaluador calificado. Las habilidades intelectuales y la adaptación social

pueden cambiar con el tiempo y, aunque sean pobres, pueden mejorarse como resultado del adiestramiento y la rehabilitación. El diagnóstico deberá basarse en los niveles de funcionamiento actuales” (Organización Panamericana de la Salud. 1995, pp.356).

Este cambio de paradigma se explica debido a varias razones, destaca el énfasis dado al ambiente frente al individuo, ya que el retraso mental se atribuía a un rasgo absoluto del individuo y no a una expresión de la interacción entre la persona con un funcionamiento intelectual limitado y el entorno y en que las intensidades de apoyo están diferenciadas en categorías de frecuencias ascendentes (limitado, intermitente, extenso y generalizado).

Además, la Clasificación internacional de enfermedades mentales de la OMS, CIE-10 (1992) clasifica el retraso mental de acuerdo al coeficiente intelectual y proporciona los criterios para el diagnóstico de cada una de las categorías de retraso mental.

La clasificación es la siguiente:

<b>F70-F79</b>	<b>Retraso Mental</b>
<b>F70</b>	Retraso Mental Leve
<b>F71</b>	Retraso Mental Moderado
<b>F72</b>	Retraso Mental Grave
<b>F73</b>	Retraso Mental Profundo
<b>F78</b>	Otros Tipos de Retraso Mental
<b>F79</b>	Retraso Mental no especificado

*Figura 1.* Categorías de Retraso Mental de acuerdo a clasificación de la OMS

Por su parte la AAMR ha actualizado la definición de retraso mental en 10 ocasiones, entre los años 1908 y 2002, y además ha cambiado su nombre desde su fundación en 1876, de acuerdo con la evolución del concepto. A mediados de los 80, paso a llamarse Asociación Americana sobre Retraso Mental (AAMR) y en 2002, tras la aprobación por parte de las diferentes secciones territoriales, paso a denominarse Asociación Americana de Discapacidad Intelectual (AAIDD) (Castejón y Navas, 2011).

En el año 2002, define el retraso mental como “una discapacidad caracterizada por limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual y la conducta adaptativa

tal como se manifiesta en habilidades adaptativas conceptuales, sociales y conceptuales. Esta discapacidad comienza antes de los 18 años” (AAMR, 2006, pp.17).

La aplicación de esta definición parte de cinco premisas esenciales para su aplicación:

- La primera apunta a que las limitaciones en el funcionamiento presente deben considerarse en el contexto de ambientes comunitarios típicos de los iguales en edad y cultura.

- La segunda indica que una evaluación válida ha de tener en cuenta la diversidad cultural y lingüística, así como las diferencias en comunicación y en aspectos sensoriales, motores y comportamentales.

- La tercera apunta a que las limitaciones en un individuo, a menudo coexisten con capacidades.

- La cuarta a que un propósito importante de describir limitaciones es el desarrollar un perfil de los apoyos necesarios

- La quinta que si se ofrecen los apoyos personalizados apropiados durante un periodo prolongado, el funcionamiento en la vida de la persona con retraso mental generalmente mejorará (AAMR, 2006).

Esta definición, a la vez propone un sistema para comprender la multidimensionalidad de la discapacidad intelectual y el rol que cumplen los apoyos en el funcionamiento individual. Se presentan cinco dimensiones que abarcan diversos aspectos de la persona y el ambiente, con vistas a definir los apoyos que permitan un mejor funcionamiento individual. Estas dimensiones son: Habilidades Intelectuales, Conducta adaptativa (conceptual, social y práctica), Participación, Interacciones y Roles Sociales, Salud (salud física, salud mental, etiología) y Contexto (ambientes y cultura).

El proceso de evaluación propuesto por la AAMR (2002), presenta una estructura que comprende tres funciones: diagnóstico, clasificación y planificación de apoyos. La función de diagnóstico, se refiere a que para diagnosticar la discapacidad intelectual, se deben cumplir tres criterios fundamentales: se debe comprobar que existen limitaciones significativas del funcionamiento intelectual en la persona, debe haber limitaciones significativas en su conducta adaptativa y la edad de aparición debe ser antes de los 18 años. La determinación de limitaciones significativas, tanto en inteligencia como en conducta adaptativa, se refiere a una puntuación de dos desviaciones típicas por debajo de la media, lo que supone utilizar medidas estandarizadas de conducta adaptativa baremadas con la población general. Esa

limitación puede manifestarse tanto en una medida general estandarizada que englobe actividades habilidades conceptuales, prácticas y sociales, como en uno solo de esos tipos de habilidades.

La segunda función del proceso se centra en la clasificación y descripción, identificación de las capacidades y debilidades en las cinco dimensiones propuestas, identificando los aspectos fuertes y débiles en las cinco dimensiones antes mencionadas.

Finalmente, el proceso culmina con el establecimiento del perfil de necesidades de apoyo, como estrategia para acompañar y mejorar el funcionamiento del individuo. Para ello es preciso determinar la intensidad de apoyo que se entregará en términos de frecuencia, tiempo y tipo de apoyo, además, que se debe definir la persona que será responsable de proporcionar estos apoyos. Son nueve las áreas sobre las cuales se brindará apoyo: Desarrollo humano, Enseñanza y educación, Vida en el hogar, Vida en la comunidad, Empleo, Salud y seguridad, Conductual, Social y Protección y defensa.

### **1.3. Características de la Discapacidad Intelectual Leve**

Además, del déficit académico, una persona con diagnóstico de discapacidad intelectual, se caracteriza por manifestar deficiencias en habilidades de independencia personal que posibilitan la autonomía necesaria para obtener una mínima autosuficiencia. También adolecen de un déficit en habilidades de adaptación social, explícitamente reconocido en la propia definición de deficiencia mental (Grossman, 1983), que implica el logro de una relación interpersonal adecuada y el conocimiento y utilización de servicios comunitarios.

Para efectos de esta investigación resulta necesario realizar una caracterización de la población para quienes está dirigido el instrumento de evaluación, es decir, sujetos diagnosticados con Discapacidad Intelectual Leve.

La CIE-10, (1992) define el retraso mental leve como “coeficiente intelectual aproximado de 50 a 69 (en adultos, edad mental desde 9 hasta menos de 12 años). Es probable que determine algunas dificultades en el aprendizaje en la escuela. Muchos adultos serán capaces de trabajar y de mantener buenas relaciones sociales y de contribuir a la sociedad” (Organización Panamericana de la Salud, 1995, pp.356).

La Asociación Americana sobre el Retraso Mental (Luckasson et al., 1992) presenta, además de la definición de retraso mental, una descripción de las conductas que la caracteriza en tres periodos del desarrollo y la edad cronológica del individuo, entendiendo que estas conductas son normas o promedios, y el grado en que la conducta

de un individuo en particular corresponda a las normas, varía con sus antecedentes socioculturales y otras circunstancias adicionales.

Los cambios conductuales relacionados con la edad que vive una persona con retraso mental leve son:

- En edad preescolar, entre los 0 y 5 años de edad, es más lento que el promedio para caminar, comer por sí mismo y hablar, pero el observador casual puede no advertir el retraso.

- En edad escolar, entre los 6 y 21 años, aprende las habilidades perceptuales-motrices y cognitivas (lectura y aritmética) en niveles de tercero a sexto grado al final de la adolescencia y además pueden aprender a adaptarse a la sociedad.

- En edad adulta, de los 21 años en adelante, por lo general alcanzan las habilidades sociales y vocacionales que necesitan para cuidar de sí mismos, sin embargo requieren orientación y ayuda cuando se encuentran bajo estrés económico o social inusual (Lewis, 2003).

En el año 2001, The Cambridge University Press, publica para la OMS, la Clasificación multiaxial de los trastornos en niños y adolescentes. Esta clasificación multiaxial, hace posible combinar el diagnóstico y las intervenciones de distintos profesionales y considerar la evolución aislada de cada uno de esos ejes a lo largo del tiempo durante el tratamiento.

La clasificación multiaxial define el retraso mental leve como

los individuos afectados de retraso mental leve adquieren tarde el lenguaje, pero la mayoría logran expresarse para los propósitos de la actividad cotidiana, mantener una conversación y meterse en una entrevista clínica. La mayoría llegan a alcanzar una independencia completa para el cuidado de su persona (comer, lavarse, vestirse, controlar los esfínteres), para actividades prácticas y de la vida doméstica, aunque el desarrollo sea considerablemente más lento de lo normal. La mayor dificultad se presenta para la actividad escolar y muchos tienen problemas específicos en lectura y la escritura. Sin embargo pueden beneficiarse de una educación especial para el desarrollo de sus habilidades y para la compensación de sus déficits. La mayoría de los que se encuentran en los límites superiores del retraso mental leve pueden desarrollar trabajos que requieren aptitudes de tipo práctico, más que académicas, como los trabajos manuales semicualificados. En un contexto sociocultural en el que se ponga poco énfasis en los logros

académicos, cierto grado de retraso leve puede no representar un problema por sí mismo. Sin embargo, si existe además una falta de madurez emocional o social notables se pondrán de manifiesto las consecuencias del déficit, como la incapacidad para hacer frente a las demandas del matrimonio o a la educación de los hijos, o las dificultades para integrarse en las costumbres y expectativas de la propia cultura. (OMS, 2001, pp.182).

En términos generales, las personas con discapacidad intelectual leve, tienen una ligera limitación en su funcionamiento intelectual y, aunque adquieren el lenguaje más tarde respecto de sus iguales en edad, género, y cultura, logran la capacidad de expresarse y mantener una conversación. Durante la etapa escolar progresan de forma más lenta en comparación a sus compañeros y la mayoría de las veces presentan problemas en lectoescritura. Su nivel de funcionamiento intelectual le permite el desarrollo de habilidades sociales prácticas de manera aceptable, pudiendo lograr en muchos casos una cierta independencia. La principal dificultad la tienen a la hora de generalizar lo aprendido a otras situaciones, puesto que no son capaces de realizar actividades mentales muy complejas y su funcionamiento intelectual es meramente práctico (Clavijo, Fernández, González, Patiño, Ribes y Rodríguez, 2005). Pese a ello, las dificultades emocionales, sociales y del comportamiento de las personas diagnosticadas con discapacidad intelectual leve, están próximas a las que presentan las personas que poseen inteligencia normal promedio.

De acuerdo a la información recopilada y analizada en este capítulo se puede señalar que se revisaron conceptos de discapacidad intelectual tanto en su definición y clasificación de Organismos Internacionales. El concepto de discapacidad intelectual ha evolucionado en la medida de su investigación y del conocimiento generado, desde el concepto de deficiencia mental a retraso mental hasta discapacidad intelectual, asimismo la actitud de rechazo a la segregación y aislamiento hasta finalmente una capacidad de inclusión de los individuos a la sociedad. También se analiza la categorización y clasificación de acuerdo a los criterios de diagnósticos de los trastornos mentales. Finalmente, se hace referencia de la discapacidad intelectual leve que es el objeto final de este estudio, conceptos que son necesarios conocer para poder comprender la conducta vocacional del individuo.

## **2. La conducta vocacional**

En el presente apartado se analiza la conducta vocacional, sus etapas evolutivas, así como también los indicadores que la conforman. Posteriormente, se presenta una descripción de cómo se presenta la conducta vocacional en personas con discapacidad.

Para este desarrollo se toma como referencia los planteamientos del Rivas (1995, 2003) y su grupo de trabajo e investigación considerados en el ámbito científico actual como uno de los planteamientos más sistemáticos y completos en cuanto a sus aspectos teóricos, prácticos e instrumentales.

Su concepción se sustenta en un enfoque conductual cognitivo el asesoramiento vocacional (Rivas, 2003).

### **2.1. Definición de conducta vocacional**

La psicología vocacional trata de la conducta individual que toda persona despliega en su medio sociocultural con la intención de preparar o establecer planes de acción que le lleven, en un futuro más o menos lejano a incorporarse o integrarse en el mundo laboral adulto.

La conducta vocacional es una manifestación comportamental compuesta de pensamientos estables y actividades evaluables que está determinada por factores que proceden de la identidad individual (psicogénesis) y del contextos sociocultural (socio-génesis) que la configuran (Rivas, 2003).

La relevancia de estas variables ha sido sistematizada por diferentes teorías vocacionales, cada una de las cuales han puesto énfasis en factores que resultarían determinantes del desarrollo y elección vocacional, de acuerdo con su enfoque.

Por una parte, las teorías evolutivas, consideran la conducta vocacional como parte del proceso del desarrollo del individuo, por tanto la elección vocacional sería el resultado de sucesivas elecciones a través de las etapas de infancia, adolescencia, madurez. La teoría social, por su parte, concibe la conducta vocacional como una pieza más del proceso de socialización, enfatizando en los factores sociales y económicos (Ferrer y Sánchez, 1995).

Desde los planeamientos de Rivas (1995, 2003), la conducta vocacional es un proceso evolutivo que se va formando en los años escolares, se manifiesta en la adolescencia como respuesta a demandas educativas y se actualiza en la juventud y madurez en forma de trabajo productivo (López y Rivas, 1999)

Crites (1981) también se refiere a esta dimensión temporal de la conducta vocacional y las consecuentes tomas de decisiones y plantea que el enfoque evolutivo

introduce la dimensión temporal en el asesoramiento y la posibilidad de que todos los cambios de la conducta sea vocacional, personal o social, puedan ocurrir a lo largo de esa dimensión continua que es la vida (Ferrer y Sánchez, 1995).

La conducta vocacional es un aspecto fundamental del proceso de socialización, mediante el cual se hace efectiva la vinculación de la persona con el contexto social, cultural y laboral en que transcurre su vida. Así entendida, la conducta vocacional tiene como un doble referente: la realización personal y la integración socio laboral (López y Rivas, 1999)

Desde esta perspectiva personal y social, la conducta vocacional logra ser una manifestación más del proceso de desarrollo personal y de socialización, integrando principios tales como la continuidad del ciclo vital, el cambio como concepto clave y la interacción mutua y constante entre condicionantes biológicos y socioculturales (Ferrer y Sánchez, 1995).

En consecuencia, la conducta vocacional y socialización, son conceptos que van de la mano, quedando de manifiesto con el planteamiento que realiza Rivas (1998), al definirla como ya hemos señalado como “el conjunto de procesos psicológicos que una persona concreta, moviliza con relación al mundo profesional en el que pretende integrarse activamente, o en el que ya está instalado” (Cano y Pérez, 2003, pp.762).

Es en la escuela el lugar y el momento en el que se debe iniciar la evaluación y entrenamiento vocacional, el que debe continuar y finalizar con los programas de desarrollo social. De esta manera, un alumno que finaliza su escolaridad, debería contar con una serie de habilidades que le permita participar de programas vocacionales, que le ayuden a desempeñar ciertos puestos de trabajo en la comunidad (Verdugo, 1989).

## **2.2. Etapas evolutivas de la conducta vocacional**

En la dimensión temporal de la conducta vocacional, se considera una serie de periodos evolutivos con conductas vocacionales diferenciadas según la edad de los sujetos y a su vez dividida en estadios.

El primer intento de sistematización teórica sobre el desarrollo vocacional lo realizó Ginsburg, Ginzberg, Axelrad y Herma (1951) que señalan elementos básicos del desarrollo vocacional:

- a. La elección ocupacional es un proceso evolutivo.
- b. El proceso es irreversible.
- c. El compromiso es un aspecto esencial de cada elección.

Por otra parte Ginzberg (1972) establece tres periodos evolutivos diferenciados por la conducta vocacional predominante en cada uno de ellos, en función de la edad de los sujetos. Periodo fantástico, tentativo y realista:

1. Periodo fantástico, de 0 a 11 años, las preferencias ocupacionales de los niños se identifican con los deseos infantiles. Sus observaciones sugieren a través del juego, el placer por imitar aquellas ocupaciones o actividades que realizan los adultos significativos para él. Estas actividades o imitaciones son cambiantes y no se centran en una sola área.

2. Periodo tentativo, de 11a 17 años, hay una toma de conciencia de los propios intereses, capacidades y valores, pese a ello aun no poseen el suficiente realismo y dependen de los condicionantes familiares y del entorno. En esta etapa se distinguen tres fases:

- Fase de los intereses (11-12 años), la principal preferencia será lo que le gusta o atrae de una profesión, por lo tanto, sus intereses determinan su elección.

- Fase de las capacidades o aptitudes (12-14 años), el adolescente comienza a entender la importancia sobre sus capacidades o aptitudes y que le favorecerían para realizar aquello que le gustaría ser. Durante este periodo escolar, comienza a evidenciar los posibles fracasos en las actividades para las que no tiene aptitudes.

- Fase de los valores (15-16 años), comienza a comprender que determinadas profesiones implican ciertos valores (status, prestigio, dinero, etc.) y en función de ellos, descarta o escoge determinadas opciones.

- Fase de transición (17-18 años), es el periodo de transición al mundo laboral o estudios superiores. En él comienza a dominar la necesidad de independencia social y a conocer las oportunidades que se le ofrecen.

3. Periodo realista, de 18 a 24, 25 años, en esta etapa comprende que debe tomar decisiones acertadas y debe optar entre opciones más limitadas. Normalmente se ha concentrado en un área vocacional. En esta etapa se distinguen tres fases:

- Fase de exploración, el joven comienza a contrastar y comparar sus intereses, valores, capacidades, etc., con la realidad profesional y laboral

- Fase de cristalización, realiza una síntesis entre aspectos subjetivos y objetivos, a partir de la experiencia anterior y logros, y llega a un compromiso profesional.

- Fase de especificación, superada la etapa de formación, decide y concreta el lugar o especialidad profesional (Valls, 1996).

Posteriormente Super (1980) también investigó las etapas de vida del ser humano desde el punto de vista de su conducta vocacional, basándose en los estudios sobre psicología evolutiva e impulsado por el trabajo anterior de Ginzberg (1972) (Pereira, 1998) y llegó a la conclusión de que las personas pasan por las siguientes etapas:

- Crecimiento, de los 0 a 14 años, el autoconcepto se desarrolla a través de la identificación con figuras claves de la familia y de la escuela. Las necesidades y la fantasía desempeñan al principio un papel dominante y los intereses y capacidades se hacen más importantes al aumentar la participación social y las pruebas con la realidad.

En ella, Super (1980) distingue tres sub-etapas, fantasía, interés, capacidad-aptitudes.

- Exploratoria: de los 15 a 24 años, la autoevaluación, los ensayos de roles y la exploración ocupacional se realizan en el instituto, las actividades extraescolares y en los trabajos a tiempo parcial. Se definen 3 sub-etapas: tentativa, transición, ensayo.

- Establecimiento: de los 25 a 44 años, se desarrolla una vez encontrada el área apropiada, y el esfuerzo se centra en situarse allí de una forma permanente. Puede haber algunos tanteos en esta etapa, aunque esto no ocurre en todos los casos. Las sub-etapas son, ensayo, estabilización.

- Mantenimiento: de los 45 a 64 años. Se inicia después de haber conseguido un puesto en el mundo laboral, y en ella el esfuerzo se dirige a conservarlo y a progresar en él. Existe una continuidad en las líneas establecidas en etapas anteriores.

- Decadencia: entre los 65 y 70 años en adelante, se constata en esa edad, una disminución de las facultades físicas, aunque no de las mentales, la actividad disminuye y, en consecuencia, el curso laboral se restringe. Deben desarrollarse nuevos roles, primero como participante selectivo y después como observador más que como participante. Las sub-etapas son desaceleración y retiro (Blasco y Giner, 2011).

### **2.3. Indicadores de la conducta vocacional**

Existen diversas teorías vocacionales que se diferencian entre sí de acuerdo al énfasis que le dedica a un determinado factor como determinante del desarrollo y elección vocacional. Surgen de acuerdo a ello las teorías de base sociológica y teorías de base individual. Así se destacan, la teoría económica de la elección vocacional, basa la elección en las ventajas económicas. La teoría social, concibe la conducta vocacional

como una parte más del proceso de socialización, dando importancia a factores sociales. Las teorías de enfoque psicodinámico centran su interés en factores motivacionales situados en la personalidad para descubrir los motivos de la conducta vocacional. Las teorías evolutivas consideran la conducta vocacional como parte del proceso de desarrollo del individuo, por tanto la elección vocacional es el resultado de sucesivas elecciones a través de las etapas de infancia, adolescencia, madurez (Ferrer y Sánchez, 1995).

Sin embargo, y luego de un análisis de diversos estudios, González (2003) concluye que los adolescentes, aunque no hayan recibido una educación vocacional, tienen percepciones vocacionales que se ajustan a los patrones profesionales que su sociedad maneja, esto significa que la conducta vocacional del individuo no se produce en el vacío en su origen, sino que interactúa con las demandas socioculturales.

En consecuencia, es posible determinar que la conducta vocacional forma parte del proceso de socialización de cualquier individuo y por tanto, está influenciada tanto por las variables del medio social en que se está inmerso (familia, escuela, comunidad, medios de comunicación social, mercado laboral, etc.) así como también por aspectos individuales: expectativas, intereses, capacidades, motivaciones.

En este contexto y siguiendo al profesor Rivas (2005) su posición de partida es que la conducta vocacional es personal, dirigida a metas intencional y libremente elegidas que desembocan en una actividad que tiene sentido en ella misma. El trabajo es un recurso no solo económico sino de integración socializadora, y la educación no tienen como finalidad la formación de mano de obra futura productiva, sino el desarrollo personal hasta los límites y finalidades que cada cual pueda o quiera forzar. La asignación conceptual de condicionante, niega el efecto causal determinante, sobre todo de los factores socioculturales que modulan el crecimiento del individuo como persona (Rivas, 2003)

No obstante la posición de Rivas (1995, 2003) , que lo cuadra el determinismo, indica que los factores restrictivos existen y condicional la conducta vocacional. Y para superar esa posible contradicción entre determinante/condicionante postula (Rivas, 1988, 1995, 2003) el concepto de condicionante con el de codeterminante (2001). La codeterminación se refiere a la incidencia de la covariación entre dos o más variables cuyos efectos recíprocos e interactivos, se pueden conocer y cuantificar.

La idea de la codeterminación ha supuesto para Rivas (2005) solución al problema de los factores que intervienen en la explicación de la conducta vocacional en

la medida que representa una explicación que se atiende a los efectos de unos factores que tienen una magnitud conocida; es decir, si la codeterminación es nula, los efectos de los factores no afectan a la conducta vocacional y esta es absolutamente libre. Si por el contrario los efectos de los factores tienen un valor máximo en la conducta esta está limitada y determinada

Para Rivas actúan como codeterminantes de la conducta vocacional los siguientes factores: El entorno familiar, los biodatos, minusvalías, adaptación, intereses, capacidades, cognición, madurez, género, edad, estado y toma de decisiones.

De una forma más concreta y operativa López y Rivas (1999) definen seis indicadores de la Conducta Vocacional: La historia personal, intereses vocacionales, personalidad y cognición, aptitudes y destrezas, estilos individuales de aprendizaje, toma de decisiones.

No obstante, Sánchez (2012) posteriormente hace referencia a siete dimensiones condicionantes que deben estar presentes en un diagnóstico profesional:

- Biodatos e historia personal
- Biodatos educativos y formativos
- La pertenencia a grupos de población específicos (género, raza y etnia, sexualidad)
- Preferencias e intereses vocacionales
- Personalidad y cognición
- Competencias
- Toma de decisiones.

Esta clasificación permite complementar la propuesta del indicador “historia personal” definida por López y Rivas (1999) quien define seis indicadores de la Conducta Vocacional, permitiendo de esta manera realizar una diferenciación entre biodatos en las áreas de la historia personal del individuo y las experiencias que éste haya experimentado en su proceso educativo y formativo.

A continuación se realiza una descripción de cada uno de los indicadores de la conducta vocacional.

### **2.3.1. La historia personal**

Existe una descripción de los elementos básicos que configuran los procesos para adquirir roles productivos laborales y, por derivación, los de tipología psicosocial vinculados a la actividad profesional (Sánchez, 2012). Dentro de estos se enuncian los

procesos que conforman gran parte de la vida del sujeto, los procesos en los que intervienen los agentes e instituciones que transmiten, educan o imponen normas sociales y culturales, procesos definidos por las características personales, además de los conceptos que lo definen como un proceso continuo de ajuste dinámico y cambiante y en el que existe interacción mutua e interdependiente de las actividades productivas con otras áreas psicosociales.

En conducta vocacional, la historia personal o biodatos, corresponde a estas experiencias que configuran al individuo con impacto en el ámbito vocacional y que deberán contemplar experiencias individuales y sociales, tal como éstas afectan a su desarrollo y según cómo sea la experiencia en su ambiente próximo.

El término biodato, se refiere a la diversidad de experiencias que el individuo aporta a su propia conducta vocacional, en busca de integración sociolaboral y “se utiliza como expresión de lo realizado por el individuo, su historia personal, y refleja tanto las realizaciones como las expectativas” (Rocabert, 1995; citado por López y Rivas, 1999, pp.17).

Un especial papel toman los biodatos en el desarrollo vocacional. La investigación de Ebenhardt y Muchinsky (1982) muestra la relación entre los biodatos (sexo, ambiente familiar, educación, nivel cultural, estimulación ambiental, etc.) y la tipología vocacional de Holland (1966). Como ejemplo de aquello, los autores encuentran que, a través del análisis factorial de los cuestionarios biográficos, las estructuras factoriales que se obtienen son distintas para en sexos (Rivas, 1990).

Reconocer que existe una relación entre los biodatos y la conducta vocacional, conlleva a admitir que las experiencias, la manera como se han enfrentado y los significados que éstas han tenido sobre una persona, predicen su conducta en un largo plazo. Sin embargo, para que esta relación se establezca como elemento diagnóstico, es necesario que los biodatos se traduzcan en eventos significativos, relevantes y objetivos, es decir, en muestras de conducta biográficas recogidas, puntuadas, comparadas y evaluadas con criterios específicos y relacionados con el ámbito laboral (Sánchez, 2012).

Sánchez (2012) modifica de Rivas (2003) una lista de biodatos utilizados con fines vocacionales, entre ellos señala los datos demográficos (edad, sexo, lugar de nacimiento); hábitos y rutinas; factores de salud; redes sociales y vínculos; experiencias formativas y laborales; experiencias parentales de hogar, niñez, adolescencia; desarrollo de estilos de afrontamiento; familia y red primaria; valores, opiniones y preferencias.

Frente al planteamiento diferencial en áreas con variables sociales o demográficas aisladas, manuales e investigaciones consideran el efecto conjunto de las mismas y el tratamiento y consideración de grupos especiales y minorías respecto al desarrollo vocacional (Rivas, 1998). Por este motivo se confecciona un listado de ítems que permita recoger de manera concreta una lista de biodatos que permita recoger de manera objetiva la historia personal de la población objeto de este estudio, con miras a la capacidad de información que ellos mismos puedan entregar, de acuerdo a sus vivencias y la propia evocación y recopilación de antecedentes.

### **2.3.2. Los intereses vocacionales**

Además de las capacidades que una persona posee sobre una determinada actividad laboral, es necesario reflexionar acerca de lo que a ellas les atrae sobre este ámbito, es decir, sobre el tipo de tareas y características que determinados trabajos resulten de su agrado.

Los intereses vocacionales representan uno de los indicadores más importantes de la conducta vocacional, pues señalan hacia dónde se dirige la persona, sus deseos, y representan un conjunto de actividades y actitudes positivas que responden a lo que gustaría hacer a un joven en su vida profesional (Ferrer y Sánchez, 1995) y por lo tanto se entiende como una preferencia, una inclinación o un gusto por temas o actividades ocupacionales relevantes, que poseen un carácter motivador en la conducta vocacional de la persona, es decir, la atracción actual que mantiene un individuo por un campo vocacional determinado (Crespo, Olvera y Ríos, 2007).

López y Rivas (1999) agregan el factor entorno como determinante en el interés vocacional, al caracterizarlos como motivadores y reforzadores de la conducta vocacional del sujeto y que fundamentalmente se aprende en interrelación con el ambiente y que evoluciona mostrándose poco consistentes hasta la juventud y la vida adulta.

Desde una perspectiva de aprendizaje social, los intereses se consideran como resultado de un refuerzo diferencial al participar en determinadas actividades, además de la imitación y los modelos de personas que son importantes para el individuo (Lewis, 2003).

Bohn y Super (1973) agruparon los intereses en cuatro categorías:

- Intereses expresados, son la declaración explícita que hace una persona sobre lo que le interesa o prefiere por una o varias actividades o profesiones. La información recogida es difícil de tratar metodológicamente.

- Intereses inventariados, se refieren a los resultantes de las respuestas de una persona a un inventario de intereses, en el que expresa el grado de atracción que siente por áreas o campos vocacionales, o por actividades profesionales. Estas declaraciones son tratadas estadísticamente y proporcionan puntuaciones. Este tipo de intereses es el que ha sido utilizado habitualmente en asesoramiento vocacional, debido al grado de objetividad con que se presentan los resultados.

- Intereses manifiestos, son aquellos que se revelan observando una actividad determinada y que el sujeto realiza voluntariamente. Se obtienen a partir de registros observacionales, anecdóticos.

- Intereses Probados, se basan en el supuesto de que altas puntuaciones en un tipo de destreza, puesta en práctica preferentemente en una actividad profesional, supone interés por ella (Aragón y Silva, 2004).

Al concebir el interés como una tendencia hacia el campo profesional que la persona desea ejercer y que tiene gran relevancia para la elección de una carrera o una actividad laboral, resulta imprescindible comprender su significado y todas sus implicaciones debido a que en ocasiones se hace una elección por azar más que como el resultado de una evaluación y conocimiento propio. La ventaja de contar con un instrumento que coteje los intereses vocacionales, es que otorga la posibilidad de comparar la respuesta individual con la de personas de características similares, lo que a su vez permite contar puntuaciones normalizadas.

La evaluación de los intereses de una persona tiene importancia considerando que ayuda a determinar el área en que una persona puede incursionar, sin embargo, en el ámbito laboral, permite entender aspectos relacionados con el éxito en una ocupación, dedicación por parte de la persona hacia su trabajo, posibilidades de progreso y ascenso, y satisfacción y estabilidad laboral (Aragón y Silva, 2004).

Esta evaluación se concluye a través de cuestionarios e inventarios de intereses, aunque para muchos autores la información que se obtiene a través de este método es limitada en el sentido de que no miden la intensidad ni la prioridad entre ellos, ni evalúan el porcentaje de actividades en un dominio de interés concreto. En este sentido la información obtenida de los inventarios puede provocar confusión si las experiencias acumuladas del individuo con las actividades reflejadas en el instrumento son limitadas u ocurrieron bajo circunstancias desfavorables, siendo este el caso de la mayoría de estudiantes con discapacidades. Este planteamiento lleva a considerar que la predicción

para una elección futura, se obtiene cuando existe concordancia entre el interés expresado y el inventariado (López y Rivas, 1999).

Las pruebas de interés vocacional, indican la ocupación en la que una persona se interesa más y de la cual puede recibir mayor satisfacción y su uso principal ha sido en la asesoría y orientación vocacional (Mondy y Noe, 2005).

Existe una serie de instrumentos que permiten medir los intereses vocacionales, sin embargo, estos están enfocados a conocer las preferencias de los jóvenes sobre profesiones o áreas vocacionales que exigen un alto rendimiento cognitivo. Como se muestra a continuación:

- “Inventario de intereses juveniles. Lo que me agradaría hacer”, de Bonsall, Meyer y Thorpe (1980) Esta prueba está dividida en ocho áreas: ciencias, pasatiempos, juegos y deportes, estudios sociales, artes, artes manuales, actividades hogareñas y música.

- “Cuestionario de intereses profesionales” de Andrade y Seara (1982). Consta de las siguientes escalas: Computacional, Físico-Química, Construcción, Tecnología, Gastronómica, Biosanitaria, Asistencial-educacional, Jurídico-política, Económico-administrativa, Comunicacional, Humanista, Artístico-plásticas, Artístico-musical, Lenguas extranjeras.

- “Cuestionario de Intereses Vocacionales: CIV” (Rivas y Martínez, 1987) es un cuestionario en base a dieciséis áreas vocacionales: teórico-experimental, aire libre-deportiva, militar, técnico-practica, bioterápica, admvo-burocrática, económico-empresarial, teórico-humanística, sociopolítica, literaria, psico-pedagógica, aire libre-agropecuaria, artístico-musical, artístico-plástica, persuasivo-comercial, fantástica.

- Preferencias Vocacionales: PV de Rocabert y Rivas (1987) que permite mediante anamnesis tratar la dimensión evolutiva de las preferencias. Se solicita al estudiante que haga una comparación binaria con las profesiones que le interesan y en qué periodo de edad ha estado interesado por ellas. Considera las mismas dieciséis áreas vocacionales que el CIV.

### **2.3.3. La personalidad y cognición**

En la psicología científica, la investigación destinada a relacionar los rasgos de la personalidad con el mundo ocupacional es amplia y se enfocó en descubrir las diferencias entre personas las que desempeñan diversas profesiones. Desde el año 1957, Roe trata de establecer una reacción entre conducta vocacional y el desarrollo de la personalidad y más concretamente entre la conducta vocacional, las experiencias

familiares tempranas (clima familiar) y la satisfacción de necesidades. Roe y Siegelman (1964) postulan que la elección vocacional se basa en tres aspectos: las experiencias de la infancia modelan la personalidad del individuo y ésta, posteriormente, en la relación vocacional; la elección vocacional consistirá en satisfacer las necesidades que, en cierta medida, están ligadas a las experiencias de la infancia; cada uno de nosotros nace con una carga genética, que se desarrolla y evoluciona mediante una serie de experiencias individuales en un contexto familiar y ambiente que sirve de base a sus habilidades e intereses (González, 2003).

Implícitamente, la investigación ha asumido que los roles vocacionales se eligen en función de su posibilidad de ajuste personal con aspectos como la asertividad, locus de control, equilibrio. Se debe a Holland (1966, 1973) la teoría de tipología vocacional, que muestra la relación entre personalidad y mundo profesional. Básicamente esta teoría se centra en la congruencia entre el tipo de personalidad, el ambiente ocupacional y la interacción entre ambos. Su tipología vocacional incluye las metas comportamentales, actividades ocupacionales, aptitudes diferenciales, rasgos de personalidad y profesiones específicas. A través de un instrumento, se puede llegar a caracterizar la composición esencial de cada individuo, según su participación, en los tipos Realista, Intelectual, Artístico, Emprendedor y Comercial. Como condicionante, la personalidad de la conducta vocacional según Holland (1966), apunta a que la creciente diferenciación de actividades, intereses y capacidades va creando un cierto tipo de personalidad que muestra una disposición conducente a una determinada elección vocacional. La vertiente cognitiva de la personalidad se manifiesta al menos en dos corrientes, la del autoconcepto y la de autopercepción vocacional (González, 2003).

La vertiente cognitiva de la personalidad respecto a la conducta vocacional, se puede traducir como una posible interpretación del autoconcepto. La instancia del autoconcepto vocacional puede definirse como un aspecto de sí mismo, de la personalidad individual, del sujeto que reflexiona sobre su conducta vocacional en el medio socio-profesional en que se desenvuelve (Rivas, 1995).

La autopercepción vocacional, como captación que hace el propio sujeto de sí mismo en relación con el mundo ocupacional y la forma en que se proyecta sobre él, estructurando cognitivamente esa realidad percibida, es una vertiente más novedosa (González, 2003).

#### **2.3.4. Las aptitudes y destrezas**

Las aptitudes, desde el punto de vista vocacional, se consideran como un conjunto de variables psicológicas que han jugado un fuerte papel condicionante para el desempeño profesional (González, 2003). La cantidad de situaciones que se debe resolver en el mundo laboral es enorme, variando en la complejidad de las tareas (desde apretar una tuerca a diseñar un edificio), la diferenciación de capacidades puestas en juego (desde la fuerza muscular a la abstracción matemática) o la variación de actividad (desde la rutina robotizante a la innovación constante) y finalmente las aptitudes están ligadas a aprendizajes específicos que marcan su desarrollo. Esto quiere decir, que cualquier trabajo o tarea exige actividades automáticas y actividades plenamente conscientes, que exigen por su variedad, destrezas de índole muy diversa, las que sin conocimiento previo, sin aprendizaje un organismo no podrá comportarse de forma inteligente y hacer frente a la novedad y aprender a pensar dentro de marcos conceptuales (Rivas 1995).

Cualquier profesión requiere la puesta en ejercicio de una serie de capacidades para solucionar eficazmente los problemas rutinarios o complejos que exige el desempeño eficaz del puesto de trabajo (González, 2003).

Los estudios diferenciales evidencian que la aptitud más general, la inteligencia, es un buen indicador de la jerarquía en el mundo del trabajo, sin embargo, hay que adoptar modelos más acordes con las necesidades de los sujetos y con los avances de la psicología Cognitiva y el dinamismo de las capacidades (Barrio y Rubio, 2003).

Lo aptitudinal complementa en orientación vocacional con las destrezas ocupacionales. Fine (1974) las ha clasificado en funcionales, aquellas que permiten relacionar cosas, datos y personas de una determinada manera acorde con su preferencia personal; específicas, aquellas que permiten la realización de trabajos específicos; y adaptativas, aquellas que permiten manejar las demandas del trabajo según las condiciones cambiantes del ambiente (Barrio y Rubio, 2003).

Las aptitudes son dinámicas, crecen o declinan con el ejercicio y se desarrollan muy lentamente en un proceso interactivo con el medio, estimuladas por la instrucción y el ejercicio.

#### **2.3.5. Los estilos individuales de aprendizaje**

Las personas aprenden de manera diferente, es decir, distintos estilos de aprendizaje, que han ido adquiriendo como modelos elegidos para percibir, recordar, pensar y resolver problemas. Son complejas estrategias cognoscitivas, estructuras y

controles que permiten afrontar con éxito los miles de estímulos recibidos cada día y que ayudan decisivamente a organizar conceptualmente el entorno y comportamiento (Rivas, 1995).

Como afirman Gallego y Nevot (2008) la mayoría de los autores coinciden en que estilo de aprendizaje consiste en cómo la mente procesa la información o cómo se ve influida a través de las percepciones de cada persona.

Dunn y Dunn (1985) por ejemplo, se refiere al estilo de aprendizaje como “la manera en la que un aprendiz comienza a concentrarse sobre una información nueva y difícil, la trata y la retiene” (M. Navarro, 2008, pp.14)

Más tarde, diversos autores comienzan a dar relevancia al factor del ambiente sobre el cual se desarrolla el aprendizaje. De esta manera Gregorc (1979) afirma que el estilo de aprendizaje consiste en “comportamientos distintos que sirven como indicadores de cómo una persona aprende y se adapta a su ambiente” (Carrascal, 2011, pp.100)

Kolb (1984) incluye el concepto de estilos de aprendizaje dentro de su modelo de aprendizaje por experiencia y lo describe como “algunas capacidades de aprender que se destacan por encima de otras como resultado del aparato hereditario de las experiencias vitales propias, y de las exigencias del medio ambiente actual” (Alonso, 2000, pp.120).

Es así como, recogiendo esta visión que apunta a las características individuales de cada persona y la influencia del ambiente para la activación de estos factores personales, existe un concepto que reúne ambas condicionantes y que Keefe (1988) define de la siguiente manera “los estilos de aprendizaje son los rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos que sirven como indicadores relativamente estables, de cómo los alumnos perciben interacciones y responden a sus ambientes de aprendizaje.” (M. Navarro, 2008, pp.3).

En términos generales, el estilo de aprendizaje se refiere al hecho de que cada persona utiliza su propio método o estrategias a la hora de aprender y aunque las estrategias varían según lo que se quiera aprender, cada uno tiende a desarrollar ciertas preferencias o tendencias globales, tendencias que definen su estilo de aprendizaje. Sin embargo se habla de una tendencia general, puesto que una persona puede en ciertos casos utilizar otras estrategias dependiendo del contenido en estudio (M. Navarro, 2008).

Existen modelos que clasifican los estilos de aprendizaje, los más empleados según la bibliografía son los siguientes:

- Según el sistema de representación del Programación Neurolingüística (PNL): visual, auditivo, kinestésico. (VAK)
- Según el hemisferio cerebral: lógico, holístico.
- Según el tipo de inteligencia: lógico-matemático, lingüístico-verbal, corporal-kinestésico, espacial, musical, interpersonal, naturalista.
- Según el modelo de procesar la información (Kolb, 1984): activo, reflexivo, pragmático, teórico (Contreras y Del Bosque, 2004).

Para efectos de esta investigación, se profundizará en el sistema representación de Programación Neurolingüística (PNL), también conocido como VAK, ya que es uno de los modelos de más sencilla aplicación y por lo tanto pertinente para ser aplicado a personas con discapacidad intelectual.

Bandler y Grinder (1988) descubren este instrumento útil y práctico denominado sistema VAK, el que se fundamenta en que las personas emplean un sentido, más que otro, para percibir la realidad. Es así como hay personas que son más visuales, más auditivas, más táctiles, más olfativas o más gustativas y a cada uno de los sentidos se le denomina sistema representacional. Como hay pocas personas que empleen los sistemas olfativo y gustativo, la PNL los incluye dentro del sistema kinestésico, que también incluye el tacto (Pérez, 2013).

La teoría de los estilos de aprendizaje de sistema representacional PNL, establece que los seres humanos desarrollan distintos estilos para aprender, basados en sus habilidades sensoriales y por lo tanto utilizan ciertos canales sensitivos según atienden a la recogida de la información. En el sistema de representación PNL, se agrupan todos los sentidos en tres estilos, los llamados VAK: el visual (vista), el auditivo (audición) y el kinestésico (tacto, gusto y olfato) (Menichetti, 2014).

En el aprendizaje visual, los estudiantes aprenden preferentemente a través del contacto visual con el material educativo, piensan en imágenes, siendo capaces de traer a la mente mucha información a la vez, por ello tienen más facilidad para asimilar grandes cantidades de información a la vez. Esta costumbre de visualizar les ayuda a establecer relaciones entre distintas ideas y conceptos, por lo cual desarrollan una mayor capacidad de abstracción (M. Navarro, 2008). Los alumnos visuales aprenden mejor cuando leen o ven la información de alguna manera (Ocaña, 2010).

En el aprendizaje auditivo, los estudiantes aprenden preferentemente escuchando el material educativo, piensan y recuerdan de manera secuencial y ordenada. Su manera de almacenar la información es transfiriendo lo auditivo a un medio visual (M. Navarro, 2008).

Los auditivos aprenden mejor cuando reciben las explicaciones oralmente y cuando pueden hablar y explicar esa información a otra persona.

En el aprendizaje kinestésico, cuando procesamos la información asociándola a nuestras sensaciones y movimientos, a nuestro cuerpo, estamos utilizando el sistema de representación kinestésico (Ocaña, 2010). Los alumnos aprenden preferentemente al interactuar físicamente con el material educativo. Para aprender necesitan asociar los contenidos con movimientos o sensaciones corporales (se balancean en su silla, hacen dibujos, etc.). En consecuencia, pueden recordar mejor lo que hacen en lugar de lo que ven o escuchan (M. Navarro, 2008).

### **2.3.6. La toma de decisiones**

Castaño (1983) define los aspectos determinantes de una decisión vocacional: a) situaciones: naturales y sociales, b) personalidad individual, aspectos, motivaciones, cognitivos e instrumentales, c) personales, disposiciones y experiencias, d) probabilidad de éxito subjetiva, objetiva y aleatoria.

Como indica Rivas (1988) citado por González (2003) aunque todos los enfoques del asesoramiento tienen como idea central la toma de decisiones respecto al tema vocacional, no todos coinciden en destacarlo por igual. En concreto, sería el enfoque conductual-cognitivo el que pone mayor énfasis en la toma de decisiones y la solución de problemas en la conducta vocacional.

Existen modelos de decisión para la elección vocacional, no sólo como una actitud sino también como un proceso de tipo cognitivo que permite la planificación y desarrollo de una serie de procedimientos que el individuo ha de poner en práctica en las diferentes etapas de su formación.

Estos modelos no difieren mayormente entre sí, más bien cada modelo pone énfasis en diferentes aspectos. Así, Katz (1988) hace hincapié en el rol de los valores sobre las alternativas; Hilton (1962) se centra en los planes asociados a un rol ocupacional; O'Hara y Tiedeman (1959) se basan en el campo psicológico, fundamentalmente en el método cognitivo de diferenciación e integración, y Gelatt (1962) combina un sistema predictivo con un sistema de valores y criterio de decisión.

En términos generales, “se considera la toma de decisiones como un proceso de tipo actitudinal y cognitivo que va a implicar un aprendizaje de clarificación de alternativas, valores, resultados que es importante que el sujeto conozca y se ejercite en ello” (González, 2003, pp.85).

“La toma de decisiones expresa una situación en los continuo dependencia-independencia y heteronomía – autonomía, que representan aspectos funcionales que en las personas con discapacidades están gravemente desequilibrados” (López y Rivas, 1999, pp.18), por lo tanto, la toma de decisiones es mucho más compleja para ellas, porque tienen que manejar mas variables y generalmente disponen de escasa información. Además, que las decisiones a menudo, envuelven un conflicto por la disparidad entre el deseo de alcanzar un logro y la probabilidad de conseguirlo (Rivas, 1995).

#### **2.4. La conducta vocacional de personas con discapacidad**

Rivas (1995) plantea que existe una idea errónea con respecto a que la psicología vocacional solo se ocupa de la conducta vocacional de aquellas personas que no tienen limitaciones para planear su futuro, creyendo incluso que solo se dirige a profesiones que exigen una preparación académica de larga duración o de rango universitario.

Para subsanar esta carencia, el principio de igualdad de oportunidades da pie para que las personas con discapacidad puedan desarrollar sus competencias vocacionales en igualdad de condiciones. Este principio, que comprende la educación escolar y el desarrollo personal a través de la cultura, tiene por objetivo la normalización de la calidad de vida de todas las personas y una de sus manifestaciones es el desarrollo de la conducta vocacional de cada cual, según sus cualidades personales y su interacción al medio.

Pero, aunque todas las personas puedan ser sujetos a un proceso de orientación en determinados momentos de la vida, existen aquellas que por sus características, requieren una atención especial y son protagonistas de un proceso evolutivo más complejo. Es el caso de las personas con necesidades especiales, para quienes “el proceso orientador, a través del tiempo y sus diferentes áreas, reúne características diferenciales derivadas de las dificultades que lleva aparejada la deficiencia” (Aldomar y De Dios, 1989; citado por Rivas, 1995, pp.446).

Es por ello que es imprescindible distinguir con claridad las características personales de un sujeto afectado por alguna deficiencia, con sus limitaciones y potencialidades, de todos aquellos factores sociales que, estando fuera de él, dificultan

su desarrollo personal y a los que tiene que hacer frente, porque en el proceso de orientación vocacional y asesoramiento vocacional relacionado con personas con necesidades especiales incrementa la importancia de estudio, por una parte, de la propia persona, y por otra, de la cantidad y cualidad de los recursos que la sociedad ofrece, puesto que frecuentemente dificulta la orientación vocacional y la adecuada integración de la persona (Rivas, 1995).

La evaluación profesional en un ámbito educativo (escolar o profesional) ha de formar parte de un ciclo continuado de evaluación, instrucción y planificación. Dicho proceso requiere la utilización de una serie de instrumentos o técnicas de evaluación, tales como test, 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).

Esta evaluación debe estar presente a lo largo de toda la formación del sujeto, y algunos autores (Peterson, 1987) distinguen entre: la evaluación basada en el currículum para una educación especial funcional, la evaluación para una educación profesional y la evaluación profesional para la transición de la escuela a la vida adulta.

La evaluación basada en el Currículum, tiene lugar en la enseñanza primaria y secundaria y debe ser realizada por los educadores que trabajan con estudiantes con discapacidad. En la enseñanza secundaria, es primordial evaluar las competencias profesionales y sociales del alumno, desde un marco curricular. La evaluación de la Educación Profesional, se realiza una vez que el estudiante finaliza la educación escolar y accede a las modalidades de formación profesional. La evaluación debe dar importancia a las áreas de competencias profesionales y sociales. La Evaluación Profesional para la Transición, se realiza una vez que el estudiante va accediendo a niveles formativos superiores y será necesario planificar experiencias laborales integradas en la comunidad, al mismo tiempo que será necesario realizar evaluaciones, tanto del sujeto como del entorno en el que se desenvuelve.

Para un joven con discapacidad intelectual leve, es el currículum escolar el que va a determinar su futura integración laboral y por lo tanto, el diseño curricular es el que debería potenciar el desarrollo de las capacidades que se convertirán en futuras habilidades laborales. En ocasiones sus aspiraciones están fuera de su alcance, sobre todo cuando el grado de discapacidad es mayor, pues hay quienes no son conscientes de su real capacidad. Por lo general, y en una etapa temprana, eligen las profesiones que realizan sus padres, maestros, monitores, etc. pero luego se sienten identificados con

ciertos oficios, especialmente con aquellos que son presentados como parte del currículum escolar. Les satisface participar del mundo laboral, aunque en ciertos casos no comprendan la dinámica de la rentabilidad económica del trabajo. Pueden realizar trabajos de peonaje, con supervisión; trabajos en cadenas con procesos cortos, bien delimitados o sencillos e independientes, sin embargo tienen dificultades al momento de trabajar sin supervisión, de realizar tareas de precisión o sincronizadas; de desarrollar trabajos que se apoyen en las técnicas instrumentales académicas; o cambiar fácilmente de procesos conocidos a otros nuevos sin previo adiestramiento (Rivas, 1995).

Tomar en cuenta la conducta vocacional de una persona con discapacidad es de vital importancia en la medida que permite un mayor ajuste entre sus intereses, capacidades y la opción laboral que elija. Este tema, repercute directamente en que el estudiante finalice satisfactoriamente su proceso de formación vocacional, así como también, ayuda a que, en un futuro, logre una efectiva integración social.

Junto con ello, es imprescindible constatar en qué medida las políticas públicas apoyan este proceso, por lo tanto, conocer las leyes, normativa y política nacional vigente en Chile respecto de la discapacidad y de la inclusión en la sociedad de las personas con discapacidad, facilitarán y respaldarán los programas conducentes a un desarrollo vocacional.

### **3. Legislación sobre Discapacidad en Chile**

En el presente apartado se realiza una revisión de las leyes, normativa y política nacional vigente en Chile, respecto de la discapacidad y de la inclusión en la sociedad de las personas con discapacidad. Se abordan la evolución y modificaciones que se han ido realizando de acuerdo a criterios y perspectivas difundidas por instituciones internacionales, a las cuales Chile ha adscrito a partir de convenciones y concordancia de numerosos tratados de compromiso estatal.

#### **3.1. La Discapacidad en la comunidad y la Problemática Social**

Se realiza un análisis de las perspectivas, convenciones internacionales y su relación con las leyes en Chile en base al tema de la discapacidad y la problemática social.

El recorrido de las leyes y políticas públicas en Chile, en el ámbito de la discapacidad, ha estado desde su comienzo, ligado a los cambios de paradigmas y visiones propuestas por los organismos internacionales, los que a través de algunas instancias vinculantes han comprometido formalmente a los Estados que las han suscrito, a la realización de acciones que se ajusten a los principios que proponen. Esto

explica la posterioridad respecto a países desarrollados, con que Chile ha asumido las medidas necesarias.

Se puede situar los inicios del interés público por la población discapacitada una vez terminada la Segunda Guerra Mundial, momento en el cual se empezó a generar el enfoque de la rehabilitación, el que logra consolidarse durante las décadas de los años setenta y ochenta (Montero, 2005). Las Naciones Unidas asumen un compromiso de asistencia que se ve reforzado por el impulso a la investigación sobre la rehabilitación.

También en esta época Bank-Mikkelsen (1975) desarrolla el concepto de normalización, definiéndolo como “hacer accesibles a los deficientes mentales, las pautas y condiciones de la vida cotidiana, que sean tan próximos como sea posible, las normas y pautas del cuerpo principal de la sociedad” (Rubio, 2009, pp.1). La extensión de este principio por Norteamérica y Europa produce un proceso de revisión de la conceptualización sobre la discapacidad a nivel global. Se inaugura una estandarización de dichos conceptos, siendo integrados paulatinamente a políticas públicas a través de la promoción de estos por organismos mundiales.

Sin embargo, el vocero primordial de una forma unificada de gestión en el ámbito de la discapacidad fue la Organización Mundial de la Salud (OMS), institución que estableció la pauta y la validación a nivel científico de la definición de discapacidad, condensando toda la producción de saber que había hasta entonces.

Ya desde el año 1972 la OMS estaba trabajando en la formulación de una propuesta clasificatoria para las situaciones de secuelas de enfermedades, pero no fue hasta el año 1980 que se elabora el documento final, cuyo título en su versión española fue: Clasificación internacional de deficiencias, Discapacidades y Minusvalías. Manual de Clasificación de las consecuencias de la Enfermedad (CIDDM). Este informe presenta la triple tipología de deficiencia en relación a la anormalidad psicológica, fisiológica o anatómica; discapacidad referida a la ausencia de la capacidad de realizar una actividad que se considera normal; y minusvalía entendida como la situación desventajosa a consecuencia de una deficiencia o discapacidad (Casado, 2001).

Numerosos intentos buscaron direccionar o aportar al debate sobre discapacidad estableciendo normas internacionales, en 1981 la Asamblea General declaró el Primer Año Internacional de las Personas Discapacitadas. Asimismo, éste fue seguido por el Programa de Acción Mundial para las Personas con Discapacidad en 1982 y la Década de las Personas Discapacitadas en 1983-1992.

Durante los años noventa el interés por generar políticas e instrumentos tendientes a mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad, comenzó a instalar en el debate la relevancia del entorno social como elemento olvidado por la definición de la OMS. La evidencia local revela que la preocupación de los Estados por la discapacidad ha sido mayor que en nuestro país o por lo menos diferente (Sociedad de Fomento de Fabril, Sofofa, 2003). Como prueba de ello, es que luego de dos décadas, desde las primeras iniciativas en pos de mejoras en la calidad de vida de personas con discapacidad a nivel mundial, se suscribe entre el Gobierno de Chile y el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, el acuerdo denominado "Difusión de las Normas Uniformes sobre Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad en los Principales Sectores de Opinión de Chile" en el año 1997. Al consentir a este acuerdo, Chile asume promover y ejecutar ciertas normas que tienen como objetivo proporcionar modelos para un proceso político de adopción de decisiones necesarias para la consecución de la igualdad de oportunidades, teniendo en cuenta la existencia de una gran diversidad de factores económicos y técnicos, así como reflejar el conocimiento del contexto cultural en el que se desarrolla y el papel fundamental que las personas con discapacidad desempeñan en dicho proceso.

Estas normas establecen directrices enfocadas para que los Estados adopten medidas para que la sociedad tome mayor conciencia de las personas con discapacidad y sus derechos, y por otro lado, enfocadas a generar oportunidades que aseguren, a las personas con discapacidad, contar con instancias que posibiliten su atención médica, rehabilitación, servicios de apoyo, además del acceso al entorno físico, la información, comunicación, educación, empleo, mantenimiento de ingresos, seguridad social, vida en familia, integridad personal, religión, cultura, actividades recreativas y deportivas.

Al mismo tiempo, en ellas se describen medidas de ejecución conducentes a asumirlas legalmente en cada nación, aunque también permiten dirigir el proceso a su cumplimiento. Además, cada Estado debe asumir la responsabilidad final de reunir y difundir información e investigación acerca de las personas con discapacidad; de velar por que los temas relativos a la discapacidad se incluyan en todas las actividades normativas y de planificación; de crear las bases jurídicas encaminadas a su derecho de participación e igualdad; de generar una política económica destinada a financiar los programas y medidas nacionales; de coordinar trabajos que centralicen a nivel nacional las cuestiones relacionadas con la discapacidad; de capacitación del personal que participe en la planificación y suministro de servicios y programas relacionados con las

personas con discapacidad; de Supervisión y evaluación a nivel nacional de los programas sobre discapacidad en lo relativo a la aplicación de las Normas Uniformes; y de la Cooperación técnica y económica entre los países para mejorar las condiciones de vida de todas las personas con discapacidad en los países en desarrollo (Ministerio de Relaciones Exteriores, 1997).

Un año más tarde, en 1998, en Chile se promulga el Convenio n° 159, sobre la Readaptación Profesional y el empleo de personas inválidas, que fue adoptado en junio del año 1983 por la Conferencia General de la Organización Internacional del Trabajo. Como estado miembro, Chile deberá velar por el cumplimiento de la readaptación profesional, permitiendo que la persona inválida, en todas sus categorías, obtenga y conserve un empleo adecuado y progrese en el mismo, así como también deberá promover oportunidades de empleo en el mercado regular, facilitando la integración o la reintegración de esta persona con discapacidad en la sociedad. Dichas políticas, además deberán originar medidas para proporcionar y evaluar los servicios de orientación y formación de profesionales, colocación, empleo y otros afines, y siempre que sea posible y adecuado, se utilizarán los servicios existentes para los trabajadores en general, con las adaptaciones necesarias (Ministerio de Relaciones Exteriores, 1999).

Posteriormente, en marzo del año 2002, se promulga la Convención Interamericana para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Contra las Personas con Discapacidad, adoptado en Ciudad de Guatemala, el 7 de junio de 1999, durante el Vigésimo Noveno Período Ordinario de Sesiones de la Asamblea General de la Organización de los Estados Americanos. Con este compromiso, Chile reafirma que las personas con discapacidad tienen los mismos derechos humanos y libertades fundamentales que otras personas y que estos derechos, incluido el de no verse sometidos a discriminación, dimanen de la dignidad y la igualdad inherente a todo ser humano. Con ello, Chile se compromete a eliminar la discriminación contra las personas que presenten alguna limitación en sus capacidades (Ministerio de Relaciones Exteriores, 2002).

Seis años más tarde, en el año 2008, Chile “Promulga la convención de las naciones unidas sobre los derechos de las personas con discapacidad y su protocolo facultativo”, consciente de la importancia de incorporar materias relativas a la discapacidad como parte integrante de las estrategias pertinentes de desarrollo sostenible, y haciéndose parte en la cooperación a nivel internacional para mejorar las condiciones de vida de las personas con discapacidad. A través de esta promulgación,

Chile acepta que la discriminación por razón de discapacidad, constituye una vulneración de la dignidad y el valor, inherentes del ser humano, y se compromete a promover, proteger y asegurar el goce pleno y en condiciones de igualdad de todos los derechos humanos y libertades fundamentales para todas las personas con discapacidad, además de promover el respeto de su dignidad y promover su participación, con igualdad de oportunidades, en los ámbitos civil, político, económico, social y cultural, tanto en los países en desarrollo como en los desarrollados (Ministerio de Relaciones Exteriores, 2008).

Muchos de estos cambios, que surgen del interés por mejorar las condiciones de vida de las personas con discapacidad, se ven reflejados en Chile a través de la promulgación de la ley 19.284 que establece unas normas buscando la integración social plena de personas con discapacidad en el año 1994, el primer marco regulatorio que establece normas de integración social de las personas con discapacidad, que incluye las nuevas perspectivas que enfatizan en la necesidad de realizar cambios en el escenario social donde el individuo se desenvuelve.

Consecutivamente a la Ley n°19.284, se incorporan elementos conducentes a detener las limitaciones producidas por la sociedad, a partir de dos instancias representativas, la primera es la adscripción durante el año 1997 a la "Difusión de las Normas Uniformes sobre Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad en los Principales Sectores de Opinión de Chile", y la segunda es la promulgación del Convenio 159, sobre Readaptación Profesional y el Empleo de personas Inválidas.

El primero plantea a los países el compromiso de promover y ejecutar ciertas normas que tienen como objetivo proporcionar modelos para un proceso político de adopción de decisiones necesarias para la consecución de la igualdad de oportunidades de las personas con discapacidad. En tanto, el Convenio 159 promulgado en Chile el año 1998, adoptado en junio del año 1983 por la Conferencia General de la Organización Internacional del Trabajo, compromete al país a velar por el cumplimiento de la readaptación profesional, permitiendo que la persona inválida, en todas sus categorías, obtenga y conserve un empleo adecuado y progrese en el mismo, así como también deberá promover oportunidades de empleo en el mercado regular, facilitando la integración o la reintegración de esta persona con discapacidad en la sociedad (Ministerio de Relaciones Exteriores, 1999).

Las recomendaciones señaladas por estos convenios mantienen la forma y

conceptualización de la CIDDM, pero exceden su perspectiva unidimensional, al identificar la necesidad de realizar cambios a nivel social. La evolución de estas perspectivas se materializó finalmente en un cambio conceptual, oficializado el año 2001, en un nuevo documento llamado Clasificación Internacional de la Funcionalidad (CIF), (Organización Panamericana de la Salud, 2012).

La CIF divulga lo que algunos autores llaman nuevo paradigma de entender la discapacidad, articulando el modelo médico de la CIDDM, con el emergente modelo social que afirmaba que el entorno era el factor discapacitante y no la minusvalía del individuo. El modelo bio-psico-social (Egea y Sarabia, 2001) de la CIF, intenta superar la perspectiva bio-médica de entender la discapacidad, poniendo mayor énfasis en factores contextuales que impiden el normal desarrollo de los individuos pero sin dejar de lado el factor médico.

Un hito de fundamental relevancia en el proceso de cambio de paradigma, fue la ‘Convención internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad’ celebrada el año 2006 por la ONU y ratificada en el año 2008 por parte del Estado de Chile. La importancia de esta convención radica en ser el primer tratado internacional sobre derechos humanos del siglo XXI. Obliga a los Estados parte a un cambio de leyes y normativas para asegurar todos los derechos humanos y las libertades fundamentales de las personas con discapacidad, sin discriminación.

El compromiso asumido por los Estados parte es de promover, proteger y asegurar el goce pleno y en condiciones de igualdad de todos los derechos humanos y libertades fundamentales para todas las personas con discapacidad, además de hacer valer el respeto de su dignidad y promover su participación, con igualdad de oportunidades, en los ámbitos civil, político, económico, social y cultural, tanto en los países en desarrollo como en los desarrollados (Ministerio de Relaciones Exteriores, 2008).

Con la finalidad de llevar a la práctica los propósitos de la convención, Chile comienza a elaborar programas que tienen como directriz la promoción de la diversidad y una evolución desde una acción asistencial a una promocional. El primer eje se vislumbra como un “mecanismo de regulación de estas diferencias, es decir, el problema ya no es como eliminamos la diferencia sino como la vivimos y como alcanzamos la diversidad” (Ministerio de Salud, 2010, pp. 9), mientras que la acción promocional privilegiará “el desarrollo del capital humano, cuestión que implica el impulso a reforzar las áreas de educación y salud” (Ministerio de Salud, 2010, pp.11).

Como resultado de este recorrido, finalmente en agosto del año 2010 se suplantó la Ley 19.284 por la Ley 20.422 que establece Normas sobre Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de las Personas con Discapacidad. La nueva Ley señala que su objeto es asegurar el derecho a la igualdad de oportunidades de las personas con discapacidad, entendiendo por igualdad de oportunidades: “la ausencia de discriminación por razón de discapacidad y la adopción de medidas de acción positiva orientadas a evitar o compensar las desventajas de una persona con discapacidad” (Servicio Nacional de la Discapacidad, 2010, pp. 4).

La principal diferencia con la anterior ley, es el énfasis en la equiparación de oportunidades para lograr una mayor autonomía funcional, lo cual es visto como parte de un proceso social de cambio y desde un enfoque de derechos humanos.

### **3.2. Legislación Chilena en el Ámbito de la Discapacidad**

El desarrollo de un proceso de conducta vocacional para las personas con discapacidad que encuentre condiciones de posibilidad reales en el mundo laboral, requiere que se considere el marco legal que regula los ámbitos de intervención para su integración en la sociedad.

La relevancia de la legislación chilena, se funda en que no solo establece las acciones que articularán la gestión institucional, sino que también presenta una visión global de la discapacidad que permeará a través de definiciones, ideas y clasificaciones, las políticas y prácticas relativas a este grupo social que presenta el carácter de población vulnerable.

Conforme a la Constitución Política de Chile, a la evolución del derecho internacional y al insistente esmero a nivel mundial por responder a las necesidades de las personas con discapacidad, en el año 1994 se aprobó por el Congreso Nacional de la República, la Ley 19.284, que reguló por primera vez los derechos de las personas con discapacidad. Esta ley se convierte en el primer esfuerzo estatal por dotar a las personas con discapacidad de un marco político-legal que asegure su participación en la sociedad y que establezca normas de integración social. El principal objetivo es lograr la inserción de los individuos en las actividades propias de la sociedad, a través de la rehabilitación y equiparación de oportunidades.

En un sentido amplio, esta ley identifica que el problema de la discapacidad que atañe al individuo, a la vez involucra factores sociales, justificando la necesidad de generar políticas públicas desde un enfoque integral y multidisciplinario. Aun cuando la ley persiste en la perspectiva médica desde la rehabilitación, se complementa con una

perspectiva del modelo social, con la idea de que, a través de la equiparación de oportunidades, es posible una modificación del entorno, en el ámbito educacional, laboral, comunicacional, arquitectónico y de accesos en general.

Esta ley provee de una serie de herramientas en beneficio de las personas con discapacidad, principalmente a través de acciones enfocadas a la prevención, rehabilitación, equiparación de oportunidades, beneficios tributarios y la creación de un servicio público destinado a administrar el Fondo Nacional de la Discapacidad (FONADIS), constituyendo un avance trascendental para la población discapacitada en Chile, debido a que a partir de ella se generan políticas para enfrentar la discapacidad desde la gestión del Estado, a la vez que fortaleció el interés social hacia el tema y la cooperación público-privada en la atención de las demandas de las personas con discapacidad.

A partir de la Ley 19.284, en Chile se comienzan a desprender una serie de reglamentos que permiten concretar paulatinamente cada una de las normas descritas en ella. Como cosa fundamental, en septiembre del año 1994, se aprueba el “Reglamento para la evaluación y calificación de la discapacidad”, el cual contribuyó a delimitar el concepto de discapacidad en las personas en tres áreas, educativa, laboral y de integración social, al mismo tiempo que contribuye en establecer que, para que una persona se identifique como discapacitada en una de estas tres áreas, deberá quedar establecido su disminución (en un tercio de su capacidad) en el orden educativo, laboral o de integración social, como causa de una deficiencia en las áreas psíquico-mental, física y/o sensorial. Esta ley también describe el método de diagnóstico de la discapacidad, exigido por el Servicio de Salud de Chile, para constatar una discapacidad. Este reglamento resulta muy importante a la hora de que las personas con discapacidad en Chile, puedan optar a los beneficios de la Ley 19.284, ya que a partir de la constatación de que la persona califica como discapacitada, esta podrá ser inscrita en el Registro Nacional de la Discapacidad y sólo a partir de ello acceder a los beneficios y franquicias que otorga la Ley.

Por lo tanto, para la administración de estos procesos encaminados a la integración de personas con discapacidad, se crean tres instrumentos de gestión, la primera y más importante es una agencia intermediaria dependiente del Estado central y del Ministerio de Planificación, el Fondo Nacional de la Discapacidad (FONADIS). La segunda es una instancia destinada a certificar la discapacidad a cargo de un diagnóstico elaborado por la Comisión de Medicina Preventiva e Invalidez, COMPIN,

procedimiento que constituye como requisito para ser beneficiario de la ley 19.284, y por último introduce la obligatoriedad de inscripción en el Registro Nacional de Discapacidad.

Entre los reglamentos aprobados que siguieron a la promulgación de la ley, en noviembre del año 2005 se instituye el Día Nacional de la Discapacidad, quedando institucionalizando el día 3 de diciembre como "Día Nacional de la Discapacidad" (Ministerio de Planificación, 2006), como una forma de involucrar a la sociedad chilena a la temática de la discapacidad. En el año 2008, se crea el Reglamento del subsidio para las personas con discapacidad mental, el cual ordena otorgar subsidios a personas con discapacidad mental menores de dieciocho años de edad, carente de recursos y con residencia continua en el país (Ministerio del Trabajo y Previsión Social, 2008).

Después de 10 años de vigencia de la Ley 19.284, parece resultar necesaria una revisión que permita actualizarla a los nuevos desafíos. Diversos serían los motivos que alertaron para tomar esta decisión, uno de ellos es el significativo número de personas que presentan algún nivel de discapacidad en el país, llegando a un 12,9 % de la población total, como revela el Primer Estudio Nacional de la Discapacidad en Chile” realizado durante el año 2004, por el Fondo Nacional de la Discapacidad en conjunto con el Instituto Nacional de Estadísticas. Junto con esto el Estudio Nacional de la Discapacidad (ENDISC) (FONADIS, 2005) establece una relación directa con la pobreza que deja en evidencia la reducida eficacia de las políticas efectuadas para superar la situación de vulnerabilidad de este grupo social, y la baja participación de las personas con discapacidad dentro de la actividad económica (29,2 % del total de las personas con discapacidad en edad de trabajar efectivamente lo hace).

Además de estos datos, influye para la adaptación de una nueva ley, la necesidad de sumarse a la idea de enfocarse en las características facilitadoras o limitantes del entorno social en el cual se desarrolla la persona con discapacidad por sobre sus deficiencias, así como también, hacer eco de los nuevos acuerdos a los que el país se ha comprometido en derecho internacional, con principal fundamento en el principio de igualdad de oportunidades y de no discriminación, particularmente la Convención Interamericana para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad, ratificada por Chile el año 2002.

Como producto de este análisis, en febrero del año 2010, se promulga la ley N°20.422, que establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad, y cuyo principal objetivo es asegurar el derecho a la

igualdad de oportunidades de las personas con discapacidad, con el fin de obtener su plena inclusión social, asegurando el disfrute de sus derechos y eliminando cualquier forma de discriminación fundada en la discapacidad. De igual modo, en esta ley, queda de manifiesto la preocupación del Estado por evitar aquellas situaciones de violencia, abuso y discriminación con las que podrían verse afectadas las personas con discapacidad más vulnerables del país, especialmente mujeres, niños, niñas y personas con discapacidad mental.

Uno de los grandes aportes de esta ley, es que en ella se identifica el factor entorno como determinante en la limitación de la persona con discapacidad para poder ejercer su participación en la sociedad. Igualmente, esta ley se destaca por incluir el propósito del Estado de generar medidas que permitan el derecho a participar en la vida política, cultural y económica, además de las ya convenidas en el ámbito educacional, laboral y social. Por otra parte, y a modo de fortalecer el proceso para determinar la existencia de una discapacidad y su calificación, esta nueva ley contempla que se deberá incorporar los instrumentos y criterios contenidos en las clasificaciones internacionales aprobadas por la Organización Mundial de la Salud.

Al igual que la ley N°19.284, la ley N°20.422, enfatiza las directrices para la prevención y rehabilitación integral, las medidas de accesibilidad, la inclusión escolar, inserción laboral, y exenciones arancelarias. Es por ello que, a modo de cumplir en detalle con lo dispuesto, se aprueban en su posterioridad, una serie de reglamentos que ayudan a hacer patente los derechos de las personas con discapacidad. Ejemplo de ello es que, en noviembre del mismo año, se aprueban las Normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad, relativo al transporte público de pasajeros. Este reglamento tiene por objeto establecer las características que, de conformidad a las especificidades de cada medio de transporte público de pasajeros, permitan a estos medios contar con la señalización, asientos y espacios suficientes para el fácil acceso de las personas con discapacidad y a modo de asegurarles la accesibilidad a todos los medios de transporte público de pasajeros del país (Ministerio de Planificación, 2011).

Luego, en marzo del año 2011, se aprueba el reglamento que establece normas para la aplicación de mecanismos de comunicación audiovisual, que posibiliten el acceso a la programación televisiva para personas con discapacidad auditiva, atendiendo a la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de las Naciones Unidas, del año 2008, donde queda establecido que, a fin de que las personas con

discapacidad puedan vivir en forma independiente y participar plenamente en todos los aspectos de la vida, los Estados Partes adoptarán medidas pertinentes para asegurar a estas personas el acceso en igualdad de condiciones con las demás, a la información y a las comunicaciones. Este decreto establece normas para la aplicación de mecanismos de comunicación audiovisual que posibiliten el acceso a la programación televisiva para personas con discapacidad auditiva.

En la figura 2, se representan los cambios fundamentales que significó pasar de la Ley N°19.284 hasta la actual Ley N°20.422.

<b>Ley N°19.284</b>	<b>Ley N°20.422</b>
<b>Nombre:</b> Establece normas para la plena integración social de las personas con discapacidad.	<b>Nombre:</b> Establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad.
<b>Objetivo:</b> Establecer forma y condiciones que permitan obtener plena integración social de personas con discapacidad en la sociedad, y velar por pleno ejercicio de derechos que Constitución y leyes reconocen a todas las personas	<b>Objetivo:</b> Asegurar el derecho a la igualdad de oportunidades de las personas con discapacidad, con el fin de obtener su plena inclusión social, asegurando el disfrute de sus derechos y la eliminación de cualquier forma de discriminación fundada en su discapacidad
<b>Principios:</b> No contempla.	<b>Principios:</b> En relación con personas con discapacidad: 1) Vida independiente. En relación con el entorno y sus componentes: 2) Accesibilidad Universal y 3) Diseño Universal En relación con las políticas públicas: 4) Intersectorialidad y 5) Participación y diálogo social.
<b>Definición de conceptos:</b> <b>Persona con Discapacidad:</b> Toda aquella que, como consecuencia de una o más Deficiencias físicas, psíquicas o sensoriales, congénitas o adquiridas, previsiblemente de carácter permanente y con independencia de la causa que las hubiere originado, vea obstaculizada, en a lo menos un ter cio, su capacidad educativa, laboral o de integración social.	<b>Definición de conceptos:</b> Persona con discapacidad: Aquélla que teniendo una o más deficiencias Físicas, mentales, sea por causa psíquica o intelectual, o sensoriales, de carácter temporal o permanente, al interactuar con diversas barreras presentes en el entorno, ve impedida o restringida su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás. (Reglamento sobre calificación debe incorporar instrumentos y criterios contenidos en clasificaciones internacionales de la OMS)

Figura 2. Comparación de Ley 19.284 y Ley 20.422 (Elaboración propia a partir de Ley 19.428 y Ley 20.422.MIDEPLAN, 2010)

Con respecto a la Política Nacional para la Inclusión Social de las Personas con Discapacidad, que se formuló con la participación de diferentes representantes de organizaciones de y para personas con discapacidad y organismos públicos, a través de diálogos participativos, realizados a lo largo de todo el país, se puede señalar que esta política nacional de inclusión social se sustenta en nueve principios:

a) **Igualdad de Oportunidades**, conforme al cual se reconoce la igualdad de las personas con discapacidad en relación a las personas sin discapacidad, en dignidad y derechos, tanto en la participación plena y efectiva en la vida en sociedad, como así también en los ámbitos educacional, laboral, económico, de accesibilidad universal y cultural, de modo tal que no se produzcan diferenciaciones arbitrarias en el ejercicio de sus derechos, independientemente del género, religión, etnia, condición social y tipo de discapacidad.

b) **Corresponsabilidad**, en virtud del cual la generación de una cultura inclusiva, importa la participación y compromiso de las personas con discapacidad, como así también de todos los sectores de la sociedad, de manera tal que el trabajo conjunto permita encaminarnos hacia una sociedad de igualdad, de compromisos y de oportunidades para todas las personas que la componen.

c) **Enfoque de Derechos**, en virtud del cual se reconocen las particulares características de las personas con discapacidad, de manera tal que se debe propender a que alcancen el desarrollo máximo de sus potencialidades, eliminando las barreras físicas e institucionales que impidan la plena participación de las personas con discapacidad en la vida comunitaria, al ejercicio de sus derechos, y al respeto de la dignidad inherente a todas las personas.

d) **Vida Independiente**, conforme al cual se reconoce que las personas con discapacidad gozan de los derechos que la Constitución y las leyes reconocen, por tanto pueden tomar decisiones, ejercer actos de manera autónoma, en conformidad a las leyes, y participar activamente en la comunidad, en ejercicio del derecho al libre desarrollo de la personalidad.

e) **Participación y Diálogo Social**, conforme al cual se deberá promover un proceso activo y participativo para que las personas con discapacidad, las organizaciones que las representan y las que agrupan a sus familias, sean oídas y consideradas en la elaboración, ejecución, seguimiento y evaluación de las políticas públicas que les conciernen.

Política Nacional para la Inclusión Social de las Personas con Discapacidad.

f) **Transversalidad e Intersectorialidad**, en virtud del cual las políticas públicas, en cualquier ámbito de la gestión pública y privada, deben considerar como elemento transversal los derechos de las personas con discapacidad.

g) **Territorialidad**, mediante el cual se reconoce que la diversidad de realidades que presentan las personas con discapacidad en el país, requieren una gestión con un enfoque territorial de los programas, proyectos y acciones, considerando para ello sus diferencias en las áreas urbanas y rurales.

h) **Diseño Universal**, la actividad por la que se conciben o proyectan, desde el origen, entornos, procesos, bienes, productos, servicios, objetos, instrumentos, dispositivos o herramientas de forma que puedan ser utilizados por todas las personas o en su mayor extensión posible.

i) **Accesibilidad Universal**, la condición que deben cumplir los entornos, procesos, bienes, productos y servicios, así como los objetos e instrumentos, herramientas y dispositivos, para ser comprensibles, utilizables y practicables por todas las personas, en condiciones de seguridad y comodidad, de la forma más autónoma y natural posible.

La importancia de la política nacional de inclusión es que permite integrar a la sociedad a las personas con discapacidad, principios integradores que reconocen los derechos de los discapacitados de participar en todas los ámbitos de la sociedad, así también entrega un marco institucional de inclusión de las personas que poseen discapacidad leve, facilitando los medios para la inclusión de individuos con discapacidad intelectual que a su vez poseen una vocación y habilidades que les permite ser útiles en la sociedad.

Es así que se han asumido diferentes perspectivas dentro de la institucionalidad nacional de entender la discapacidad, las cuales han ido transformando la definición de las estrategias necesarias para los beneficiarios. Es representativo el rol de la (COMPIN), que si bien no ha cambiado su responsabilidad de encargado del proceso de certificación y grado de la discapacidad, si ha tenido que modificar los criterios utilizados para medir la discapacidad, y el proceso de rehabilitación y de integración social al que debería apuntar en relación a los nuevos conceptos que la ley ha ido incorporando.

La importancia de la certificación de la COMPIN radica en ser la condición primordial de acceso para los posibles beneficios de la ley. La clasificación

personalizada que efectúa tiene directa injerencia en el proceso de conducta vocacional, en tanto determina la deficiencia que provoca la discapacidad, las aptitudes que tiene la persona y las que pueden desarrollar y los aspectos de personalidad del sujeto. Es decir, del criterio utilizado depende el modo en que se conducirá la integración o inclusión del sujeto en la sociedad, y las posibilidades efectivas a las que puede optar según las características asignadas.

La proyección que tiene la legislación sobre las condiciones de sociabilidad de los sujetos queda así establecida, pudiendo significar un factor facilitador o de limitación de su desempeño e integración. Es fundamental para el proceso de formación de una conducta vocacional exitosa en cuanto articula dimensiones tan relevantes como el campo educativo y el laboral.

La principal diferencia con la anterior ley es el énfasis en la equiparación de oportunidades para lograr una mayor autonomía funcional, lo cual es visto desde un enfoque de derechos humanos como parte de un proceso social de cambio. Entre las medidas que adopta la ley para la equiparación de oportunidades se encuentra el mejoramiento de los accesos al sistema educacional así como la inserción laboral. Ambos accesos se mostraron ineficientes en el marco de la ley anterior. En relación a la educación se critica que los avances fueron de carácter más cuantitativo que cualitativo, puesto a que se amplió la cobertura pero no mejoró la calidad. La nueva ley avanzaría en este sentido, garantizando el acceso y la calidad, apuntando preferentemente al sistema común de educación, por sobre el sistema especial.

Por su parte los cambios para garantizar la inserción laboral, contempla el fomentar y difundir prácticas laborales de inclusión y no discriminación, tomando como una de las principales medidas celebrar un contrato de aprendizaje sin límite de edad. Esta última aparece en la historia de la ley como estrategia dirigida hacia personas con menor calificación y menores posibilidades de entrar al mercado laboral.

Otro eje de acción que se diferencia con la ley anterior es la rehabilitación, la cual a partir de un enfoque más social, la sitúa como parte del desarrollo general de la comunidad, fomentándola desde esta base comunitaria y relacionándola a centros públicos y privados de prevención y rehabilitación.

Para la consecución de estos fines el Estado anuncia un cambio de eje de su actuación, desde el asistencialismo a un rol de proveedor de calidad de vida, para lo cual es fundamental articular de forma eficiente la cooperación público-privada.

En este marco la nueva Ley 20.422 define una serie de principios o lineamientos a seguir, entre los que se encuentran la intersectorialidad y la participación y dialogo social. El primero de estos articula elementos transversales a todas las áreas de las políticas para personas con discapacidad, el segundo refiere al rol activo que debiesen tener las personas con discapacidad en la elaboración, ejecución, seguimiento y evaluación de las políticas y programas que los consideran.

Finalmente, el otro gran cambio que introduce la nueva ley es el nuevo rol del FONADIS, el cual pasa a llamarse Servicio Nacional de la Discapacidad SENADIS, el que asume más funciones en torno a la inclusión de las personas con discapacidad.

### **3.3. Normativa Chilena en el Ámbito Educativo**

La propuesta de la integración escolar en nuestro país se va construyendo a través de un proceso gradual de aprendizaje, que se nutre de la reflexión y experiencia nacional, así como de los aportes y evidencias de la experiencia internacional.

Es así como en el año 1990, en el Decreto 490 se establecen las normas para integrar a alumnos con Necesidades Educativas Especiales (NEE) asociadas a discapacidad a establecimientos comunes, derogada y redefinida con el Decreto 01, en 1998. Este decreto establece que el sistema escolar nacional en su conjunto deberá brindar alternativas educacionales a aquellos educandos que presentan Necesidades Educativas Especiales a través de: Establecimientos comunes de enseñanza, establecimientos comunes con proyectos de integración y, según sus necesidades y capacidades, en escuelas especiales. Establece que las unidades educativas deberán incorporar las innovaciones y adecuaciones curriculares necesarias para permitir y facilitar a las personas con Necesidades Educativas Especiales el acceso a los cursos o niveles, brindándoles la enseñanza complementaria que requieran para asegurar su permanencia y progreso en dicho sistema. En el caso de los establecimientos educacionales comunes del país, deberán incorporar las innovaciones y adecuaciones curriculares necesarias para permitir y facilitar, a las personas que tengan necesidades educacionales especiales, el acceso a los cursos o niveles, brindándoles la enseñanza complementaria que requieran para asegurar su permanencia y progreso en dicho sistema (Ministerio de Educación, 1998).

La educación como proceso permanente para lograr el desarrollo individual y social para personas con discapacidad mayores de 26 años, es promovido en julio del año 1994 a través de la autorización de la organización y funcionamiento de cursos talleres básicos. Estos cursos podrán estar conformados como talleres básicos de nivel

o etapa de orientación o capacitación laboral de la educación básica especial o diferencial, en establecimientos comunes o especiales (Ministerio de Educación Pública, 1994).

En el período vinculado a la primera ley sobre discapacidad, se genera una de las primeras políticas de subvención escolar estatal para alumnos con discapacidad visual, auditiva o con multidéficit. La normativa establece que los establecimientos educacionales que disponen de cursos de no más de ocho alumnos para atender a las necesidades educativas especiales de cada uno, percibirán un incremento de la subvención, siendo aun mayor si se encontraran adscritos al sistema de Jornada Escolar Completa Diurna (Ministerio de Educación, 1999).

Un segundo período legislativo en relación a los procesos educativos que involucran personas con discapacidad se pueden distinguir en Chile a partir de la promulgación de dos leyes fundamentales. La primera es la aprobación, en abril del año 2009, de la Ley General de Educación, que reemplazó a la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza. El nuevo marco político-administrativo surge como respuesta a un fuerte cuestionamiento social que exigía una educación equitativa y de calidad, proyectando desde estos principios la regulación de los derechos y deberes de todos los integrantes de la comunidad educativa.

Apuesta por asegurar que todos los estudiantes tengan las mismas oportunidades de recibir una educación de calidad, con especial atención en aquellas personas o grupos que requieran apoyo especial. La ley expresa su interés por la inclusión educativa promoviendo que se reduzcan las desigualdades derivadas de circunstancias económicas, sociales, étnicas, de género o territoriales, entre otras.

Atendiendo a esto, se incluyen como modalidades educativas aquellas opciones organizativas y curriculares de la educación regular, dentro de uno o más niveles educativos, que procuran dar respuesta a requerimientos específicos de aprendizaje, personales o contextuales.

La educación para personas con discapacidad es enfocada y definida a partir de esta ley como una “modalidad del sistema educativo que desarrolla su acción de manera transversal en los distintos niveles, tanto en los establecimientos de educación regular como especial, proveyendo un conjunto de servicios, recursos humanos, técnicos, conocimientos especializados y ayudas para atender las necesidades educativas especiales que puedan presentar algunos alumnos de manera temporal o permanente a lo

largo de su escolaridad, como consecuencia de un déficit o una dificultad específica de aprendizaje” (Ministerio de Educación, 2013).

También surge el Decreto 170 de 2009, correspondiente al Reglamento de la Ley 20.201, que incrementa la subvención de educación especial para discapacidades más severas y perfecciona la normativa que regula a la educación especial, en que se clasifican a los alumnos con necesidades educativas especiales para los beneficios de subvenciones para la Educación Especial.

El segundo instrumento de soporte para la educación es la mencionada Ley 20.422, la cual confirma el compromiso del Estado de Chile hacia la inclusión escolar, siendo ratificado como responsable de garantizar a las personas con discapacidad el acceso a los establecimientos públicos y privados del sistema de educación regular o a los establecimientos de educación especial, según corresponda, que reciban subvenciones o aportes del Estado.

Se dispone que la educación en establecimientos de enseñanza parvularia, básica y media común, deba contemplar planes para alumnos con necesidades educativas, organizando las innovaciones y adecuaciones curriculares, de infraestructura y los materiales de apoyo necesarios para permitir y facilitar a las personas con discapacidad el acceso a los cursos o niveles existentes.

La ley prevé que en la situación de imposibilidad de integración en los cursos de enseñanza regular debido a la naturaleza y tipo de la discapacidad del estudiante, la enseñanza deberá impartirse en clases especiales dentro del mismo establecimiento educacional o en escuelas especiales.

Bajo esta misma mirada, se insta a que las instituciones de educación superior cuenten con mecanismos que faciliten el acceso de las personas con discapacidad, así como adaptar los materiales de estudio y medios de enseñanza para que dichas personas puedan cursar las diferentes carreras.

En relación a la subvención, durante este período se fijan las normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios en el sistema educación especial. La normativa disponible del año 2009, está enfocada a otorgar mejores oportunidades de enseñanza para el alumnado, ya que regula los requisitos, los instrumentos, las pruebas diagnósticas y el perfil de los y las profesionales competentes que deberán aplicarlas a fin de identificar a los alumnos con Necesidades Educativas Especiales y por los que se podrá impetrar el beneficio de la

subvención del Estado para la educación especial. (Ministerio de Educación, 2010; Ministerio de Educación, 2012).

### **3.4. Marco Jurídico del Empleo**

#### **3.4.1. Leyes pro empleo de personas con discapacidad en Chile**

Una de las primeras medidas destinadas a ofrecer oportunidades de integración laboral a las personas con discapacidad en Chile, fue la de la promulgación de ley que “Establece normas sobre deficientes mentales”, en el año 1987.

Esta ley, revisada y modificada en marzo del año 2008, transfiere al Estado la responsabilidad de financiar y mantener sistemas de subsidio, directos o indirectos, para las personas con discapacidad mental provenientes de familias de menores recursos. Junto con ello, le asigna responsabilidad de garantizar que no influyan factores discriminatorios en los llamados a concursos o contrataciones para funciones que se generen públicamente y resulten compatibles con la condición psico-biológica de la persona con discapacidad. Sin embargo, la principal estrategia que introduce la ley para motivar una mayor participación del mundo privado sobre la inclusión, es aquella que permite que en el llamado contrato de trabajo que adquiere la persona con discapacidad mental y el empleador, se pueda estipular una remuneración libremente convenida entre las partes, no aplicándose a este respecto las normas sobre ingreso mínimo nacional (Ministerio de Hacienda, 1987).

El código del trabajo también incorpora algunas disposiciones que refieren a la protección e incentivo del desarrollo laboral de personas con discapacidad. En julio del año 2002, se fija el texto refundido, coordinado y sistematizado, en el cual se crea la figura de Contrato de Trabajo de Aprendizaje, recurso que reviste de cierta flexibilidad a la dinámica laboral. En este, se estipula que los trabajadores discapacitados menores de veintiún años de edad, podrán cumplir un rol de aprendiz, en un tiempo y en condiciones determinados, donde tendrán la posibilidad de adquirir los conocimientos y habilidades de un oficio calificado, según un programa establecido y a trabajar mediante una remuneración convenida.

Otra especificación referida a la discapacidad exige a las empresas o establecimientos que ocupen diez o más trabajadores permanentes a elaborar un reglamento interno que contenga las obligaciones y prohibiciones a las que deben sujetarse los trabajadores. Este reglamento deberá incluir, entre otras normas, aquellas pertinentes a los ajustes necesarios y servicios de apoyo que permitan al trabajador con discapacidad un desempeño laboral adecuado.

Igualmente resulta relevante la fijación de un plazo máximo de duración de contrato de seis meses renovables para el caso de los trabajadores con discapacidad (Ministerio del Trabajo y Previsión Social, 2003).

El interés de la Ley 20.422 por equiparar las oportunidades y generar políticas de inclusión social, repercute fuertemente en el ámbito laboral. En su apartado enfocado a la capacitación e inserción laboral de personas con discapacidad, el Estado se compromete a fomentar y difundir prácticas laborales de inclusión y no discriminación. Para lograrlo debe impulsar la creación y diseño de procedimientos, tecnologías, productos y servicios laborales accesibles y hacer proliferar su aplicación, como también crear y ejecutar programas de acceso al empleo para personas con discapacidad, difundir los instrumentos jurídicos y recomendaciones sobre el empleo de las personas con discapacidad aprobados por la Organización Internacional del Trabajo (OIT). Además se deberán crear condiciones y velar por la inserción laboral y el acceso a beneficios de seguridad social por parte de personas con discapacidad. Para tal efecto, podrá desarrollar en forma directa o por intermedio de terceros, planes, programas e incentivos y organizar instrumentos que favorezcan la contratación de personas con discapacidad en empleos permanentes.

La ley establece, conforme al concepto fijado en las normas sobre deficientes mentales, que la administración del Estado debe garantizar que en los procesos de selección de personal público, se seleccione preferentemente, en igualdad de condiciones de mérito, a personas con discapacidad.

Otro elemento relevante que aporta la normativa es que la capacitación laboral de las personas con discapacidad comprenderá, además de la formación laboral, la orientación profesional, la que deberá otorgarse teniendo en cuenta la evaluación de las capacidades reales de la persona, la educación efectivamente recibida y sus intereses.

Se enfatiza en la idea de que las personas con discapacidad podrán celebrar el contrato de aprendizaje contemplado en el Código del Trabajo, sin limitación de edad.

#### **3.4.2. Incentivos Públicos Pro-Empleo en Chile**

Junto con la legislación que fomenta la inclusión laboral, existen incentivos públicos dirigidos a facilitar la contratación de personas con discapacidad.

Se dispone de dos tipos de estímulos, por un lado para las empresas, beneficios para los trabajadores con discapacidad y programas de capacitación laboral; y por otro, para emprendedores y microempresas, con el fin de apoyar el inicio, ampliación o

desarrollo de un negocio, que generen oportunidades de contratación de personas con discapacidad.

Uno de los incentivos al que las empresas se pueden acoger es, es el “Programa de formación en puestos de trabajo, línea jóvenes aprendices”. Este beneficio, entregado por el Servicio Nacional de Capacitación y Empleo (SENCE) ofrece a las empresas una serie de herramientas destinadas a aumentar su productividad y competitividad a través de la capacitación. El programa también desarrolla iniciativas destinadas a posibilitar un mayor acceso a empleos y a incrementar las oportunidades de acceder al mercado laboral a trabajadores desempleados.

Al mismo tiempo, existe una amplia oferta de programas de capacitación para los trabajadores, que permiten mejorar las competencias laborales de las personas, y favorecer el aumento de la productividad y competitividad de las empresas. Dentro de estos beneficios, se encuentran dos programas financiados por el SENCE. Uno de ellos es el Programa de formación para el trabajo, que busca aumentar las posibilidades de inserción laboral de hombres y mujeres entre 18 y 65 años mediante un modelo de capacitación integral entregada por Organismos Técnicos de Capacitación (OTEC) especializados en la formación en oficios. Otro ejemplo, son las Becas Franquicia Tributaria (OTIC), que consisten en el pago de capacitación en oficios, con un enfoque basado en competencias laborales para trabajadores de menor calificación y remuneración.

El Fondo de Solidaridad e Inversión Social (FOSIS) financia otros dos programas de capacitación: Yo trabajo y Yo trabajo jóvenes. El primero, facilita el acceso a un puesto de trabajo a través de talleres y capacitaciones orientadas al mejoramiento de las habilidades personales para planificar y gestionar proyectos. En tanto, el Programa “Yo Trabajo-Jóvenes”, apoya a través de actividades y talleres grupales a los jóvenes que necesitan y quieren trabajar. Para ello, se les guía en la definición de sus metas laborales, en la elaboración de un plan de inserción al mundo del trabajo y en el descubrimiento de sus fortalezas y habilidades.

En el caso de incentivos para emprendedores, el FOSIS financia tres programas destinados a la generación de empleos para los trabajadores en Chile. Uno de estos, es el Programa “Yo emprendo”, que pretende apoyar las ideas de negocio en desarrollo o actividades económicas en funcionamiento, con el fin de aumentar ingresos, potenciando las capacidades individuales y mejorando la gestión. Similar a este, es el Programa “Yo emprendo-semilla”, que entrega servicios de asesoramiento para la

implementación de un plan de negocios, con el fin de potenciar actividades que generen ingresos. El tercer Programa se llama “Yo emprendo en comunidad”, su objetivo es apoyar organizaciones locales o grupos organizados que quieren implementar sus ideas de negocio o necesitan fortalecer la actividad que ya desarrollan.

El SENCE ofrece el beneficio llamado “Bono trabajador activo”, enfocado a aumentar la empleabilidad y la movilidad laboral de los trabajadores, buscando mejorar sus competencias laborales, e incrementar sus posibilidades de acceder al mercado del trabajo en busca de mejores remuneraciones. Otro medio de asistencia es el “Bono de capacitación empresa y negocios”, orientado a otorgar a los dueños, socios o representantes legales de la micro o pequeñas empresas, una bonificación para una capacitación laboral a su elección.

Por último cabe destacar, el aporte de la Corporación del Fomento de la Producción, CORFO, la cual a través del “Capital Semilla”, brinda cofinanciamiento a emprendedores innovadores en el desarrollo de sus negocios, destinado a las actividades de creación, puesta en marcha y despegue de sus proyectos. Además auspicia con el Crédito CORFO micro y pequeña empresa, financiando inversiones y capital de trabajo de micro y pequeños empresarios.

De acuerdo a datos de la encuesta CASEN (2009) en Chile las personas con discapacidad intelectual mental corresponden a 137.659 individuos. En la Figura 3 se presenta la distribución por género y discapacidad mental.

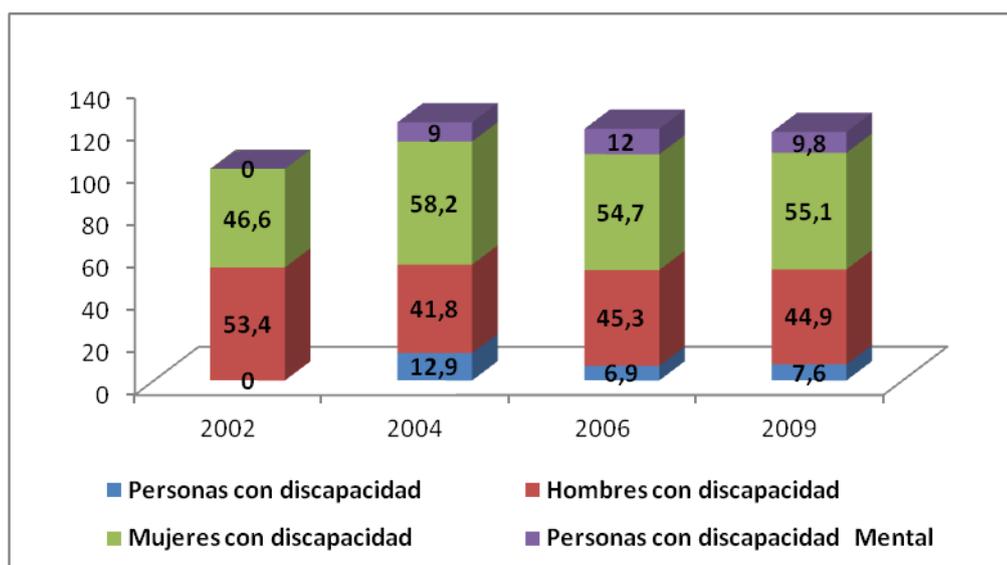


Figura 3. Distribución de trabajadores por género y discapacidad mental  
(Fuente: CASEN, 2009)

Con respecto al estado de integración laboral de personas incluidas en empresas, se entregan los resultados de la encuesta realizada por Sociedad de Fomento de Fabril (SOFOFA, 2013) de los factores de inclusión laboral, el estudio consideró una muestra de 150 empresas privadas con actividades y habilitadas para la contratación de personas con discapacidad entre sus trabajadores, en Chile.

El porcentaje de población con discapacidad mental - intelectual señalado por encuesta SOFOFA, 2013 corresponde a un 27 %, tal y como se puede apreciar en la Figura 4.



Figura 4. Proporción de población laboral según discapacidad. (Fuente: SOFOFA, 2013).

Las personas que presentan discapacidad mental-intelectual un 71% están empleadas en el sector industrial, un 18% en el sector de servicios y un 11% en el comercio (Ver figura 5).

Tipo de discapacidad según rubro de la empresa	Industria		Servicios		Comercio		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Discapacidad visual	10	23,3%	27	62,8%	6	14%	43	100%
Discapacidad auditiva	60	56,6%	24	22,6%	22	20,8%	106	100%
Discapacidad física	65	26,9%	131	54,1%	46	19%	242	100%
Discapacidad mental - Intelectual	115	71,4%	29	18%	17	10,6%	161	100%
Discapacidad psíquica	4	57,1%	1	14,3%	2	28,6%	7	100%
Discapacidad visceral	7	28%	5	20%	13	52%	25	100%
Discapacidad múltiple	10	47,6%	3	14,3%	8	38,1%	21	100%
							605	100%

Figura 5. Tipo de discapacidad según rubro de empresas (Fuente: SOFOFA, 2013)

En el presente capítulo se revisó la legislación, normativa y política nacional de discapacidad e integración del discapacitado. Chile cuenta con los instrumentos legales y política nacional que apoyan e incentivan la inclusión de las personas discapacitadas en el ámbito laboral. Los avances logrados son el reconocimiento del estado de los derechos de las personas con discapacidad, tanto desde el Estado a través de instancias como la Ley 19.284 que establece normas para la plena integración social de personas con discapacidad, a la Ley 20.422, que establece normas sobre Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de Personas con Discapacidad, así como iniciativas de la institucionalidad estatal y organizaciones orientadas a la rehabilitación y educación inclusiva de niños, niñas y jóvenes discapacitados. También es significativa la integración laboral en la educación y los incentivos Públicos Pro-Empleo en Chile, como SENCE, FOSIS, CORFO, entidades públicas que deberían incluir programas especiales de inclusión de discapacitados mentales. No obstante, lo anterior es necesario considerar la calidad de trabajo y las posibilidades reales que tienen las personas con discapacidad de acceder a un empleo decente, teniendo en consideración la finalidad primordial de la OIT que es “promover oportunidades para que los hombres y mujeres puedan conseguir un trabajo decente y productivo en condiciones de libertad, equidad, seguridad y dignidad humana” (OIT, 1999, pp.4).

En este contexto, resulta imprescindible disponer de herramientas que permitan a las personas con discapacidad, y en especial las personas con discapacidad intelectual, acceder en igualdad de condiciones a los beneficios que ofrece el Estado, mediante instrumentos que los respalde y fortalezca en su preparación y formación vocacional en una etapa oportuna, como es el caso de indagar sobre sus capacidades en el ámbito de la conducta vocacional.

#### **4. Discapacidad y empleo**

La situación actual de la inserción laboral de las personas con discapacidad se caracteriza porque la participación en el mercado de trabajo y su nivel de ocupación son notablemente inferiores a los de la población general. Pese a ello, las oportunidades de empleo para personas con discapacidad han cambiado durante los últimos veinte años, lo cual ha generado un considerable paso hacia la inclusión. Anteriormente, las personas con discapacidad sólo podían esperar a encontrar un trabajo en empleos protegidos, respaldados por un sistema de concesión de subvenciones para aquellas empresas que decidieran incorporar a trabajadores discapacitados dentro de su dotación.

Esta oportunidad laboral para persona con discapacidad, que si bien resulta un paso hacia la integración, contempla al trabajador desde su deficiencia y sus límites, así como también como una persona dependiente y vulnerable y no como sujeto de palabra y decisión, es decir, como sujetos receptores y beneficiarios de la atención de otros que les cuiden, protegen o ayudan.

La realidad social está demandando otro tipo de medidas, de diferente naturaleza, que requieren la ordenación, la regulación y financiamiento de sistemas o mecanismos que aporten a la inclusión laboral en el sentido de permitir el acceso de la persona con discapacidad al empleo ordinario, en condiciones de igualdad y respeto.

En los últimos años, ha habido un significativo cambio en lo que respecta a fomentar las oportunidades de empleo de las personas con discapacidad en el mercado del trabajo abierto, así sea con apoyos, en caso necesario. Las razones que explican este cambio son dos, una es el cambio en la manera de entender la discapacidad y la otra es el creciente costo social que implica excluir a las personas discapacitadas (Heron y Murray, 2003).

#### **4.1. Discapacidad y empleo en las personas con discapacidad en Chile**

Se tiende a pensar que las personas con discapacidad no pueden trabajar. Es una idea errónea, la mayoría de las personas con discapacidad desean trabajar, y si se les brinda la oportunidad pueden trabajar y lo hacen.

Como se detalla en el capítulo anterior, Chile ha ratificado Instrumentos Jurídicos de apoyo internacional que respaldan la inclusión laboral de personas con discapacidad. Los más relevantes de aquellos y que tienen directa relación con el ámbito laboral, son: Convenio 159 de la Organización Internacional del Trabajo, aprobado en Chile en agosto de 1994; Trabajo Decente de la Organización Internacional del Trabajo, OIT, ratificado Chile 2008; Convención sobre los Derechos de las personas con Discapacidad, 2006, ratificada por Chile en agosto de 2008; Ley 20.422, Normas sobre Igualdad de oportunidades e Inclusión Social de las Personas con Discapacidad, 2010.

a) El Convenio 159 de la Organización Internacional del Trabajo, establece que deberá respetarse la igualdad de oportunidades y de trato para trabajadores(as) inválidos(as). Las medidas positivas especiales encaminadas a lograr la igualdad efectiva de oportunidades y de trato entre los trabajadores inválidos y los demás trabajadores no deberán considerarse discriminatorias respecto de estos últimos.

b) Trabajo Decente, es un concepto que considera el acceso a trabajos productivos y adecuadamente remunerados; socialmente protegidos, con resguardo a los

derechos fundamentales en el trabajo, sin discriminación, e incorpora el diálogo social como método fundamental para los consensos (Servicio Nacional de la Discapacidad, 2013)

c) Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad, en su Artículo 27, Trabajo y Empleo, establece que los Estados Partes reconocen el derecho de las personas con discapacidad a trabajar en igualdad de condiciones con las demás; ello incluye el derecho a tener la oportunidad de ganarse la vida mediante un trabajo libremente elegido o aceptado en un mercado y entornos laborales abiertos, inclusivos y accesibles a las personas con discapacidad. Los Estados Partes salvaguardarán y promoverán el ejercicio del derecho al trabajo, incluso para las personas que adquieran una discapacidad durante el empleo, adoptando medidas pertinentes, incluida la promulgación de legislación.

d) Normas sobre Igualdad de oportunidades e Inclusión Social de las Personas con Discapacidad, ley N°20.422, en su Artículo 43, deja de manifiesto que el Estado promoverá y aplicará medidas para fomentar la inclusión laboral de las personas con discapacidad, difundiendo prácticas laborales de inclusión y no discriminación; promover la creación y diseño de procedimientos, tecnologías, productos y servicios laborales accesibles y difundir su aplicación; crear y ejecutar, por sí o por intermedio de personas naturales o jurídicas con o sin fines de lucro, programas de acceso al empleo para personas con discapacidad; difundir los instrumentos jurídicos y recomendaciones sobre el empleo de las personas con discapacidad aprobados por la Organización Internacional del Trabajo.

Chile, también se compromete a través de Políticas Públicas a reconocer la Inclusión Laboral de las Personas con Discapacidad. Las políticas de Inclusión Laboral en Chile están orientadas al desarrollo de las buenas prácticas laborales de empresas públicas y privadas hacia personas con discapacidad y a promover la inclusión laboral de la población, en los ámbitos públicos y privados, en la actividad productiva del país para el alcance de la igualdad de oportunidades.

Con el propósito de graficar la situación laboral de las personas con discapacidad en Chile, se presenta un marco general de prevalencia nacional respecto de datos referidos a la población con discapacitada, en género, tipo, grado, estudios y ocupación. Estos datos fueron evidenciados en un comienzo, por el Primer Estudio Nacional de la Discapacidad en Chile (Endisc-CIF), a partir de un trabajo colaborativo entre el Fondo Nacional de la Discapacidad, FONADIS (en la actualidad SENADIS) y

el Instituto Nacional de Estadísticas, INE, en el año 2004 (FONADIS, 2005) y posteriormente por la Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional, Casen, por el Ministerio de Desarrollo Social de Chile, en el año 2011.

La Endisc-CIF, estimó que en Chile existe un 12,93% de personas con discapacidad, de las cuales un 52,8% son mujeres y un 41,8% son hombres; un 31,3% presenta discapacidad física, un 19,0% visual, 13,9% viscerales, 10,3% múltiples, 9,0% intelectual, 8,7% auditiva y 7,8% psíquica. De ellos, la prevalencia de discapacidad de acuerdo a sus grados es de 7,2% para discapacidad leve, el 3,2% discapacidad moderada y un 2,5% discapacidad severa.

Respecto de la situación educativa de las personas con discapacidad, más de la mitad no ha completado la Educación Básica. En detalle, un 9,82% no tiene estudios aprobados, el 42,73% Educación básica incompleta, el 9,74% Educación básica completa, el 13,91% Educación media incompleta, el 13,18% Educación media completa, el 0,57% Educación Técnica, CFT incompleta, el 0,29% Educación Técnica, CFT completa, el 1,02% Educación Profesional, IP incompleta, 0,30% Educación Profesional, IP completa, el 2,39% Educación Universitaria incompleta, 2,07% Educación Universitaria completa, el 2,41% Educación diferencial y el 1,58% Nivel de estudios ignorado.

Con relación al empleo, el 48% de las personas mayores de 15 años realiza un trabajo remunerado en Chile, sin embargo en las personas con discapacidad solo alcanza al 29%, y de los cuales un 38,7 % son mujeres y 61,3 % son hombres. El desempleo de personas con discapacidad intelectual a nivel nacional corresponde al 70,8%.

Otro dato relevante es el que aporta Millas (2005) graficando que de las personas que realizan trabajo remunerado en el país, sólo el 8,8% son personas con discapacidad y que por cada 4 personas con discapacidad que trabajan remuneradamente, 7 personas con discapacidad no lo hacen. Por cada 2 personas sin discapacidad que trabajan remuneradamente, 3 personas con discapacidad no lo hacen. De cada 3 personas de la población general que no trabajan hay 4 personas con discapacidad que no trabajan (Acción RSE, 2005).

Posteriormente, en el año 2011, la Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional, Casen, realizada por el Ministerio de Desarrollo Social de Chile, permite conocer información actualizada sobre las características la población con discapacidad en el país. En ella se define que el porcentaje de las personas con discapacidad es del 6,3%, de las cuales un 18,4% se encuentran en edad de trabajar. De estos últimos, el

18% son hombres y el 18,7% son mujeres y solo el 23,4% tiene estudios. En detalle, un 19,4% Sin Educación Formal; 30,6% Básica Incompleta; 15,7% Básica Completa; 11,3% Media Humanística Incompleta; 1,8% Media Técnica Profesional Incompleta; 10,8% Media Humanística Completa; 3,3% Media Técnica Completa; 2,3% Técnico Nivel Superior o Profesional Incompleta; 4,8% Técnico Nivel Superior o Profesional Completa.

Respecto a la condición de actividad de las personas con discapacidad, solo el 20,1% se definen como ocupados, el 1,8% desocupados y el 78,1% se encuentran inactivos. Así mismo, en la tasa de participación laboral de las personas con discapacidad, el 29,5% son hombres y el 16,3% son mujeres (Ministerio de Desarrollo Social, 2011).

Al comparar ambas encuestas, se evidencia una baja en la prevalencia de persona con discapacidad en Chile (de un 12,3% a un 6,3%), así como también en la situación de ocupación (de un 29% a un 20,1%). Contrario a ello, hay un significativo aumento en el factor estudios completos, se pasa de un 9,74% a un 15,7% de Educación básica completa, de un 13,18% a un 14,1% de Educación media completa y de un 0,59% a un 4,8% de Técnico Nivel Superior o Profesional Completa.

Sin duda que estos datos demuestran una contrariedad hacia las políticas públicas, en el sentido de que mientras se observa un aumento en la cantidad de personas con discapacidad que han completado sus estudios, ya sea en la educación básica, media o técnico de nivel superior, las cifras de ocupación demuestran que van en retroceso.

El porcentaje de inserción laboral es cada vez menor a medida que el grado de discapacidad es mayor. Según cifras, 1 de cada 3 personas con discapacidad leve realiza un trabajo remunerado, 1 de cada 4 personas con discapacidad moderada lo hace y en el caso de la discapacidad severa, sólo 1 de cada 8 personas trabaja remuneradamente.

#### **4.2. La inclusión laboral de las personas con discapacidad intelectual en Chile**

Cuando se abre una puerta hacia la inclusión laboral de una persona con discapacidad intelectual, se ayuda a que se reconozca en ella el derecho al trabajo, que, además de ser una oportunidad para la obtención de recursos, también se está favoreciendo a su reconocimiento y realización personal y con ello permitiendo la posibilidad de que pueda participar activamente en la sociedad.

En la actualidad, al otorgar oportunidades para que una persona con discapacidad pueda acceder a un puesto de trabajo, lo que se espera es que tal iniciativa apunte hacia una verdadera inclusión laboral, entendiendo que esta permitirá “ofrecer trabajo de forma activa a las personas con discapacidad, dejando atrás la discriminación, e intentando que las vidas de estos trabajadores se normalicen en todos los ámbitos. La participación de las personas con discapacidad en los procesos económicos y productivos se convierte en un aspecto prioritario de la acción encaminada a la búsqueda de la igualdad de oportunidades” (OIT, 2013, pp.60).

En el año 2002, la Comisión Discapacidad, (Organización Internacional del Trabajo, 2002), en conjunto con la OIT-CHILE, presentan el estudio descriptivo Inserción laboral de personas con discapacidad, el que da a conocer los puestos de trabajo desempeñados por trabajadores con discapacidad en Chile. Esta nomina de empleos, que fueron presentados de acuerdo a la Clasificación Internacional de Ocupaciones CIUO-88, además permiten obtener una visualización de las oportunidades laborales generadas por la organización actual de la Economía chilena para estas personas.

Los resultados que arroja esta investigación, reafirman el desempeño de las personas con discapacidad en su puesto de trabajo, así como también el grado de conformidad que tienen los empresarios respecto de las competencias demostradas por estos trabajadores. Por otra parte muestra cuáles son las áreas de trabajo que mayormente concentran trabajadores con discapacidad:

a) La evaluación general percibida del desempeño laboral, por los responsables de recursos humanos, es acorde a las exigencias del puesto de trabajo (61,6%).

b) En cuanto a la conducta laboral de estos trabajadores, destacan especialmente su puntualidad (90,4%), responsabilidad (91,8%), buena colaboración con los compañeros (97,3%), y con iniciativa (89%).

c) Respecto a los trabajadores contratados, se evidencia una asistencia al trabajo de 67,1% y no haber registrado accidente laboral alguno (94,5%).

d) Las ocupaciones se concentran en las medianas empresas, insertas en el sector servicios, seguido del sector industrial. Las ocupaciones localizadas en el sector agrícola son mínimas y tiene relación con un trabajo temporal.

e) Los microempresarios (5%) se concentran en actividades relacionadas con ventas y entrega de servicios, principalmente como trabajadores autónomos. Estos son mayoritariamente trabajadores poco calificados.

f) Las ocupaciones principales que ejercen las personas con discapacidad, se concentran en el grupo Empleados de Oficinas (37%) y no calificados (23,3%).

g) Por tipo de discapacidad, las ocupaciones son realizadas por trabajadores con diferente discapacidad. Si hay diferencias en cuanto a qué grupo de ocupaciones concentra un tipo de discapacidad más que otro.

h) En general, los hombres representan el 76% frente a las mujeres, el 24%.

De acuerdo al estudio, los trabajos ejecutados por personas con discapacidad intelectual son:

- Auxiliar de mercadería, discapacidad intelectual leve.
- Auxiliar de bodega, discapacidad intelectual leve.
- Auxiliar de aseo, discapacidad intelectual leve y moderada.
- Vendedora, discapacidad intelectual leve.
- Ayudante de ventas, discapacidad intelectual leve.
- Ayudante de desabolladuría, discapacidad intelectual moderada.
- Ayudante de carpintería, discapacidad intelectual leve.
- Aseador, discapacidad intelectual leve.
- Junior, discapacidad intelectual moderada.
- Repartidor de correspondencia, discapacidad intelectual moderada.
- Empaquetador, discapacidad intelectual leve.
- Etiquetadora, discapacidad intelectual leve.
- Cargador de vehículo, discapacidad intelectual moderada.

Respecto del desempleo de las personas con discapacidad intelectual en Chile, corresponde al 70,8% (FONADIS, 2005). Al respecto, diversos autores manifiestan las posibles causas que conducirían a esta escasez de trabajo. Como ejemplo, en la realidad española los empresarios señalan desconocer las características ocupacionales de las personas con discapacidad intelectual y por lo tanto presentan inseguridad al momento de contratar. Los principales factores que impiden que no se finalice con éxito el proceso de contratación son la falta de demandantes de empleo y la inadecuación de los perfiles de los candidatos a las características de los puestos ofertados, (Fundación Nacional de Ciegos Españoles, ONCE, 2008). En Chile, se cree que el problema de la no inserción laboral de personas con discapacidad intelectual en el país, se debe a una

formación inadecuada para la inserción laboral en escuelas y centros de educación especial (Ortiz y Vidal, 2010), así como también a que en las escuelas especiales existe egreso sin empleo, en proyectos de integración hay egreso con empleo sin contrato, y para los centros de capacitación se evidencia egreso con empleo y contrato (Rebolledo, 2009).

Las personas con discapacidad intelectual en Chile tienen la opción de formarse para acceder al mundo del trabajo en el nivel laboral del Sistema de Educación Especial que se encuentra en: Proyectos de Integración Educativa (PIE), en Liceos, Escuelas Especiales y Centros de Capacitación Laboral Especial. Sin embargo, los resultados indican que no sobrepasan el 1% de los jóvenes que logran efectivamente insertarse laboralmente, en condiciones similares a un trabajador cualquiera (Arroyo, Cornejo y Vidal, 2013).

### **4.3. Etapa de transición de la escuela a la vida laboral**

La transición de la escuela a la vida laboral, es un proceso complejo. Comienza a diferentes edades dependiendo del nivel de educación inicial que se adquiera. La entrada en el mercado de trabajo puede producirse inmediatamente después de terminar los estudios obligatorios o más tarde y puede producirse de una manera fluida o con considerables dificultades y retrasos. Por otra parte, el fin de la educación inicial puede no ser el fin definitivo de las actividades educativas. Sin embargo, el estudio del tiempo que transcurre desde que el individuo termina los estudios constituye la manera más lógica de evaluar la transición de la escuela al mundo del trabajo.

Es común que los jóvenes puedan tener dificultades para acceder al primer empleo, debido a que se genera una elevada proporción de nuevos demandantes de empleo y en consecuencia deberán competir entre sí y con otros que normalmente ya poseen alguna experiencia laboral. También es común que muchos jóvenes tarden un tiempo en comenzar un trabajo, después de salir del sistema educativo, mientras obtienen más información sobre las oportunidades que ofrece, conocen mejor sus intereses y sus motivaciones profesionales y los empresarios tienen más capacidad para evaluar su potencial productivo.

En general, la transición de los jóvenes de la escuela al mundo del trabajo es relativamente fluida en los países en los que la transición se hace a través de un sistema dual de educación que permite a los jóvenes que no quieren hacer estudios universitarios conjugar el trabajo y el estudio, lo cual les permite adquirir experiencia laboral en aprendizajes mientras terminan los estudios secundarios.

Los resultados de los jóvenes en el mercado del trabajo y la transición de la escuela al mundo del trabajo, varían mucho de unos países a otros. Eso induce a pensar que las prioridades y las estrategias de los poderes públicos deben tener en cuenta las características específicas nacionales, incluida la estructura institucional de los sistemas de educación de formación profesional y el tipo de barreras con que se encuentran en el lado de la demanda los jóvenes que buscan su primer empleo o intentan avanzar profesionalmente (OCDE, 2008).

Teóricos y políticos de la educación pensaron la transición escuela-trabajo como un tiempo preciso entre terminar o abandonar los estudios y obtener en primer contrato de trabajo. Este tiempo podría ser breve o largo, lo cual significaría más o menos problema social y político, pero en todo caso un momento vacío sin escuela ni trabajo; un tiempo vacío a llenar mediante añadidos formativos, orientación sobre el empleo, ayudas sociales, creación de puestos de trabajo y nuevos yacimientos de empleo. La transición escuela-trabajo comprende tiempo escolar y tiempo laboral (De la Fuente y Merino, 2007).

De acuerdo a Fernández (1999), tres componentes básicos del modelo de transición escuela empleo:

a) Aspectos del desarrollo de programas de transición con base comunitaria, destinados a que el desarrollo de acción formativa de transición debe ejecutarse sobre una base comunitaria y no escolar. Esto implica que los lugares de formación se ubiquen en la comunidad y en los centros de trabajo, enfatizando en el desarrollo de habilidades sociales y profesionales a partir de las oportunidades laborales disponibles en la comunidad.

b) Bases para la inserción laboral desde un programa de transición escuela empleo, cuyo énfasis de planificación del programa se debe centrar en el resultado de la colocación y la inserción laboral, pues el logro de un empleo competitivo se encuentra condicionado por el enfoque formativo, su base de realidad y el grado de desarrollo funcional de su tecnología instructiva, donde además la persona con discapacidad pueda adquirir habilidades y recursos que permitan su desempeño en el medio laboral normalizado.

c) Normativa profesional de integración laboral para la evaluación de acciones de transición escuela-empleo, la cual implica la formación de profesionales de acuerdo con los estándares que regulan las acciones de integración laboral de personas con discapacidad, donde resulta necesario el consenso profesional sobre las normas y

procedimientos a emplear en la elaboración y desarrollo de programas de formación y orientación de personas con discapacidad.

#### **4.4. Preparación laboral para personas con discapacidad**

En Chile, casi el 6% de la población presenta alguna discapacidad intelectual, constituyendo uno de los grupos de mayor vulnerabilidad en nuestro país, principalmente por carecer de oportunidades para estudiar, capacitarse y trabajar y por lo tanto, se encuentran en situación de desigualdad de oportunidades para acceder al mercado de trabajo, teniendo que superar otro tipo de barreras como estereotipos, prejuicios, desconocimiento de su realidad y actitudes paternalistas (Fundación Descúbreme, 2014).

A través de la Ley 20.422, en su párrafo relativo a la capacitación e inserción laboral, se estipula que la “la capacitación laboral de las personas con discapacidad comprenderá, además de la formación laboral, la orientación profesional, la cual deberá otorgarse teniendo en cuenta la evaluación de las capacidades reales de la persona, la educación efectivamente recibida y sus intereses” (Ministerio de Planificación, 2010).

Particularmente, para las personas con discapacidad intelectual es muy importante que tengan la posibilidad de acceder a una formación de tipo laboral que les permita involucrarse académicamente en contextos laborales reales. Esta iniciativa, que requiere de este compromiso estatal, también precisa de un sistema escolar empoderado con la inclusión laboral y del apoyo de la empresa y la familia. Sin embargo, uno de los principales obstáculos para cumplir con este compromiso social, son los prejuicios y el desconocimiento que existe en las empresas de la real situación de estas personas, tanto en lo referido a potencialidades como a limitaciones, así como también muchas veces las propias familias de las personas con discapacidad tienen actitudes paternalistas o sobre-protectoras que frenan la participación de dichas personas en el mundo del trabajo.

Al respecto, Castilla, Cerrillos y Izuzquiza (2009), señalan que la formación laboral es fundamental, pero, para que se pueda dar la incorporación al trabajo como parte de un proceso, se requiere de la coordinación de diversos elementos como son la formación inicial laboral, el centro de trabajo, las familias y el propio trabajador (Fundación Descúbreme, 2014).

Rebolledo, en el año 2009, relaciona indicadores de empleabilidad de jóvenes con discapacidad intelectual con o sin empleo, grado de discapacidad y género con los programas formativos, escuelas especiales, centros de capacitación e integración

educativa. Este estudio, concluye que los egresados con empleo de las instituciones que trabajan con talleres laborales son inferiores a la modalidad de capacitación dual. Esta línea la formación dual se ha implementado en Chile en los Liceos Técnicos Profesionales, donde estudiantes de tercero y cuarto medio se forman en el liceo y la empresa (Fundación Descúbreme, 2014).

Por otra parte, las prácticas laborales también forman parte de la organización de las enseñanzas curriculares, mediante la cual, el joven con discapacidad debe demostrar sus competencias laborales, personales, relacionales y manipulativas, pertinentes para el desempeño de un puesto de trabajo acorde con sus capacidades y cualificaciones. Estas prácticas, solo deben organizarse cuando exista una verdadera necesidad y “deben verse como un medio que ayuda al demandante de empleo a identificar sus preferencias de empleo, sus puntos fuertes y débiles, y sus necesidades de apoyo.” (Evans, 2010, pp.24).

Desde otra perspectiva, existe la evaluación de perfiles profesionales de las personas con discapacidad, con el fin de orientar los programas formativos, definiendo las capacidades de la persona y las exigencias de las tareas laborales en relación a cinco variables: autonomía personal, procesamiento de información, actitudes ante el trabajo, aptitudes físicas y factores ambientales (Badiola et al., 2014). Sin embargo, un enfoque centrado en el análisis del puesto del trabajo permitiría reconocer las exigencias requeridas para ajustarlas a las capacidades de la persona con discapacidad.

En base a las evidencias y pese a las investigaciones que demuestran efectividad en con determinados procesos, el sistema institucional chileno no logra responder adecuadamente a las demandas de las personas con discapacidad intelectual en el acceso y permanencia en el trabajo competitivo, además que se evidencia falta de oportunidades formativas que conduzcan a los jóvenes a formarse óptimamente para abordar el proceso de transición a la vida laboral y la responsabilidad como adulto participante de la sociedad civil chilena (Arroyo et al., 2013)

#### **4.5. Modalidades de generación de empleo para personas con discapacidad**

Existen dos modalidades principales de acceso al empleo para las personas con discapacidad, el empleo abierto y el empleo protegido (Laloma, 2007).

El empleo abierto, también conocido como empleo normalizado u ordinario, es aquel empleo generado en las empresas ordinarias, donde la mayor parte de los trabajadores no tiene discapacidad. Las entidades contratantes, son empresas que no han

de cumplir ninguna característica especial para la contratación de personas con discapacidad (Laloma, 2007).

El empleo protegido, es aquel que ha sido generado para personas con discapacidad en empresas ordinarias que cumplen determinadas características, acomodadas para facilitar la incorporación de trabajadores con discapacidad al mercado laboral. Es un trabajo pagado que se proporciona en ambientes integrados por personas con discapacidades graves y necesitan servicios de apoyo para el desempeño de las tareas (Lugo, Salinas y Restrepo, 2008).

También existen otras modalidades de empleo, pero que han sido menos utilizadas cuantitativamente como mecanismos de integración laboral. Pese a ello, tienen gran relevancia para integrar a personas con discapacidad al trabajo, atendiendo a las características más específicas de los individuos, como por ejemplo, el tipo de discapacidad o su entorno social y económico. Estas modalidades son los enclaves laborales, empleo con apoyo, empleo autónomo.

a) El enclave laboral, es aquel 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 normal de aquella y para cuya realización un grupo de trabajadores con discapacidad del centro especial de empleo se desplaza temporalmente al centro de trabajo de la empresa colaboradora (Ortega, 2008).

b) El empleo con apoyo, es aquel empleo integrado en la comunidad dentro de empresas normalizadas, para personas con discapacidad que tradicionalmente no han tenido la posibilidad de acceso al mercado laboral, mediante la provisión de los apoyos necesarios dentro y fuera del lugar de trabajo, a lo largo de su vida laboral, y en condiciones de empleo lo más similares posible en trabajo y sueldo a las de otro trabajador sin discapacidad en un puesto equiparable dentro de la misma empresa (Pérez, 2014).

c) El empleo autónomo, es el generado por el propio trabajador con discapacidad constituyéndose como autónomo o creando una empresa, tenga o no otros trabajadores bajo su dependencia, ya que esta modalidad es absolutamente normal en la estructura laboral.

De acuerdo a lo expuesto por el FONADIS (2006), los empleos para personas con discapacidad más usados y que mejores resultados han tenido en la integración de las personas con discapacidad al mundo laboral en Chile son los siguientes:

- El Empleo con Apoyo, en que la integración de las personas con discapacidad a un empleo se ve como un proceso con diferentes puntos de partida, en función de sus posibilidades y capacidades y de las posibilidades y recursos del medio o comunidad que lo rodea. El empleo con apoyo, dentro de este planteamiento, es la herramienta da el paso hacia el empleo integrado a aquellas personas que de otra manera no podrían alcanzarlo.
- Los Talleres Protegidos, caracterizados por un desarrollo de habilidades laborales pero en condiciones especiales, con horarios de trabajo no muy extensos y la presencia constante de un instructor que supervisa constantemente las labores de las personas que tienen habilidades mínimas.
- Las Empresas Sociales, como una instancia productiva competitiva en el mercado, cuya finalidad es la generación de empleo de personas en situación de desventaja social. Estas son de composición mixta, coexistiendo personas con y sin discapacidad. Aunque son sin fines de lucro, igualmente generan utilidades para ser sustentables en el tiempo.
- El Empleo Formal o Normalizado, se ejecuta en empresas normalizadas en las que el porcentaje mayoritario de trabajadores está compuesto por personas sin discapacidad y el empleo en el sector público. También se considera el empleo formal el Empleo Autónomo.
- El Gobierno de Chile, a través del SENADIS (2013a), impulsa líneas de trabajo de inclusión laboral para personas con discapacidad, a través de proyectos concursables en dos líneas de acción, empleo dependiente y empleo independiente. Para el primero, se realiza anualmente un concurso público que busca contribuir al financiamiento de iniciativas que permitan fomentar la inclusión laboral de las personas con discapacidad. Los proyectos presentados deben incluir acciones que consideren el desarrollo de habilidades socio-laborales, capacitación en oficios, desarrollo de competencias laborales, realización de ajustes en los puestos de trabajo y la asociatividad en el trabajo. En estos ámbitos se ha privilegiado estrategias de talleres protegidos y empleo con apoyo. Para el empleo independiente, se busca impulsar el desarrollo de emprendimientos o negocios que permitan a las personas con discapacidad y a sus familias desplegar su potencial proyecto emprendedor, incentivando la promoción de oportunidades empresariales y generación de negocios. El emprendimiento se ha constituido en una alternativa laboral con buena acogida y desarrollo tanto para las personas con discapacidad como para sus familias directas (SENADIS, 2014).

#### **4.6. Responsabilidad social empresarial**

El derecho al trabajo de las personas con discapacidad y la adopción de medidas dirigidas a posibilitar su incorporación al mercado de trabajo y en las empresas, constituye un terreno de reivindicación hacia la discapacidad.

El paradigma de negocio de Responsabilidad Social Empresarial (RSE), implica la visión de integrar en la gestión de la empresa, el respeto por los valores éticos, las personas, la comunidad y el medio ambiente. Dentro de estas áreas, encontramos la diversidad como parte de una estrategia en la toma de decisiones y objetivos, sustentada en el modelo de negocio y reflejada en sus valores.

La responsabilidad social (RS), nace como respuesta a los cambios económicos y sociales vistos en el proceso de globalización, en el que se concibe un nuevo concepto de negocio y que viene a dar soluciones a las exigencias que la sociedad y el mercado hacen a la empresa.

La responsabilidad social de la empresa (RSE), en ocasiones denominada responsabilidad social corporativa (RSC), es un concepto en el que las empresas deciden contribuir para una sociedad mejor y un medio ambiente más limpio, de manera voluntaria. Se fundamenta en la idea de que el funcionamiento de una empresa se debe evaluar teniendo en cuenta su contribución combinando la prosperidad económica, la calidad del medio ambiente y el bienestar social de la sociedad en la que se integra.

Aun cuando la RS, RSE y la RSC se emplee en ocasiones como un mismo concepto, es unánime la diferencia que existe entre ellas. Fernández (2009) lo evidencia a través de sus definiciones:

La RS, es entendida como el compromiso que tienen los ciudadanos, las instituciones públicas y privadas, y las organizaciones sociales, en general, para contribuir al aumento del bienestar de la sociedad local y global. La RSE en tanto, debe ser entendida como una filosofía y una actitud que adopta la empresa hacia los negocios y que se refleja en la incorporación voluntaria en su gestión de las preocupaciones y expectativas de sus distintos grupos de interés, con una visión a largo plazo. Una empresa socialmente responsable busca el punto óptimo en todo momento entre la rentabilidad económica, la mejora del bienestar social de la comunidad y la preservación del medio ambiente. Finalmente, la RSC, amplía el ámbito de la RSE al incorporar a las agencias gubernamentales y a otras organizaciones, que tengan un claro interés en mostrar como realizan su trabajo.

Dentro de los grupos que representan un potencial valor agregado para las organizaciones y, que han sido constantemente discriminados, se encuentran las personas con discapacidad. Entre estos grupos de interés, también denominados stakeholders, a los cuales se enfoca la RS, RSE y RSC, también se encuentran emigrantes, población ex reclusa, mayores de 45, madres solteras, drogodependientes, grupos étnicos o sociales discriminados (F. Navarro, 2008).

Tanto la RS como la RSE y RSC, sustentan nuestro actual modelo de sociedad, en el cual el trabajo no solo es un medio de vida, un medio para conseguir una vida autónoma, un medio de integración o inclusión social y un derecho fundamental, sino que constituye un elemento fundamental en la construcción de la identidad personal y social de todos sus miembros. Y para ello, la habilidad de la empresa para valorar y celebrar las diferencias individuales, permite tener una ventaja competitiva frente al mercado y, en definitiva, mejorar la calidad de sus empleados y acercarse en forma más efectiva a estos potenciales miembros de su organización.

La inserción laboral de personas con discapacidad se muestra como uno de los aspectos sociales inherentes a la RSC. Ofrecer empleo a este colectivo significa un verdadero paso hacia la integración social y también constituye una de las estrategias de acción social con mayor retorno de inversión para la empresa, en forma de refuerzo de determinados valores como la motivación, el afán de superación o la responsabilidad que refleja una persona con discapacidad. Al mismo tiempo, se genera un aporte valórico hacia la empresa, en especial el respeto a la diversidad y la cohesión o la solidaridad. Estos valores, adquieren cada vez más peso en los modelos actuales de dirección debido a la indudable mejora del clima laboral que estos suponen. Gestionar esta diversidad en la empresa implica conocer los elementos y circunstancias de dicha diversidad, lo que impulsa a ser más competitivos. A esto es a lo que se denomina gestión de la responsabilidad social en relación a la discapacidad (Fernández, 2010).

El impacto que significa para las empresas que voluntariamente asumen estos compromisos sociales, es que están cada vez más legítimamente reconocidas y más valoradas por el resto de la sociedad y en definitiva, la posiciona como modelo de empresa líder que responde a las cada vez más exigentes demandas de la sociedad.

En Chile, a través del Servicio nacional de la discapacidad, SENADIS, se incentiva a las empresas para la inclusión laboral de personas con discapacidad mediante el Sello Chile Inclusivo, como un reconocimiento que entrega el Gobierno de Chile, a través de SENADIS, a organizaciones públicas y privadas que demuestren

acciones concretas en materia de inclusión de personas con discapacidad (SENADIS, 2013b)

Este programa tiene como objetivos:

- Desarrollar la inclusión de personas con discapacidad dentro de la gestión de las organizaciones.
- Reconocer públicamente a las instituciones frente a sus clientes(as), trabajadores(as) y sociedad en general, respecto de su esfuerzo en éste ámbito.
- Sentar las bases para una gestión integral inclusiva dentro del desarrollo organizacional en Chile.
- Promover las experiencias exitosas a través de un Banco de Buenas Prácticas Inclusivas.

El Sello Chile Inclusivo, genera una serie de beneficios directos a la empresa:

- En reconocimiento: Sello Chile Inclusivo se entrega en ceremonia pública con participación de distintas autoridades, mediante galvano e isotipo.
- En imagen: Mejora la imagen corporativa, aumentando fidelización de clientes(as), usuarios(as) y/o beneficiarios(as).
- En orientación: A través de un informe de retroalimentación entregado a las organizaciones reconocidas.

Desde su implementación, se han observado una serie de factores comunes de éxito de organizaciones que han sido reconocidas:

- Existencia de Políticas de recursos humanos y/o RSE y/o Planes de Inclusión Laboral que incorporan la variable discapacidad.
- Existencia de políticas y procesos de selección antidiscriminatorios.
- Trabajo conjunto con entidades representativas de las personas con discapacidad (PCD) y otras organizaciones que apoyan la inclusión laboral de PCD al interior de las organizaciones.
- Existencia de programas de información, sensibilización y formación dirigidas a todos los integrantes de la organización sobre las PCD.
- Existencia de Departamentos de Recursos Humanos y/o RSE que definen políticas y realizan monitoreo y seguimiento en el ámbito de la inclusión laboral de PcD.
- Poseen un número importante de trabajadores(as) con discapacidad trabajando en sus organizaciones.

- Han obtenido reconocimientos y/o premios anteriores vinculados a la inclusión laboral de PcD.

Durante el año 2013, postularon un total de 156 instituciones públicas y privadas, de las cuáles 53 obtuvieron el reconocimiento del Sello Chile Inclusivo.

Es este capítulo se ha destacado la transición desde un paradigma de trabajo protegido hacia uno con una clara perspectiva de trabajo orientado a la autonomía y a los apoyos en una clara intención de respeto por los derechos y la dignidad humana. En tal sentido, se han presentado las distintas acciones que Chile ha implementado para cumplir con las orientaciones que sobre la materia han surgido en las organizaciones internacionales.

### **5. Justificación del trabajo: Objetivos e hipótesis**

El marco conceptual de la conducta vocacional, al que se le ha dedicado en la presente investigación un apartado específico con anterioridad, considera la conducta vocacional como parte del proceso de socialización que lleva a cabo una persona, que aporta capacidades, conocimientos, intereses, motivaciones y expectativas, y se dirige a un entorno social adulto con la intención de participar en situaciones laborales o productivas, que resultan útiles socialmente (Rivas, 1995, 2003)

Es importante señalar que esta consideración sistémica de la conducta vocacional desarrollada por Rivas, ha constituido y de hecho constituye una referencia ineludible en todos los estudios e investigaciones que quieran hacerse al respecto en la medida que ha fijado con claridad los condicionantes o determinantes que la conforman de una forma amplia, exhaustiva y posiblemente la más completa en el momento actual de la investigación en nuestro entorno.

En contextos hispanoparlantes se han desarrollado investigaciones en torno al tema pero siempre utilizando muestras de personas sin dificultades específicas, en distintos contextos educativos, para la realización de los instrumentos de evaluación de los indicadores que el modelo propone. Nunca ha sido abordado hasta este momento una evaluación de estos indicadores para personas con presencia de leve incapacidad cognitiva en contextos escolares, si bien fue una aspiración deseable por el propio autor del Modelo (Rivas, 1955). Y este ha sido el empeño de este trabajo.

Considerar la conducta vocacional como parte del proceso de socialización, es una meta perseguible, deseable y alcanzable para cualquier persona, cuyos patrones de la conducta vocacional no son diferentes entre discapacidades o sujetos carentes de ello (López y Rivas, 1999). Y este empeño cobra mayor justificación si tomamos en cuenta

que en Chile, solo el 29,2% de las personas con discapacidad mayores de 15 años realizan un trabajo remunerado (Acción RSE, 2005).

Esto es un dato relevante para poder considerar que los sistemas educativos, como parte del sistema social, no han logrado satisfacer las necesidades vocacionales de toda la población, y en este caso la de los jóvenes con discapacidad, y se estaría generando por lo tanto, un vacío en la meta final de la escolaridad, es decir, en la integración social de los todos los jóvenes al mundo laboral.

Para desarrollar y evaluar este proceso en este tipo de población es necesario apoyarse en instrumentos adecuados para este cometido acordes con los planteamientos del modelo. Y en caso de no haberlos o considerar que los existentes no son los adecuados se impone la necesidad de crearlos para llevar a término este proceso y no generar una mayor desatención de la población objeto de nuestro estudio.

Esos instrumentos deben evaluar los indicadores de la conducta vocacional, al igual que los existentes para personas no afectadas de discapacidad cognitiva.

Estos indicadores que son los aspectos psicogenéticos y sociogenéticos más relevantes de la conducta vocacional, a los que ya hemos hecho referencia con anterioridad, son los siguientes:

La historia personal, con el tratamiento de los biodatos como condicionamiento personal

Los intereses vocacionales, como mecanismo para conocer la atracción que siente el sujeto por las distintas áreas o campos vocacionales;

Las características de Personalidad como sustrato activo de la conducta vocacional;

Las aptitudes y destrezas, como variables psicológicas que condicionan el desempeño profesional, además de las capacidades para resolver las exigencias de un puesto de trabajo;

Los estilos de aprendizaje, como papel mediador que tienen los estilos de aprendizaje escolar y su trasunto posterior en el mundo del trabajo y vocacional en general y su trasunto posterior en el mundo del trabajo y vocacional en general.

Es importante señalar la inexistencia en estos momentos de una batería de instrumentos ad hoc destinados a tal cometido dentro de los postulados y el marco conceptual de la conducta vocacional que en esta investigación se postula, considerada por otra parte como una de las más completas y experimentadas en nuestro entorno.

Un reciente revisión sobre programas de orientación y empleo con apoyo de personas con discapacidad intelectual (Becerra, Montanero y Lucero, 2012) donde se

presenta un estudio descriptivo de los programas existente en este ámbito de población da constancia de ello.

En esta misma línea Riaño (2012) en su tesis doctoral dedicada al desarrollo de un programa de cualificación profesional inicial en donde desarrolla un itinerario laboral y planificación centrada en las personas con necesidades diversas pone de manifiesto una vez más la existencia de programas que desarrollan el proceso de inserción pero no la existencia de instrumentos de evaluación de los indicadores codeterminantes de la conducta vocacional para estas personas.

Es cierto que hay una gran preocupación por la inclusión social y laboral de las personas con discapacidad intelectual mediante los programas de empleo con apoyo y ello constituye un reto para la orientación (Lucas, Carbonero, 2002) Iturbide, Serrano, 2004; Egido, Cerrillo, Camina ,2009) y el mismo profesor Rivas y su grupo de investigación también le han dedicado varios apartados al tema (Rivas, 1005, 2003; Rivas y Lopez (1999) pero en ninguno aparece pruebas específicas y adaptadas a esta población. Se aboga por la necesidad de evaluar a estas personas pero en ningún caso hay el desarrollo de instrumentos concretos.

Abordar el objetivo de este trabajo como es la construcción de unos instrumentos que permitan valorar estos condicionantes y determinantes para un específico grupo de población como son las personas afectadas por un grado leve de incapacidad cognitiva dentro de este marco conceptual constituye un reto

En consecuencia el objetivo de esta investigación es: la construcción de instrumentos que evalúen los indicadores de la conducta vocacional desarrollados por Rivas (1995), en muestra de estudiantes con discapacidad intelectual leve en etapa de transición escuela-empleo.

Este objetivo genérico se concreta en objetivos específicos en base a los indicadores señalados de la conducta vocacional:

1. Construir un instrumento para evaluar la historia personal de los estudiantes con discapacidad intelectual leve
2. Construir un instrumento para evaluar los intereses vocacionales de los estudiantes con discapacidad intelectual leve
3. Construir un instrumento para evaluar los intereses vocacionales centrados por oficios de los estudiantes con discapacidad intelectual leve

4. Construir/Adaptar un cuestionario que evalúe los factores de la personalidad de los estudiantes con discapacidad intelectual leve.

5. Construir/adaptar un cuestionario que permita evaluar las aptitudes y destrezas de los estudiantes con discapacidad intelectual leve.

6. Construir/Adaptar un cuestionario que permita evaluar los estilos individuales de aprendizaje de los estudiantes con discapacidad intelectual leve.

Como complemento a este objetivo constructivo de instrumentos parece conveniente analizar la relación que guardan los datos que se obtengan de estos indicadores en relación con la elección de oficios dado que el modelo de conducta vocacional que seguimos se basa en los supuestos de interrelación de todos ellos.

Y este complemento es posible realizarlo a través de los resultados que se obtengan en la aplicación piloto que se realiza.

En base a ello y dentro de este contexto y en referencia a estos supuestos se formulan las siguientes hipótesis:

1. La historia personal (biodatos) condicionan la elección de intereses profesionales y oficios en personas afectadas por una deficiencia cognitiva leve.

2. Las dimensiones de la personalidad influyen de forma significativa en la elección de intereses profesionales y oficios en personas afectadas por una deficiencia cognitiva leve.

3. Los estilos de aprendizaje influyen de forma significativa en la elección de intereses profesionales y oficios en personas afectadas por una deficiencia cognitiva leve.

4. Las habilidades y destrezas influyen de forma significativa en la elección de intereses profesionales y oficios en personas afectadas por una deficiencia cognitiva leve.

A estas hipótesis parece conveniente añadir las posibles relaciones existentes entre los indicadores con independencia a su relación con el campo de los intereses vocacionales y oficios. Y esto se formula en las siguientes hipótesis

5. La historia personal (Biodatos) se relaciona de forma significativa con las dimensiones de la personalidad, los estilos de aprendizaje y las habilidades y destrezas en personas afectadas por una deficiencia cognitiva leve.

6. Las dimensiones de personalidad, los estilos de aprendizaje y las habilidades y destreza están relacionados entre sí en personas afectadas por una deficiencia cognitiva leve.



## **II. MARCO EMPÍRICO**



Tomando como referencia el objetivo señalado en el punto 5 se ha procedido a realizar una doble acción: La primera consistente en la construcción o en su caso adaptación de los instrumentos que permitan evaluar los indicadores de la conducta vocacional en estas personas; La segunda, la aplicación, a modo de estudio piloto, con un limitado grupo de sujetos afectados por una incapacidad cognitiva leve, de su operatividad y adecuado funcionamiento.

La primera acción constituye el grueso fundamental de este trabajo y con ello se cubre una laguna existente en relación a los instrumentos que permitan evaluar los indicadores de la conducta vocacional en personas afectadas con ese nivel de capacidad intelectual leve. El apartado 6 de este trabajo se expone la forma en que se ha llevado a término esta acción.

La segunda acción, estudio piloto, se considera como un primer acercamiento a las posibles confirmaciones de las relaciones existentes entre todos los indicadores de la conducta vocacional. El apartado 7 de este trabajo se describe la forma en que se ha llevado a término esta acción.

## **6. Elaboración de instrumentos**

Se ha indicado la inexistencia de instrumentos adecuados para valorar los condicionantes/indicadores necesarios que se deben utilizar para atender a la orientación vocacional en personas afectadas por una capacidad intelectual de grado leve.

Como primera aproximación ha parecido oportuno acudir a instrumentos existentes en población con desarrollo intelectual de nivel normalizado para estudiar hasta qué punto sería oportuno una adaptación y uso en niveles de capacidad intelectual leve.

Para este fin se ha partido de materiales previos facilitados por los grupos de investigación GIAPU (Grupo de investigación Asesoramiento Profesores Universidad) dirigido por el Dr. Rivas de la Universidad de Valencia y GOYAD (Grupo de Orientación Y Atención a la Diversidad) dirigido por el Dr. Martín del Buey de la Universidad de Oviedo. Ambos grupos actúan conjuntamente y de forma coordinada.

El hecho de partir de estos materiales viene justificado por las siguientes razones:

El grupo GIAPU y GOYAD son grupos pioneros en el estudio de la conducta vocacional en contextos educativos; sus planteamientos teóricos en torno a la conducta vocacional han alcanzado una amplia solidez teórico-aplicada reconocida (ya se ha hecho mención de ello en apartados anteriores); han desarrollado una amplia batería de

instrumentos que evalúan los condicionantes de la conducta vocacional; y finalmente este trabajo utiliza como marco teórico los mismos planteamientos de los citados grupos de investigación.

Los materiales facilitados proceden de dos contextos distintos:

- Los empleados en el Servicio de Orientación Universitaria para alumnos Laboratorio (SOUPALAB) existente en la Universidad de Playa Ancha, Valparaíso, Chile, propuestos en su día por el grupo GOYAD y GIAPU. Estos materiales de partida han sido los siguientes:

Biodatos

Taller 1. Identidad vocacional

Taller 2. Intereses profesional

Taller 3. Opción a: Factores vocacionales

Opción b: Cuestionario de Autopercepción de habilidades

Taller 4. Opción a: Cuestionario de psicoemocionabilidad

Opción b: Cuestionario de Personalidad Eficaz

Taller 5: Estudio y proceso de aprendizaje

Taller 6. Cuestionario de valores ocupacionales

Taller 7: Toma de decisión.

- Los empleados igualmente por los Grupos GOYAD y GIAPU en los talleres vocacionales que se utilizan en contextos de educación secundaria obligatoria y bachillerato en España. Esos talleres son los siguientes:

Cuestionario de Intereses Vocacionales:

Elección de Grupo Vocacional

Cuestionario de Autopercepción de Habilidades

Inventario de Factores Vocacionales

Cuestionario de Valores

Toma de Decisión Final

Estos materiales han sido estudiados con detalle y minuciosidad. Se han realizado consultas en relación a la adecuación de los mismos al nivel poblacional objeto de este estudio.

Estas consultas se han realizado a un sustantivo número de académicos (20) universitarios especialistas en el área de la psicología educativa con mención en Master/Magister en Orientación en Universidades Españolas (once académicos): Complutense, Valencia, Alicante, Almería, Huelva, Granada, País Vasco, Jaume I de

Castellón de la Plana y Oviedo) y Universidades latino-americanas (nueve académicos): Católicas de Córdoba, Universidad Pontificia de Santiago, Universidad Concepción de Chile, Universidad de Viña del Mar y Universidad Playa Ancha de ciencias de la educación (Chile).

Igualmente se han realizado consultas a 17 Orientadores educacionales pertenecientes a centros educativos integrados de las comunidades autónomas españolas (ocho) de Galicia, País Vasco, Cantabria, Asturias, Castilla y León, Madrid, y Valencia y 9 pertenecientes a centros ubicados en la regiones 1ª, 2ª, 3ª, 4ª y 5ª región chilena.

Existe una coincidencia plena en todos los expertos consultados de la carencia de instrumentos inadecuados para la evaluación de la conducta vocacional en personas afectadas por una incapacidad cognitiva leve.

Respecto a los instrumentos existentes para otro tipo de población si se ve positivo la metodología de análisis que algunos de ellos presenta que puede servir de guía genérica para la confección de los instrumentos que se pretenden construir.

Igualmente se ve adecuado valorar los mismos indicadores que se utilizan en esos mismos contextos.

Con estas indicaciones y sugerencias se inicia el proceso de construcción de los instrumentos tomando como referencia los indicadores/condicionantes de la conducta vocacional que se han señalado.

Todo ello ha implicado un complejo proceso de elaboración, consultas reiteradas a expertos del ámbito académico y profesional, contrastes de opiniones, desarrollo de propuestas, alternativas, diseños, revisiones, modificaciones.

### **6.1. Elaboración de instrumentos**

Para realizar esta labor se ha tenido en cuenta que en la construcción de una prueba con referencia a criterios, se debe definir y delimitar el dominio de conductas correspondientes a cada objetivo y elaborar los ítems que evaluarán ese dominio de conductas (todos los desempeños individuales serán referidos a ese dominio).

Popham (1980) define el dominio como el conjunto de conductas que debería exhibir el alumno en relación con un objetivo dado si éste ha sido alcanzado.

Para Hambleton y Rogers (1991) citados por los mismos autores, el “dominio” puede ser de conductas, objetivos, destrezas y competencias y la amplitud del dominio varía en función de la finalidad del test. Si el dominio comprende más de un objetivo

pueden construirse subtests para cada objetivo, y se evalúa el rendimiento de los sujetos en cada uno de ellos.

Para la elaboración de los instrumentos que se presentan en esta investigación se siguió el esquema propuesto por Tornimbeni, Pérez, Olaz y Fernández (2004), para la especificación del dominio de conductas o clase de tareas que el individuo debe realizar:

- i. *Definición del objetivo:* Se establece cuál o cuáles serán los objetivos que se evaluarán a través de la prueba.
- ii. *Descripción del objetivo:* Se define en términos de conductas observables.
- iii. *Especificación de las características de la situación de evaluación:* se especifican todos aquellos aspectos a tener en cuenta en la situación de evaluación.
- iv. *Características de la respuesta:* Se especifica cuál es la respuesta que se espera del sujeto.

Acordes con estos criterios se ha procedido a elaborar los instrumentos.

Es importante señalar que todo este proceso de elaboración las consultas a los expertos citados ha sido constante y que ha existido una total aceptación del esquema que se ha seguido para su elaboración. A la pregunta relacionada con el nivel de adecuación del esquema propuesto para la construcción de los instrumentos la totalidad de expertos la dieron por válida y no se postularon otras alternativas.

### **6.1.1. Elaboración del protocolo: Entrevista de Historia Personal (Biodatos)**

#### *Consideraciones previas:*

Para la elaboración de este primer cuestionario se han tenido en cuenta las consideraciones teóricas formuladas en el marco teórico de este trabajo y las apreciaciones y sugerencias prácticas formuladas por el cuadro de expertos consultados.

Fruto de ello son las siguientes consideraciones que han guiado la construcción de esta primera prueba.

La conducta vocacional se produce y se desarrolla a través de las vivencias personales. Ello implica que es consecuencia de un cúmulo de experiencias de tipo familiar, personal, ambiental y escolar (Ferrer et al., 1995). Con este propósito, los biodatos se utilizan como expresión de lo realizado por el individuo, su historia personal, y refleja tanto las realizaciones como las expectativas futuras (Rocabert, 1995, citado por López y Rivas, 1999).

El supuesto del que parten los biodatos, es que la conducta individual pasada del individuo es el mejor predictor de su conducta futura, pero para que esta predicción se

cumpla, los biodatos deben hacer referencia a datos validados objetivamente (Rivas, 1995).

Si se considera los biodatos como los acontecimientos biográficos que hacen referencia a hechos ya pasados y que aportan información sobre la historia y experiencias de un individuo (Gunter, Furnham y Drakeley, 1993, citado por Rivas 1995) es factible contemplarlos como un dato objetivo, que puede ser demostrado y que están relacionados con el éxito en los propósitos ocupacionales.

Siguiendo el esquema que se ha propuesto para la construcción de instrumentos se fijaron los criterios a seguir para la elaboración de este instrumento.

i) *Definición del objetivo:*

Conocer la historia personal que posee un joven con discapacidad intelectual leve en relación a sus experiencias de tipo familiar, personal y escolar.

ii) *Descripción del objetivo:*

El cuestionario se elabora teniendo en cuenta tres factores relevantes: personal, escolar y familiar.

iii) *Especificación de las características de la situación de evaluación:*

En cuanto a los factores personales, se consultan los datos personales más relevantes del sujeto evaluado, considerando que ciertos factores como la edad, el género, el lugar de residencia y diagnóstico psicológico también son condicionantes en la conducta vocacional.

Por una parte, la conducta vocacional está modulada por la fase o etapa evolutiva en que se encuentra el individuo, que con matices diferenciales siguen o comprenden etapas de edad más o menos variables (Rivas, 1990).

El género aparece como uno de los condicionantes más relevantes de la conducta vocacional, aunque de forma implícita, ya que los estereotipos profesionales existentes en la sociedad, refuerzan o desestiman las aspiraciones de unas u otras conductas vocacionales, aunque su incidencia no justifica la existencia de desarrollo vocacional diferente por sexos (Cano y Pérez, 2003).

El área de **residencia** en tanto, tiene efectos significativos sobre la asistencia escolar y por lo tanto puede intensificar los programas **vocacionales** hacia áreas o especialidades requeridas (Asociación Paraguaya de Estudios de Población, 2009).

La discapacidad se contempla como un condicionante más de la conducta vocacional, y según las circunstancias de minusvalía que genera, afecta gravemente al

desarrollo vocacional, pero cada discapacidad es diferente, y los patrones de conducta vocacional no son diferentes para unas discapacidades o sujetos (López y Rivas, 1999).

Los antecedentes consultados son los siguientes: nombre completo, sexo, domicilio, fecha de nacimiento, lugar de nacimiento, edad, nombre del tutor, curso, nivel, centro educativo al que asiste, diagnóstico psicológico.

En relación a los factores escolares se considera el historial académico del sujeto evaluado. Considerar este punto es fundamental en la medida que la escolarización obligatoria favorece la conducta vocacional (López y Rivas, 1999).

Los antecedentes consultados fueron los siguientes: asistencia a educación pre-escolar, educación básica regular, educación modalidad integración, nivel pre-básico educación especial, nivel básico educación especial, nivel laboral educación especial.

En relación con el historial familiar, se consideran los antecedentes académicos de los familiares (o tutor), que, como grupo primario, su acción es fundamental como apoyo desde los primeros momentos de la vida para el desarrollo individual. Para este factor, se considera el enfoque basado en necesidades psicológicas de Anne Roe (Cerro, 2010) quien mantiene que el individuo arrastra una carga de valores genéticos a los que va añadiendo sus experiencias personales vividas durante la infancia y fuertemente influidas por el clima familiar que lo acoge. Además que la propia profesión de los padres, puede influir en la decisión del adolescente, y en un intento de identificarse con ellos, elegiría la misma ocupación, así como también la tendencia profesional podría hallarse influida por el clima cultural existente en la familia (Aguirre, 1994).

Los antecedentes consultados son los siguientes: estudios, profesión/oficio, ocupación del padre; estudios, profesión/oficio, ocupación de la madre; estudios, profesión/oficio, ocupación del tutor; estudios, profesión/oficio, ocupación de los hermanos.

iv) *Características de la respuesta:*

La información solicitada debe ser contestada por un familiar adulto o tutor responsable del sujeto evaluado, o en su defecto, por el docente a cargo del curso actual.

El mecanismo de recogida de la información deberá ser a través de una entrevista presencial entre examinador y adulto responsable.

La primera parte de la entrevista se solicitará datos de identificación personal del sujeto evaluado, referidos a nombre, género, edad, domicilio, establecimiento educacional, diagnóstico psicológico.

Se debe responder oralmente a preguntas abiertas formuladas por el examinador, quien registra la información brindada en la ficha.

La segunda parte estará referida al historial académico del sujeto evaluado. Las preguntas deberán estar enfocadas a recoger información sobre el tipo de escolaridad a la cual asistió el estudiante, entre ellas, educación pre-básica y básica regular, educación básica con proyecto de integración o a los niveles pre-básico, básico o laboral de educación especial.

Se debe responder oralmente a preguntas de respuesta dicotómicas (SI-NO) formuladas por el examinador, quien registra la información brindada en la ficha.

La tercera parte estará enfocada a recoger información sobre los antecedentes familiares del sujeto evaluado. Las preguntas deben estar referidas a conocer los estudios, profesión y ocupación de la madre, padre y hermanos, así como del tutor en el caso que corresponda.

Se debe responder oralmente a preguntas abiertas formuladas por el examinador, quien registra la información brindada en la ficha.

Utilizando estos criterios para su construcción se elaboraron distintos borradores que fueron remitidos a los expertos pidiéndoles parecer sobre la pertinencia o no del dato que se solicitaba. Fruto de la información recogida se elaboró finalmente el siguiente protocolo que fue aceptado por la totalidad de expertos

### **6.1.2. Elaboración del Cuestionario de Interés Vocacional por sector de actividad**

La elaboración de este cuestionario ha sido la parte que ha presentado más dificultades organizativas dado que se imponía la necesidad de hacer una acotación de las profesiones y oficios que en el momento presente se consideraban pertinentes para personas afectadas con una incapacidad intelectual leve.

El resultado final en modo alguno expresa la ingente labor de diseños que se han elaborado y sometido a valoración a expertos anteriormente señalados. En este caso se contó igualmente con consultas a académicos pertenecientes al área de conocimiento de la expresión artística que de forma totalmente desinteresada aportaron interesantes sugerencias sobre la forma en que deberían expresarse las imágenes a las personas afectadas con incapacidad intelectual leve.

Lo primero que se impuso fue la necesidad de hacer una concreción de oficios asequibles a estas personas en el contexto sociocultural de pertenencia sin que ello suponga una autolimitación. Se impuso igualmente categorizar esos oficios en áreas

profesionales lo suficientemente amplias pero lo suficientemente concretas que permitiesen su operatividad.

Se realizaron consultas a nivel de expertos académicos y profesionales. Se elaboraron distintos diseños de clasificación que fueron igualmente presentados a nivel de expertos fundamentalmente chilenos dado que conocían más la realidad profesional del país. Fruto de estas acciones finalmente se llegó a fijar los siguientes criterios para la elaboración del cuestionario, siguiendo el esquema que se emplea para todos ellos.

*Consideraciones previas:*

La investigación realizada sobre los intereses, ha sido dirigida principalmente a la elaboración de instrumentos y análisis para la predicción profesional de la elección futura y por lo tanto enfocada a conocer las preferencias de los jóvenes por los diferentes campos profesionales o el nivel de atracción por una profesión (Rivas, 1995).

Para una persona con discapacidad intelectual leve, la variedad de instrumentos existentes resulta insuficiente en la medida que sus intereses vocacionales están enfocados principalmente a aquellos oficios que se ajustan a su nivel de rendimiento, producto de su diagnóstico psicológico, así como también a aquellos oficios por los cuales han sido preparados durante su vida académica diferencial.

i) *Definición del objetivo:*

Conocer el interés por un sector de actividad que posee un joven con discapacidad intelectual leve en relación a oficios.

ii) *Descripción del objetivo:*

El joven con discapacidad intelectual leve seleccionará a través de imágenes las que corresponden a uno de los sectores de actividad en relación a oficios afines, que mejor represente su interés.

iii) *Especificación de las características de la situación de evaluación:*

La prueba se elaboró, considerando que su aplicación se debe ejecutar en un ambiente caracterizado por un entorno cómodo, iluminado y libre de todo factor distractor, así como también contemplando que su óptima aplicación se hará con mobiliario necesario para el apoyo y la manipulación del material requerido para cada situación de exanimación.

Dado que la evaluación está dirigida a personas con discapacidad intelectual leve, cada pregunta y cada instrucción debe ser elaborada con un lenguaje sencillo, con frases simples y con claridad sobre el objetivo y la acción que el joven debe realizar.

Tanto para las instrucciones como para las preguntas, la lectura debe ser clara y pausada, con el propósito de lograr el entendimiento de la consigna por parte del sujeto evaluado.

Considerando que cada pregunta tiene varias alternativas de respuesta y dada la baja capacidad de retención que poseen las personas con discapacidad intelectual leve al momento de almacenar información a corto plazo, debe crearse una tabla de dibujos que representa gráficamente cada una de las acciones de índole laboral consultadas en cada ítem, quedando a la vista del sujeto evaluado todas las alternativas posibles de cada pregunta.

Para la elaboración de las preguntas del cuestionario, se debe trabajar en base a la descripción de ocupaciones de la Clasificación Internacional Uniforme de Ocupaciones (CIUO) por ser considerada como una de las principales clasificaciones de las que la OIT (Organización Internacional del Trabajo) es responsable.

En base al listado de ocupaciones, se ha analizado cada una de ellas tomando en cuenta aquellas tareas que la definen y que podría realizar un joven con Discapacidad Intelectual Leve, de acuerdo a las características que determinan su diagnóstico.

Al mismo tiempo, se debe tomar como referencia el estudio descriptivo publicado por la OIT (2002), que muestra experiencias de inclusión laboral de personas con discapacidad mental, sistematizando su información también a partir de la CIUO.

Con estos antecedentes se elaboraron distintos listados de oficios que fueron sometidos a juicio de expertos. Inicialmente se formularon un listado en torno a 100 oficios que fueron sucesivamente discriminados para llegar a una selección de oficios que fueron aceptados como adecuados y pertinentes por los expertos consultados.

En base a ello se seleccionan 48 oficios, que se presentan en la Figura 6.

OFICIOS	
1.	Pescadores de agua dulce y aguas costeras
2.	Trabajadores agropecuarios
3.	Trabajadores forestales
4.	Trabajadores de minas y canteras
5.	Carniceros, pescaderos
6.	Carboneros de carbón vegetal
7.	Cesteros, bruceros (confecciona bruzo/escobilla)

8. Operarios de la conservación de frutas, legumbres, verduras y afines
9. Artesanos de la madera y materiales similares
10. Alfareros
11. Sopladores, modeladores, laminadores, cortadores y pulidores de vidrio
12. Panaderos, pasteleros y confiteros
13. Operarios de la elaboración de productos lácteos
14. Preparadores de fibras (lana, hilo)
15. Tejedores con telares o de tejidos de punto y afines
16. Costureros, bordadores
17. Embaladores manuales y otros peones de la industria manufacturera
18. Trabajador de carga
19. Vendedores y demostradores de tiendas y almacenes
20. Vendedores de quioscos y de puestos de mercado
21. Vendedores ambulantes de productos comestibles
22. Vendedores ambulantes de productos no comestibles
23. Conductores de vehículos accionados a pedal o a brazo
24. Conductores de vehículos y maquinas de tracción animal
25. Limpiabotas y otros trabajadores callejeros
26. Personal domestico
27. Limpiadores de oficinas, hoteles y otros establecimientos
28. Lavanderos y planchadores manuales
29. Recolectores de basura
30. Barrenderos y afines
31. Lavadores de vehículos, ventanas y afines
32. Pulidores de metales y afiladores de herramientas
33. Herreros y forjadores
34. Tapiceros, colchoneros
35. Zapateros
36. Operadores de maquinas para fabricar productos de madera
37. Encuadernadores y afines
38. Albañiles
39. Pintores y empapeladores

40.	Barnizadores y afines
41.	Niñeras y celadoras infantiles
42.	Ayudantes de enfermería a domicilio
43.	Trabajadores de los cuidados personales y afines
44.	Empleados de bibliotecas y archivos
45.	Mensajeros, porteadores y repartidores
46.	Conserjes
47.	Porteros, guardianes y afines
48.	Peluqueros, especialistas en tratamientos de belleza y afines

*Figura 6.* Listado de oficios seleccionados

Tras ello se realiza una agrupación de oficios en base a la clasificación de servicios por sector de actividad, realizada por Browning y Singelmann (1978) y posteriormente por Grande Esteban (2005).

A partir de ello se crean seis sectores de actividad, compuesto por 8 oficios cada uno:

Para esta labor nuevamente se contó con académicos y profesionales en ejercicio perteneciente fundamentalmente a las áreas de empleo y de forma especial se hicieron consultas a educadores en plantilla de asociaciones dedicadas a la atención de personas con discapacidad intelectual y síndrome de Down.

A los mismos se les pregunto sobre el grado de conformidad respecto a distintas clasificaciones que se les presentaron. El resultado final de clasificación sobre el que hubo una significativa mayoría de aceptación es el que se señala a continuación. Se mantienen los seis sectores de actividad. El resultado se presenta recogido en la Figura 7.

SECTORES DE ACTIVIDAD PROPUESTO	OFICIOS
SECTOR A EXTRACCIÓN Y TRANSFORMACIÓN DE BIENES	Pescadores de agua dulce y en aguas costeras
	Trabajadores agropecuarios
	Trabajadores forestales
	Trabajadores de minas y canteras
	Carniceros, pescaderos

	<p>Carboneros de carbón vegetal</p> <p>Cesteros, bruceros (confecciona bruza/escobilla)</p> <p>Operarios de la conservación de frutas, legumbres, verduras y afines</p>
SECTOR B: PRODUCCION	<p>Artesanos de la madera y materiales similares</p> <p>Alfareros</p> <p>Sopladores, modeladores, laminadores, cortadores y pulidores de vidrio</p> <p>Panaderos, pasteleros y confiteros</p> <p>Operarios de la elaboración de productos lácteos</p> <p>Preparadores de fibras (lana, hilo)</p> <p>Tejedores con telares o de tejidos de punto y afines</p> <p>Costureros, bordadores</p>
SECTOR C DISTRIBUCION	<p>Embaladores manuales y otros peones de la industria manufacturera</p> <p>Trabajador de carga</p> <p>Vendedores y demostradores de tiendas y almacenes</p> <p>Vendedores de quioscos y de puestos de mercado</p> <p>Vendedores ambulantes de productos comestibles</p> <p>Vendedores ambulantes de productos no comestibles</p> <p>Conductores de vehículos accionados a pedal o a brazo</p> <p>Conductores de vehículos y maquinas de tracción animal</p>
SECTOR D : ASEO Y ORNATO	<p>Limpiabotas y otros trabajadores callejeros</p> <p>Personal domestico</p> <p>Limpiadores de oficinas, hoteles y otros establecimientos</p> <p>Lavanderos y planchadores manuales</p>

	Recolectores de basura Barrenderos y afines Lavadores de vehículos, ventanas y afines Pulidores de metales y afiladores de herramientas
SECTOR E: PERSONALES	Herreros y forjadores Tapiceros, colchoneros Zapateros Operadores de maquinas para fabricar productos de madera Encuadernadores y afines Albañiles Pintores y empapeladores Barnizadores y afines
SECTOR F : SOCIALES	Niñeras y celadoras infantiles Ayudantes de enfermería a domicilio Trabajadores de los cuidados personales y afines Empleados de bibliotecas y archivos Mensajeros, porteadores y repartidores Conserjes Porteros, guardianes y afines Peluqueros, especialistas en tratamientos de belleza y afines

*Figura 7.* Sectores de actividad profesional y oficios

En base al cuadro anterior se crean dos tipos de cuestionarios: el primero permite conocer cuál es el sector de actividad por el cual se interesa el joven.

El segundo concreta dentro del sector elegido el oficio por el que se interesa.

En este apartado se centra la atención en la construcción del cuestionario que evalúa el interés del individuo dentro de un determinado sector, sin especificar aún dentro de ese sector que oficio u oficios elige.

*iv) Características de la respuesta:*

Dadas las características de las personas con discapacidad intelectual leve, las alternativas de respuesta se presentarán de manera gráfica, cuidando la necesidad de retención de información para optar por una alternativa.

Para ello se crea una imagen que represente cada opción de respuesta que se presenta en el cuestionario, ante la cual el sujeto evaluado deberá indicar sobre la imagen la opción que le interesa mayormente.

Al examinando se le pedirá en cinco ocasiones diferentes y bajo distintas perspectivas que valore el interés que le suscita una determinada actividad.

Estas perspectivas se centran en torno a:

- Imitación de un determinado oficio
- Utilización de herramientas correspondientes a un determinado oficio
- Actividad a desarrollar en su tiempo libre
- Actividad a desarrollar como actor de película
- Revistas que le gusta ver

Cada una de estas actividades está asociada a uno de los seis sectores. El examinado en cinco ocasiones debe señalar su preferencia.

Para conocer el sector de actividad de mayor interés para el sujeto evaluado, se debe realizar la sumatoria de cada opción escogida por él (por sector de actividad) y seleccionar aquella que logra mayor puntuación. Este dato permitirá conocer cuál es el sector de actividad por el cual muestra interés vocacional el joven evaluado.

### **6.1.3. Elaboración del Cuestionario de Interés Vocacional por Oficios**

*Consideraciones previas:*

Al igual que en el cuestionario de interés vocacional por sector de actividad, existe unanimidad entre los expertos consultados de que el material existente para evaluar interés vocacional, está principalmente enfocado a las preferencias hacia profesiones, las cuales no se ajustan a las necesidades especiales de personas con discapacidad intelectual, ya que la mayoría de las personas que se encuentran en los límites superiores del retraso mental leve, pueden desempeñar trabajos que requieren aptitudes de tipo práctico, entre ellas los trabajos manuales semicalificados (Ríos, 2005).

En base a esta realidad se procedió a la elaboración de un cuestionario que permitiese evaluar el grado de interés que despertaba uno de los oficios dentro del sector de actividad que previamente había elegido.

Ya se ha señalado con anterioridad el proceso seguido para confeccionar el listado de oficios adecuado para estas personas.

i) *Definición del objetivo:*

Conocer el o los oficios por los que muestra interés un joven con discapacidad intelectual leve.

ii) *Descripción del objetivo:*

El joven con discapacidad intelectual leve seleccionará a través de imágenes las que corresponden a uno o más oficios que son de su interés.

iii) *Especificación de las características de la situación de evaluación:*

Su aplicación se debe realizar en un entorno cómodo, iluminado y libre de todo factor distractor, de igual manera se debe contar con mobiliario necesario para el apoyo y la manipulación del material requerido para la evaluación.

Considerando las necesidades educativas especiales de las personas con discapacidad intelectual leve, cada pregunta y cada instrucción deberán ser elaboradas con un lenguaje sencillo, con frases cortas y con claridad sobre el objetivo y la acción a realizar. Además, la lectura debe ser clara y pausada tanto para las instrucciones como para las preguntas.

Para facilitar al joven con discapacidad intelectual leve la aplicación del instrumento se creará una tabla de dibujos que representa gráficamente cada uno de los oficios consultados, quedando a la vista todas las alternativas de respuesta.

Las preguntas del cuestionario se elaboraron siguiendo el listado creado a partir de la Clasificación Internacional Uniforme de Ocupaciones (CIUO) de la OIT y el estudio descriptivo OIT (2002).

Se trabaja por separado cada forma de sector de actividad.

Cada una de las 6 formas de sector de actividad cuenta con 8 preguntas elaboradas para que el sujeto evaluado responda si le gustaría realizar las tareas que se cumplen en un oficio determinado. Esta caracterización de tareas que se realiza esta descrita en base a la definición que realiza la CIUO para cada oficio.

El cuestionario de Interés Vocacional por Oficios se presenta en el Anexo 3.

iv) *Características de la respuesta:*

El cuestionario de Interés Vocacional por Oficios, es el cuestionario que viene a continuación del Cuestionario de Interés Vocacional por Sector de Actividad.

El sujeto evaluado deberá responder solo aquel SECTOR (A, B, C, D, E o F) que resultó con mayor puntuación en el Cuestionario de Interés Vocacional por Sector de Actividad.

Cada SECTOR, que corresponde a un conjunto de actividades está conformado por 6 preguntas. Cada pregunta está referida a la caracterización de un oficio del sector de actividad al que pertenece.

El sujeto evaluado deberá responder SI o NO ante la pregunta que lo interroga sobre su gusto por realizar determinadas tareas de los oficios presentados, como en el siguiente ejemplo:

“¿Te gustaría recoger peces, algas y mariscos de aguas poco profundas?”

Las alternativas de respuesta a las que el sujeto evaluado responda SI, representarán aquellos oficios por los cuales demuestra interés vocacional.

#### **6.1.4. Elaboración del cuestionario de aptitudes y destrezas**

Para la construcción de este cuestionario se ha tomado como referencia la descripción de las habilidades descritas por Garrido (1995) y Verdugo (1994).

Ha sido igualmente un proceso largo de elaboración. Los primeros pasos fueron la fijación de las aptitudes y destrezas a medir a efectos de la orientación vocacional en estos contextos. Estas deberían estar muy relacionadas con las exigencias requeridas para el desempeño de los oficios que previamente se habían seleccionados. Se realizaron varias propuestas que fueron sometidas a juicio de expertos en orientación vocacional anteriormente citados. Entre las propuestas más significativas estaban por un lado las referidas a la evaluación de aptitudes clásicas tales como comprensión y fluidez verbal, razonamiento numérico, mecánico, espacial, lógico-abstracto y lógico concreto, y por otro las centradas en aspectos más concretos tales como las relacionadas con las áreas cognitivas, perceptiva y motórica.

La unanimidad de los expertos se pronunciaron por la segunda opción y en base a esta recomendación se centraron los primeros borradores de protocolos que nuevamente fueron sometidos al criterios de expertos, para quedar fijados de forma definitiva en el formato cuestionario que a continuación se presenta.

##### *Consideraciones previas:*

Cada persona que desea optar a un puesto de trabajo, debe contar con un mínimo de competencias que le permitan desempeñarse satisfactoriamente en situaciones reales

de empleo, además de una serie de capacidades que favorezcan el ejercicio de tareas ocupacionales conforme a las exigencias de la producción.

Las personas con discapacidad intelectual, poseen los mismos intereses por lograr un trabajo y siguiendo la lógica de la inclusión laboral, debieran participar de los mismos procesos para acceder a éstos. Aun cuando este derecho fuera tangible, las características que definen el diagnóstico de las personas con discapacidad intelectual leve, las podrían dejar en una situación desventajosa respecto de otros postulantes a un mismo empleo. De esta manera es relevante considerar que una buena medición de las potencialidades y posibilidades de las personas con discapacidad para desempeñar adecuadamente una actividad productiva, influirían positivamente en la posibilidad de un buen rendimiento (Lugo et al., 2008).

Mondy y Noe (2005) al realizar una descripción de pruebas de empleo, reconocen que los individuos difieren entre sí en cuanto a las características que se relacionan con el desempeño. Estas diferencias tienen que ver, por ejemplo, con aptitudes cognitivas y habilidades psicomotoras. Para ser más precisos, de las pruebas de aptitud cognitiva, enfatiza en su utilidad para identificar candidatos que poseen conocimientos amplios para un empleo; y respecto de las pruebas de habilidades psicomotoras, menciona que son cada vez más exigentes en su precisión debido a la miniaturización de las operaciones que se exigen en los puestos de trabajo.

Si se consideran las exigencias cognitivas y psicomotoras cada vez más elevadas de los puestos de trabajo y se comparan con el funcionamiento de la persona con discapacidad intelectual, caracterizado por dificultades de aprendizaje, un desarrollo entretardado, dificultades en el procesamiento de la información que se manifiesta en problemas para establecer estrategias coherentes para la realización de un proceso cognitivo óptimo, tanto a nivel de atención, percepción y memoria, como en la metacognición (Muntaner, 1998) y que a nivel motor, poseen alteraciones anatómico-funcionales, retraso medio en el desarrollo psicomotor de dos años y dificultades en el aprendizaje de las tareas perceptivo-motrices básicas, en equilibrio, coordinación y en las capacidades físicas básicas (Ruiz Pérez, 1994, citado por Ríos, 2005), se cuenta con información relevante para considerar que resulta necesario la creación de un instrumento que evalúe las habilidades cognitivas y motoras de una persona con discapacidad intelectual leve, situando las exigencias de los ítems a las características propias de la discapacidad.

i) *Definición del objetivo:*

Conocer las aptitudes cognitivas y destrezas motrices que poseen los jóvenes con discapacidad intelectual leve.

ii) *Descripción del objetivo:*

Los jóvenes con discapacidad intelectual leve responderán mediante expresiones de lenguaje y dinámicas a diversos estímulos asociados a aptitudes cognitivas y destrezas motrices.

iii) *Especificación de las características de la situación de evaluación:*

El cuestionario se ha dividido en tres áreas: Área Cognitivo-Funcional, Área Perceptiva y Área Motriz.

Para el Área Cognitivo Funcional, se han considerado 4 sub-áreas: verbal, memoria, cálculo y lectoescritura.

Para el Área Perceptiva, se han considerado 3 sub-áreas: percepción sensorial, percepción táctil y percepción espacial y temporal.

Para el área Motriz, se han considerado 3 sub-áreas: coordinación general, esquema corporal y coordinación manual.

Cada sub-área es medida a través de tres ítems, que han sido elaborados considerando los niveles de rendimiento que podría alcanzar un joven con discapacidad intelectual.

iv) *Características de la respuesta:*

El sujeto evaluado deberá responder a cada ítem demostrando una serie de aptitudes cognitivas y destrezas manuales a través de la ejecución de tareas que implican acciones manuales con material concreto y fichas de imágenes, repetición verbal, desarrollo de operaciones básicas de cálculo, lectura y escritura, ejercicios psicomotores, etc.

En base a estas consideraciones se elaboraron distintos borradores amplios que fueron sometidos a un proceso de opinión de expertos. Fruto de sus aportaciones se llegó a fijar las siguientes áreas de exploración y el número de ítems a medir en cada una de ellas (Ver Figura 8).

<b>I. AREA COGNITIVO-FUNCIONAL</b>
<b>I.I AREA VERBAL</b>
<b>I.II AREA MEMORIA (VISUAL, VERBAL, NUMERICA)</b>

<b>I.III AREA CALCULO</b>
<b>I.IV AREA LECTURA Y ESCRITURA</b>
<b>II AREA PERCEPTIVA</b>
<b>II.I AREA PERCEPCION SENSORIAL (VISUAL, AUDITIVA, OLFATIVA, GUSTATIVA)</b>
<b>II.II AREA PERCEPCION TACTIL</b>
<b>II.III AREA PERCEPCION ESPACIAL Y TEMPORAL</b>
<b>III. AREA MOTRIZ</b>
<b>III.I AREA COORDINACION GENERAL</b>
<b>III.II AREA ESQUEMA CORPORAL</b>
<b>III.III AREA COORDINACION MANUAL</b>

*Figura 8. Áreas y sub-áreas de exploración*

### **Manual de instrucciones para su aplicación**

El cuestionario de aptitudes y destrezas cuenta con un Manual de Administración, en el cual se describe:

1. Numero del ítem.
2. Nombre del ítem: se menciona la actividad que debe realizar el sujeto evaluado.
3. Contexto: se describe la ubicación física en que se debe ubicar el sujeto evaluado y examinador.
4. Instrucciones: se describe la instrucción que debe mencionar el examinador.
5. Materiales: se detalla cada elemento que se requiere para la administración y ejecución del ítem.
6. Criterios de aceptación: se entregan las indicaciones y exigencias para determinar si el ítem puede ser considerado superado.

#### **6.1.5. Procedimientos para adaptar instrumentos**

Finalizada la etapa de elaboración de instrumentos, se pasó a una segunda etapa relacionada con la posible adaptación de instrumentos a la población objeto de estudio.

Hasta ese momento se tenían cuestionarios que permitirían evaluar los siguientes indicadores/condicionantes de la conducta vocacional:

El cuestionario de Biodatos, los cuestionarios relacionados con la exploración de intereses vocacional/profesionales y el cuestionario de habilidades y destrezas en relación al desempeño profesional.

A estos cuestionarios era necesario completar cuestionarios que permitiesen evaluar indicadores importantes de la conducta vocacional tales como dimensiones de personalidad y formas o estilos relacionados con la forma de aprendizaje.

Para acometer estas ausencias se acudió a dos cuestionarios que en su momento fueron facilitados por los citados grupos GIAPU y GOYAD que estaban relacionados con la evaluación de estos dos indicadores. A ello se añadió un tercer cuestionario relacionado con la evaluación de los estilos de aprendizaje. Más adelante describimos al detalle el proceso seguido para su adaptación a la población de destino

Se siguen los siguientes criterios para iniciar este proceso de adaptación.

La adaptación del test demanda tomar en cuenta una variedad de factores para cautelar la validez del constructo y del contenido a medir, teniendo en cuenta las características y comprensiones del sujeto a evaluar.

Van de Vijver y Leung (1997) establecen tres niveles de adaptación de las pruebas psicológicas. El primero corresponde al de la aplicación, es decir, la traducción de un test de un idioma a otro. La segunda alternativa es la adaptación, ello implica la transformación, adición o substracción de algunos ítems de la escala original. En este caso algunos ítems pueden cambiar su significado a través de las culturas y, por lo tanto, necesitan modificaciones o ser eliminados. Así mismo ítems que no existen en la versión original del test pueden representar mejor al constructo en la población en la cual se administrará la nueva versión. Finalmente, la opción ensamble puede emerger al momento de adaptar un instrumento de evaluación psicológica. En este caso el instrumento original ha sido modificado tan profundamente que prácticamente se ha transformado en un nuevo instrumento original con los nuevos elementos. Esto ocurre cuando muchos de los ítems del test original son evidentemente inadecuados para representar el constructo a medir. El ensamble también se da cuando el constructo no está representado de forma adecuada por la versión original en la cultura a la que se quiere adaptar la prueba.

Para efectos de esta investigación, se han considerado los criterios de adaptación y ensamble, por considerar que las pruebas existentes se presentaban con un lenguaje, en su semántica y sintaxis, que dificultaba la comprensión del ítem a jóvenes con discapacidad intelectual leve.

La adaptación de los test que se presentan a continuación fueron adaptados siguiendo las siguientes consideraciones:

a) El proceso de adaptación tiene en cuenta las diferencias lingüísticas y culturales entre las poblaciones a las que se dirigen las versiones adaptadas de los tests.

b) Proporcionar datos que garanticen que el lenguaje utilizado en las instrucciones, en los propios ítem y en el manual del tests, son apropiados para todas la poblaciones culturales e idiomáticas a las que va dirigido el tests.

c) Cautelar que las técnicas de evaluación elegidas, los formatos de los ítems, las reglas de los tests y los procedimientos sean familiares a todas las poblaciones a las que van dirigidos.

d) Procurar que el contenido de los ítems y los materiales de los estímulos sean familiares a todas las poblaciones a las que van dirigidos.

e) Aportar una justificación racional sistemática, tanto lingüística como psicológica, para mejorar la precisión del proceso de adaptación, así como reunir datos acerca de la equivalencia de todas las versiones en los distintos idiomas.

f) Cautelar que el diseño de recogida de datos permite el uso de técnicas estadísticas apropiadas para establecer la equivalencia entre los ítems correspondientes a las diferentes versiones del test.

g) Proporcionar información sobre la evaluación de la validez en todas las poblaciones objetivo a las que va dirigido el test adaptado.

#### **6.1.5.1. Cuestionario de Personalidad**

Este cuestionario es producto de la adaptación y ensamble de dos cuestionarios que están presentes en los “Talleres Orientación Vocacional Universitaria” (Versión Adaptada a la Universidad De Playa Ancha en el Contexto Del Proyecto Fdi, Soupalab 2009).

Estos talleres son un producto de la colaboración Inter-Universitaria de los Equipos de Investigación de la Universidad de Oviedo España, dirigido por el Doctor Martín del Buey, y de la Universidad de Playa Ancha Chile, dirigido por la Doctora Dapelo.

En el taller numero 4 centrado en la evaluación de la personalidad se presentan dos cuestionarios opcionales:

- Taller 4, opción a: Cuestionario de Psicoemocionalidad.
- Taller 4, opción b: Cuestionario de personalidad eficaz.

El “*Cuestionario de Psicoemocionalidad*” de Gómez-Artiga, Rocabert y Descals (2006) está compuesto de 36 ítems que evalúan las características personales (modos característicos que tienen los individuos de enfrentarse al medio) que se relacionan con decisiones profesionales satisfactorias o exitosas.

La base teórica de este ámbito se encuentra en autores que destacan los factores psicoemocionales, o de personalidad, en el ámbito del asesoramiento vocacional tanto en la toma de decisiones en este ámbito como en el mismo desempeño profesional (Super, 1990; Weiss y Adler, 1984, Grotevant, 1987; Blustein, 1989; Savickas, 1997; Kracke y Schmitt-Rodermund, 2001; Bracke, 2002; Mitchell, Levin y Krumboltz 1999; Chiu 1990; Goleman, 1996 y 2001; Eipstein, 2001; y Castaño 1995).

Es importante matizar que estas características personales son modos característicos que tienen los individuos de comportarse habitualmente en cualquier situación o medio y que se relacionan con la personalidad eficiente. Los enunciados o ítems describen comportamientos y formas de pensar que las personas pueden manifestar habitualmente en su vida diaria. Los enunciados reflejan las siguientes características:

- Iniciativa y optimismo (4 ítems): Las personas dotadas de esta característica intentan interpretar los acontecimientos en términos positivos, pero siempre dentro de un contexto de realidad. Estas competencias movilizan a las personas para aprovechar las oportunidades y superar los contratiempos. Las personas que tienen iniciativa actúan antes de que las circunstancias externas les obliguen a hacerlo; suelen tomar medidas para evitar los problemas antes de que se presenten.
- Persistencia (5 ítems): Se define como el grado en el que el sujeto insiste en acabar las tareas que se propone. Las personas dotadas de esta característica son personas que insisten en conseguir las metas que se proponen a pesar de los obstáculos y contratiempos que se presentan.
- Tolerancia a la frustración (3 ítems): Tendencia a no sobreestimar las experiencias negativas. Las personas dotadas de esta característica no se derrumban ante las críticas y suelen tolerar el rechazo de los demás.
- Innovación y Adaptabilidad (4 ítems): Esta característica hace referencia a permanecer abierto a las ideas y los enfoques nuevos, siendo lo suficientemente flexibles como para responder a los cambios.
- Expectativas de autoeficacia (4 ítems): Confianza en las propias habilidades para desarrollar con éxito una determinada tarea.

- Temor al fracaso (5 ítems): Miedo a no conseguir un desempeño exitoso en todas las realizaciones. La estrategia de escape es la más utilizada como mecanismo de evitación del fracaso.
- Autocontrol y gestión del estrés (3 ítems): Capacidad para gestionar adecuadamente motivos, emociones e impulsos conflictivos. Implica pensar con claridad y permanecer concentrados a pesar de las presiones.
- Empatía (4 ítems): Grado en que se es capaz de percibir el punto de vista o la perspectiva de otra persona. Ser empático implica ser capaz de ver las cosas desde la perspectiva de otra persona y actuar en consecuencia, significa entender lo que sienten y piensan otras personas.
- Asertividad. (4 ítems): Es expresar clara y concisamente los propios deseos pero siendo respetuoso con los deseos y el punto de vista de los demás. Las personas dotadas de esta característica, son personas que protegen y defienden sus derechos pero respetan los de los demás. Intenta lograr sus objetivos sin violar los derechos de los demás.

El Análisis Factorial presenta 2 factores que explican un 26.21% de la varianza.

FACTOR I: Características no adaptativas de personalidad

Este factor está definido por variables que hacen referencia a: *Baja tolerancia a la frustración, Temor al fracaso, Falta de flexibilidad ante los cambios , Expectativas de autoeficacia negativa , Temor al fracaso , Baja eficiencia en autocontrol y gestión del estrés, Pensamiento negativo, Temor a afrontar nuevos retos , Falta de iniciativa , Falta de asertividad y Falta de persistencia .*

Está compuesto por 15 ítems y explica un 14.87% de la varianza.

FACTOR II: Personalidad Eficaz

Este factor está definido por variables que reflejan: *persistencia en objetivos y tareas, empatía, percepción de autoeficacia, iniciativa y pensamiento positivo, asertividad , innovación, gestión adecuada de motivos, emociones e impulsos conflictivos.*

Está compuesto por 16 ítems y explica un 11.34% de la varianza.

La fiabilidad del cuestionario (Cronbach, 1951) a partir del análisis factorial:  
Factor I: Características no adaptativas de personalidad (Alpha de Cronbach= .7547),  
Factor II: Personalidad eficaz (Alpha de Cronbach= .7900).

El Cuestionario Personalidad Eficaz del taller 4 es de Dapelo, Marcone, Martín del Buey, Martín Palacio y Fernández Zapico (2006). Es un cuestionario construido

para la medición de las dimensiones del constructo Personalidad eficaz (Martín del Buey y Martín Palacio, 2012) en contextos adolescentes.

Tiene una fiabilidad alfa de Cronbach de .85 y está formado por 23 ítems.

Presenta 4 factores:

- Autoestima (4 ítems): Indicador del grado de aceptación y satisfacción personal que tiene de sí mismo.
- Autorrealización académica (8 ítems). Indicador del grado de motivación que manifiesta hacia los estudios y nivel de expectativa de éxito a conseguir. El análisis del contenido de los ítems permite apreciar una fuerte interrelación entre el conocimiento personal y atribución de éxito a una definida y positiva capacidad y esfuerzo para el estudio, la motivación por el aprendizaje y el logro, y expectativas futuras favorables.
- Autoeficacia Resolutiva (5 ítems). Indicador del grado de eficacia que manifiesta para el planteamiento de los problemas y toma de decisiones. El análisis lógico del factor permite apreciar que integra los ítems que miden indicadores propios del proceso de toma de decisiones y la resolución de problemas, específicamente el conocimiento de las estrategias de afrontamiento eficaz a los desafíos, la toma de decisiones ajustadas a las demandas propias de la situación con una actitud positiva...
- Autorrealización social (6 ítems). Indicador del grado de facilidad que manifiesta para relacionarse con los demás y expresar de forma asertiva sus opiniones. El análisis lógico del factor permite señalar que los ítems corresponden más específicamente a la autopercepciones de capacidad o competencia para establecer y mantener relaciones con los otros y a las expectativas de éxito en sus relaciones sociales.

La base de ítems entre los dos cuestionarios sumaba 56 ítems.

A través del juicio de expertos (detalle de ellos ya ha sido mencionado con anterioridad) se seleccionaron 18 ítems en donde había una total coincidencia de los expertos en considerarlos como adecuados a los efectos de ser utilizados. Se tuvo en cuenta los criterios de viabilidad, relevancia, inmediatez, eficacia, actualidad, rigor conceptual, claridad y la estructuración u orden de los componentes.

Del cuestionario de psicoemocionabilidad se seleccionaron ítems correspondientes a los factores autocontrol y asertividad. Y del cuestionario Personalidad eficaz se seleccionaron ítems pertenecientes a los 4 factores: autoestima, autorrealización académica, autorrealización socioafectiva y eficacia resolutiva.

En total el cuestionario se compone de 18 ítems y 6 factores.

Con esta base se inicio el proceso de adaptación de los ítems siguiendo los siguientes criterios:

a) El proceso de adaptación comienza con un análisis sintáctico y semántico de los ítems de los talleres originales y se realizan ajustes en estos dos ámbitos del lenguaje para atender a las diferencias lingüísticas y culturales entre las poblaciones a las que se dirigen ambos tests, puesto que el cuestionario original está destinado a estudiantes en situación de no presencia de discapacidad intelectual.

b) Tanto las instrucciones como los ítems, se reemplazan por un lenguaje caracterizado por frases breves y por un vocabulario acorde a las necesidades educativas especiales de los jóvenes con discapacidad intelectual leve.

c) La técnica de recogida de información es el cuestionario. El cuestionario original requería valorar cada uno de los ítems en una escala de 1 a 5 en función de la correspondencia entre cada situación presentada con la del sujeto evaluado, donde 1=Nada; 2= Algo; 3= Normal; 4= Bastante; 5= Mucho.

Considerando las características cognitivas de las personas con discapacidad intelectual (dificultades en el lenguaje, atención y memoria), se crean preguntas dicotómicas a las que deba responder SI o NO. Las preguntas deben ser entregadas de forma oral por el examinador y contestadas de igual forma por el sujeto evaluado.

d) El contenido de los ítems alude a los factores de personalidad: autoestima, autocontrol, asertividad, autorrealización académica, autorrealización socioafectiva y eficacia resolutive, los que a su vez han sido representados a modo de preguntas dicotómicas funcionales a las características de las personas con discapacidad intelectual leve y consignadas por un vocabulario familiar a la población evaluada.

e) Considerando que las personas con discapacidad intelectual, se caracterizan por una “disminución significativa y permanente en el proceso cognoscitivo, acompañada de alteraciones en la conducta adaptativa y dificultades de atención memorial y de lenguaje” (Sánchez, 2004, pp.470) se es muy preciso en la adaptación de las preguntas del cuestionario original, procurando mantener la idea central del ítem, pero empleando un lenguaje que atienda a las necesidades educativas especiales de los jóvenes encuestados.

#### **6.1.5.2. Cuestionario de estilos de aprendizaje**

Para el indicador estilos de aprendizaje, se crea el Cuestionario de Estilos de Aprendizaje.

Este cuestionario es producto de la adaptación el “Inventario de Estilos de Aprendizaje” de Metts (1999) de acuerdo a la Programación Neurolingüística.

El cuestionario está fundamentado en el tipo de estilo de aprendizaje de acuerdo a cómo atendemos a la recogida de información, ya sea como aprendizaje visual, auditivo o kinestésico (F. Navarro, 2008).

El cuestionario original, está compuesto por 24 ítems.

Siguiendo las pautas de consultas de expertos se sometieron a juicio de ellos los 24 ítems y se seleccionaron únicamente aquellos que fueron aceptados como pertinentes. Estos fueron 12 ítems distribuidos en: cuatro para el estilo visual, cuatro para el estilo auditivo, cuatro para el estilo kinestésico.

Se tuvo en cuenta para su selección los criterios de viabilidad, relevancia, inmediatez, eficacia, actualidad, rigor conceptual, claridad y la estructuración u orden de los componentes de la entrevista.

Con esta base se procedió nuevamente a la adaptación de los ítems siguiendo los siguientes criterios:

a) La adaptación comienza con el análisis del lenguaje empleado en el inventario original, específicamente desde la sintáctica y semántica. Se realizan modificaciones en estos dos ámbitos del lenguaje para responder a las diferencias lingüísticas y culturales entre los grupos destinatarios, puesto que el cuestionario original emplea frases extensas y un lenguaje poco funcional para personas con discapacidad intelectual.

b) Las instrucciones y los ítems del cuestionario original, son reemplazadas por un lenguaje representado por frases breves y por un vocabulario que atienda a los niveles de comprensión de los jóvenes con discapacidad intelectual leve.

c) La técnica de recogida de información es el cuestionario. El cuestionario original requería que el sujeto evaluado responda según lo hace a través de una escala de 5 alternativas de respuesta: 1 = Nunca, 2 = Raramente, 3 = Ocasionalmente, 4 = Usualmente, 5 = Siempre.

Teniendo en cuenta las cualidades cognitivas de las personas con discapacidad intelectual, se crean preguntas dicotómicas a las que solo se debe responder SI o NO. Las preguntas deben ser entregadas de forma oral por el examinador y contestadas de igual forma por el sujeto evaluado.

d) El contenido de los ítems alude a 3 estilos de aprendizaje que representan cómo atendemos a la recogida de información, ya sea a través del canal receptor visual, auditivo o kinestésico.

Se representan a través de 12 ítems, de los cuales cuatro son preguntas que revelan preferencias ante el canal visual, cuatro del auditivo y cuatro del kinestésico. Cada uno de ellos ha sido representado a modo de preguntas dicotómicas funcionales a las características de las personas con discapacidad intelectual leve.

e) Teniendo en cuenta que el lenguaje es una de las funciones intelectuales que con más frecuencia se alteran en la discapacidad intelectual, así como las dificultades de atención y la capacidad de memoria a corto plazo (Ardila, Rosselli y Matute, 2005), resulta necesario realizar una adaptación al cuestionario original, específicamente en la cantidad de ítems presentados para medir cada estilo de aprendizaje (visual, auditivo, kinestésico) así como también en el lenguaje que se emplea en las preguntas.

Respecto de la selección del lenguaje, se cuida mantener la idea central del ítem, a través de un lenguaje que en su gramática semántica sea simple, breve, cotidiano y funcional.

f) Para cuidar que el diseño de recogida de datos permita el uso de técnicas estadísticas que permitan la equivalencia entre los ítems correspondientes a las diferentes versiones del test, se realiza una sumatoria por estilo de aprendizaje (visual, auditivo, kinestésico) lo que da una tendencia del indicador estilo de aprendizaje, al igual que los test originales.

## **6.2. Caracterización de los instrumentos finales**

### **6.2.1. Entrevista de historia personal**

Nombre del instrumento: Entrevista de historia personal (Ver Anexo 1).

Autor: Original.

Número de ítems: 31.

Aplicación: Se realiza a través de una entrevista estructurada y presencial, dirigida a la madre o al padre del sujeto evaluado. En su defecto, podrá ser contestada por un adulto familiar o tutor responsable del joven o por el docente a cargo del nivel educativo al cual asiste.

Tiempo de aplicación: Variable. Se considera una duración media en torno a los 30 minutos.

Descripción: El historial académico del sujeto evaluado forma parte del bagaje experiencial que el individuo aporta a la conducta vocacional con miras a su integración sociolaboral (Castaño 1983; Farmer 1985; O'Neil, Ohlde, Tollefson, Barke, Piggott y Watts., 1980; Rocabert, 1995), ya que las experiencias que configuran al individuo, tienen un determinado valor en el ámbito vocacional.

Se consideran, además, los antecedentes académicos y laborales de los familiares del sujeto evaluado. Existe una relación entre los biodatos y la conducta vocacional en la medida en que estos se traducen en eventos significativos, relevantes y objetivos; asociados al ámbito laboral. El factor familia, en su papel de agente formador, juega un rol preponderante a través de las experiencias parentales de hogar a lo largo de las etapas de niñez y adolescencia, y es considerado en la lista de biodatos utilizados con fines vocacionales (Sánchez, 2012).

La primera parte de la entrevista está compuesta por 11 preguntas enfocadas en los datos de identificación del sujeto evaluado, el curso al cual asiste actualmente, además de su diagnóstico psicológico.

La segunda parte de la entrevista, está compuesta por 6 preguntas que responden al historial académico del sujeto evaluado y que contempla tanto aquellas experiencias educativas en educación regular como la modalidad de educación especial. A cada pregunta debe contestar si o no de acuerdo a los tipos y niveles de escolaridad a los que ha asistido, además de señalar la cantidad de años en que recibió dicha educación.

La tercera parte, está destinada a obtener los antecedentes académicos y laborales de los familiares directos del sujeto evaluado o bien de las personas que están a su cuidado (padre, madre, hermanos, tutor).

### **6.2.2. Cuestionario de interés vocacional por sector de actividad**

Nombre del instrumento: Cuestionario de interés vocacional por sector de actividad (Ver Aneo 2).

Autor: original.

Número de ítems: 30.

Aplicación: La aplicación del cuestionario se realizó de manera individualizada. Mediante una interacción dinámica, el examinador deberá leer cada una de las preguntas, al mismo tiempo que muestra imágenes que representan la pregunta. El sujeto evaluado debe responder de manera oral sus preferencias o indicando la imagen que representa su opción.

Tiempo de aplicación: 30 minutos aproximadamente.

Descripción: Los intereses vocacionales constituyen uno de los indicadores más importantes de la conducta vocacional de la persona, porque responden directamente a aquello que le gustaría hacer en su vida profesional (Ferrer y Sánchez, 1995) así como también a la preferencia de actividades ocupacionales y a la atracción actual que

mantiene un individuo por un campo vocacional determinado (Crespo, Olvera y Ríos, 2007).

Es de carácter preliminar, porque tiene el propósito de diagnosticar la preferencia del sujeto respecto de las clases de servicios por sector de actividad, información que permitirá derivar al sujeto a responder cuál es el oficio de su interés en el Cuestionario de Interés Vocacional, según la forma correspondiente.

El resultado final, es producto de la sumatoria de las alternativas seleccionadas según clasificación de servicios por sector de actividad.

La clasificación de sectores es la siguiente:

- SECTOR de Extracción y transformación de bienes
- SECTOR de producción
- SECTOR de distribución
- SECTOR de aseo y ornato
- SECTOR personales
- SECTOR sociales

El cuestionario cuenta con 5 preguntas:

1. ¿qué trabajador te gustaría imitar?
2. ¿con cuál de estas herramientas te gustaría trabajar?
3. ¿qué te gustaría hacer en tu tiempo libre?
4. Si fueras actor de una película ¿qué personaje te gustaría hacer?
5. ¿Cuál de las siguientes revistas te gustaría ver?

Para cada una de estas preguntas se presentan 6 alternativas de respuesta, que representan oficios relacionados con una de las clases de servicios por sector de actividad (extracción y transformación de bienes, servicios de producción, servicios de distribución, servicios de aseo y ornato, servicios personales o servicios sociales).

El cuestionario contempla el casillero PUNTAJE para registrar la sumatoria de las alternativas escogidas por el sujeto evaluado. Se considera aquel sector que resulte con mayor puntuación.

### **6.2.3. Cuestionario de interés vocacional por oficio**

Nombre del instrumento: Cuestionario de interés vocacional por oficio (Ver Anexos 3).

Autor: Original.

Número de ítems: 8 por forma.

Aplicación: Se selecciona la forma A, B, C, D, E o F, considerando el sector que logró mayor puntuación en el cuestionario preliminar de interés vocacional.

Tiempo de aplicación: 20 minutos.

Descripción: El cuestionario está compuesto por 6 formas cada una de las cuales representa un sector de actividad (Ver Anexo 4):

- Forma A, extracción y transformación de bienes
- Forma B, servicios de producción
- Forma C, servicios de distribución
- Forma D, servicios de aseo y ornato
- Forma E, servicios personales
- Forma F, servicios sociales.

Cada forma contiene 8 preguntas. Cada una representa un oficio característico del sector de actividad.

Las preguntas se presentan de manera oral y a través de imágenes. Cada pregunta cuenta con una imagen gráfica que la representa al oficio evaluado (Ver Anexo 5).

#### **6.2.4. Cuestionario de personalidad**

Nombre del instrumento: Cuestionario de Personalidad Eficaz (Ver Anexo 7).

Autor: Adaptación del cuestionario de psicoemocionalidad y cuestionario de Personalidad eficaz adaptado de los Talleres orientación vocacional universitaria, versión adaptada a la Universidad de Playa Ancha en el contexto del proyecto Fdi, Soupalab 2009.

Número de ítems: 18

Aplicación: La aplicación es individualizada. El examinador lee 18 preguntas al sujeto evaluado, ante las cuales debe responder oralmente SI o NO. Se puntúa “1” para las preguntas que el sujeto evaluado responda “SI” y en la tabla de puntajes se deberá contabilizar la cantidad de ítems contestados positivamente según la tabla de factores de personalidad eficaz: autoestima, autocontrol, asertividad, autorrealización académica, autorrealización socioafectiva y eficacia resolutiva.

Tiempo de aplicación: 20 minutos.

Descripción: El cuestionario está compuesto por 18 preguntas a las que se debe responder SI o NO.

Cada pregunta responde a uno de los 6 factores de personalidad eficaz y para cada uno de ellos se presentan 3 preguntas. Los factores de personalidad considerados son: autoestima, autocontrol, asertividad, autorrealización académica, autorrealización socioafectiva, eficacia resolutiva.

#### **6.2.5. Cuestionario de aptitudes y destrezas**

Nombre del instrumento: Test de aptitudes y destrezas (Ver Anexo 6).

Autor: Original.

Número de ítems: 30.

Aplicación: El proceso de recogida de información se realiza a través de la interacción dinámica entre el examinador y sujeto evaluado. El examinador debe registrar la destreza mostrada por el sujeto evaluado y puntuar “1” toda vez que éste cumpla con el criterio de aprobación del test.

Tiempo de aplicación: 50 minutos.

Descripción: Está compuesto por 30 ítems, agrupados en 3 subtests: área cognitivo funcional, área perceptiva y área motriz.

- El área cognitivo funcional, está compuesta por el área verbal, área memoria, área calculo y área lectura y escritura, cada una de las cuales son evaluadas por tres ítems.
- El área perceptiva, la conforma el área de percepción sensorial, percepción táctil y área de percepción espacial y temporal. Cada una es medida a través de 3 ítems.
- El área motriz, la compone el área de coordinación general, área de esquema corporal y área de coordinación manual. Cada una de las sub-áreas son evaluadas a través de 3 ítems.

#### **6.2.6. Cuestionario de estilos individuales de aprendizaje**

Nombre del instrumento: Cuestionario de estilos individuales de aprendizaje (Ver Anexo 8).

Autor: Adaptación del Inventario de estilos de aprendizaje de Ralph Metts (1999).

Número de ítems: 12.

Aplicación: El examinador lee una a una las 12 preguntas al sujeto evaluado, quien debe responder oralmente SI o NO. Se puntúa “1” para las preguntas que el sujeto evaluado responda “SI” y en la tabla de puntajes se deberá contabilizar la cantidad de ítems contestados positivamente según la tabla de estilos de aprendizaje: visual, auditivo y kinestésico.

Tiempo de aplicación: 20 minutos.

Descripción: Conformado por 12 preguntas, agrupadas en 3 categorías de estilo de aprendizaje: visual, auditivo y kinestésico. Cada categoría está compuesta por 4 ítems.

Las preguntas están formuladas para dar como opción de respuesta las alternativas SI o NO.

## **7. Estudio Piloto: Aplicación experimental de los instrumentos.**

Han existido serias dificultades para reunir un grupo de participantes lo suficientemente representativo que permitiera acometer, con la suficiente fundamentación y base estadística, los resultados con cierta garantía de fiabilidad y validez.

Estas dificultades no han podido ser superadas en este trabajo y existen serias dudas de que en un futuro más próximo se pudieran superar. Si ya existen serias dificultades para recabar información en centros educativos genéricos, esta dificultad se acrecienta en centros educativos especiales como es el caso de este trabajo.

No obstante, se ha decidido realizar una aplicación de los instrumentos en una muestra de alumnos pertenecientes a estos centros que ciertamente no es representativa de la totalidad pero que son los únicos que se han podido obtener datos. A pesar de estas limitaciones sustantivas, estas no han impedido que se pudiera comprobar de alguna manera varios aspectos que se deben considerar como interesantes : aceptación de los instrumentos por parte de los participantes y de su contexto familiar, comprensión de los términos en que se presenta, interés que suscita, distribución de los resultados, primeras apreciaciones de su fiabilidad, de la incidencia de los biodatos en la determinación vocacional, elección de sectores de interés y de oficios dentro de cada uno de los sectores. Igualmente nos ha permitido hacer unas primeras aproximaciones del nivel de correlaciones entre las pruebas de personalidad, estilos de aprendizaje y habilidades-destrezas a la hora de elegir un determinado oficio.

### **7.1. Participantes: descripción de la muestra.**

La muestra la constituyen 34 estudiantes, 13 mujeres y 21 hombres, con diagnóstico de discapacidad intelectual leve, según lo dispuesto en la síntesis diagnóstica registrada en el Formulario Único proporcionado por el Ministerio de Educación de Chile, el cual fue realizado, para cada caso, por un profesional idóneo inscrito en el Registro Nacional de Profesionales de la Educación Especial para la Evaluación y Diagnóstico, mediante pruebas y test con normas nacionales, que garantizan la validez, confiabilidad y consistencia del instrumento y de acuerdo a los

criterios y dimensiones de la Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y de la Salud (CIF).

El corte de edad se define entre 16 y 20 años, considerando los 16 años como la edad mínima permitida para cursar el Nivel Laboral de las Escuelas Especiales Municipalizadas y los 20 años, como la edad en que el alumno ha cumplido la mayoría de edad según la normativa Chilena (con un margen superior de 2 años), y por lo tanto apresto a abandonar el sistema escolar obligatorio.

Se seleccionan Escuelas Especiales Municipalizadas, en total seis, por su carácter garante del cumplimiento de la Normativa Educacional Chilena.

Según lo descrito, la selección de la muestra ha sido determinada por criterios que atienden a la siguiente normativa Chilena:

Decreto N°170, Fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial. Chile, 2010.

MINEDUC, Orientaciones Técnicas para la evaluación diagnóstica de estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad intelectual. Chile, 2010.

Decreto n°87, Aprueba planes y programas de estudio para personas con deficiencia mental. Chile, 1990.

Ley n°19.221, establece mayoría de edad a los 18 años y modifica cuerpos legales que indica. Chile, 1993

Ley N°20.422, Establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad. Chile, 2010.

Decreto con Fuerza de Ley N°2, Fija texto refundido, coordinado y sistematizado del decreto con fuerza de ley n° 2, de de 1996, sobre subvención del estado a establecimientos educacionales. Chile, 1998.

**Para el criterio, Diagnóstico de Discapacidad Intelectual:**

“Reglamento que regula los requisitos, los instrumentos, las pruebas diagnósticas y el perfil de los y las profesionales competentes que deberán aplicarlas a fin de identificar a los alumnos con Necesidades Educativas Especiales y por los que se podrá impetrar el beneficio de la subvención del Estado para la educación especial.”

“Necesidades educativas especiales de carácter permanente: son aquellas barreras para aprender y participar que determinados estudiantes experimentan durante toda su escolaridad como consecuencia de una discapacidad diagnosticada por un profesional

competente y que demandan al sistema educacional la provisión de apoyos y recursos extraordinarios para asegurar el aprendizaje escolar.”

“Evaluación diagnóstica: constituye un proceso de indagación objetivo e integral realizado por profesionales competentes, que consiste en la aplicación de un conjunto de procedimientos e instrumentos de evaluación que tienen por objeto precisar, mediante un abordaje interdisciplinario, la condición de aprendizaje y de salud del o la estudiante y el carácter evolutivo de éstas.”

“Procedimientos, instrumentos y pruebas diagnósticas: Aquellas herramientas y procedimientos de observación y medición que permiten evaluar de manera cuantitativa y/o cualitativa al estudiante en el ámbito de exploración requerido y que garanticen validez, confiabilidad y consistencia, así como obtener información certera acerca del o la estudiante, el contexto escolar y familiar en el que participa.”

“Los equipos de profesionales, deben utilizar instrumentos, pruebas o test con normas nacionales. Asimismo, se deberá utilizar, de acuerdo con las instrucciones que establezca el Ministerio de Educación, las versiones más recientes de los test o pruebas que se definen en este reglamento, como también otros instrumentos que se desarrollen en el futuro.”

“La evaluación diagnóstica debe ser de carácter integral e interdisciplinario. Deberá considerar, en el ámbito educativo, la información y los antecedentes entregados por los profesores, la familia del o la estudiante o las personas responsables de éste, o el propio alumno según corresponda, así como las orientaciones técnico-pedagógicas que el Ministerio de Educación defina para estas materias y, en el ámbito de la salud, los criterios y dimensiones de la Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y de la Salud (CIF), y las orientaciones definidas por el Ministerio de Salud, de manera de tener una visión sistémica que dé cuenta de las fortalezas, dificultades y factores contextuales de cada estudiante.”

1.1. “El estudiantado con discapacidad intelectual recibirá la subvención de educación especial diferencial, cuando la evaluación diagnóstica multiprofesional confirme esta condición y se haya realizado considerando lo establecido en estas orientaciones técnicas: hay limitaciones significativas del funcionamiento intelectual, hay limitaciones significativas de la conducta adaptativa, la edad de aparición es antes de los 18 años.” “Hay limitaciones significativas del funcionamiento intelectual cuando el o la estudiante, obtiene un puntaje igual o menor a 69 puntos de CI (coeficiente intelectual), en una prueba de inteligencia que

cumpla los requisitos de confiabilidad y validez estadística y que posea normas estandarizadas para nuestra población general.”

“De acuerdo a la definición asumida, un CI igual o menor a 69 puntos, no implica por sí solo la presencia de discapacidad intelectual, la evaluación en la dimensión habilidades intelectuales debe ser complementada con la evaluación y caracterización del nivel de funcionamiento del estudiante en las dimensiones: conducta adaptativa; participación, interacción y roles sociales; salud, y contexto.”

“Para determinar el nivel de funcionamiento intelectual de un o una estudiante en base al CI, se usará la clasificación siguiente (CIE-10): Discapacidad intelectual Leve 50-69, Discapacidad intelectual Moderada 35-49, Discapacidad intelectual Grave o Severa 20-34, Discapacidad intelectual Profunda por debajo de 20.”

Para los efectos de este reglamento, se utilizarán las Escalas de Inteligencia de Wechsler, dado que constituyen un instrumento psicométrico, internacionalmente reconocido por su fiabilidad y validez para la evaluación del funcionamiento intelectual y posee formas para niños/as y para adultos, además de diferentes revisiones y actualizaciones. Las versiones más recientes de estas escalas, estandarizadas y/o adaptadas para la población chilena son: Para la población de niños, niñas o jóvenes a partir de los 6 años, la Escala de Inteligencia de Wechsler para Niños (WISC-IIIv.ch), estandarizada para la población de niños/as y jóvenes chilenos de 6 a 16 años por Ramirez y Rosas (2007); para la población de jóvenes mayores de 16 años, la Escala de Inteligencia de Wechsler para Adultos, WAIS, adaptada para nuestro país por Berdicewsky (1960). Nueva redacción en castellano del Manual de la Escala de Inteligencia de Wechsler para adultos (WAIS) realizada por Hermosilla (1982). “Se entenderá por profesional competente, aquél idóneo que se encuentre inscrito en el Registro Nacional de Profesionales de la Educación Especial para la Evaluación y Diagnóstico.”

“Podrán inscribirse en el Registro Nacional de Profesionales de la Educación Especial para la Evaluación y Diagnóstico los profesionales competentes que acrediten contar con un título profesional de aquellos a que se refiere el artículo anterior y que cumplan con los requisitos establecidos en la Ley N° 20.370 y la Ley N° 20.244”, del Estado de Chile.

1.2. “El profesional competente que realice un diagnóstico fraudulento, de conformidad a lo señalado en el inciso anterior, será considerado no idóneo para los efectos de este reglamento y eliminado del Registro Nacional de Profesionales de la

Educación Especial para la Evaluación y Diagnóstico, sin perjuicio de las acciones judiciales que correspondan.”

“La evaluación diagnóstica se registrará en un formulario único proporcionado por el Ministerio de Educación a los profesionales competentes que realicen esta actividad. Este formulario contendrá el diagnóstico y la síntesis de la información recopilada en el proceso de evaluación diagnóstica, deberá dar cuenta de los antecedentes relevantes del o la estudiante, de su familia y entorno y de las necesidades de apoyos específicos que éstos necesitan en el contexto educativo y familiar. Además, debe especificar los procedimientos y pruebas empleadas en el proceso de evaluación y consignar la fecha en que corresponde llevar a cabo la reevaluación. La coordinación de profesionales para la elaboración del formulario será de responsabilidad del sostenedor del establecimiento educacional en que esté matriculado el estudiante. Dicho formulario deberá contener la firma de los o las profesionales responsables en los diferentes ámbitos de la evaluación realizada.”

“Los diagnósticos y expedientes de evaluación serán confidenciales, debiendo los profesionales que efectúen la evaluación y el sostenedor del establecimiento educacional tomar las medidas necesarias para resguardar este derecho, sin perjuicio de las facultades fiscalizadoras que la ley confiere al Ministerio de Educación.”

2. Para el criterio, edades entre 16 y 20 años:

“El Plan de estudio que aprueba el presente Decreto está destinado a alumnos que presenten la siguiente característica y requisitos: Deficiencia mental debidamente diagnosticada por un organismo de diagnóstico del Ministerio de Educación o por profesionales idóneos inscritos en la Secretaría Regional Ministerial de Educación correspondiente en un rango de leve o discreta, moderada, severa o grave; tener una edad cronológica igual o inferior a 24 años.”

“Los límites de edades cronológicas establecidas para el nivel laboral, 16 a 24 años.”

“Establécese que es mayor de edad la persona que ha cumplido dieciocho años.”

3. Para el criterio, Nivel Laboral:

“Que, los servicios educativos deben incluir niveles pre-básico, básico y laboral, atendidos por profesionales idóneos”

“Para dar cumplimiento al Plan de Estudio que aprueba el presente Decreto, los alumnos se organizarán de la siguiente forma: Cursos del nivel pre-básico, Cursos del nivel básico, Cursos del nivel laboral.”

“La ubicación de los educandos en los diferentes niveles se hará considerando los actuales criterios de normalización, la enseñanza individualizada y según la edad cronológica establecida en el plan de estudio.”

4. Para el criterio, Escuelas Especiales:

“Cuando la integración en los cursos de enseñanza regular no sea posible, atendida la naturaleza y tipo de la discapacidad del alumno, la enseñanza deberá impartirse en clases especiales dentro del mismo establecimiento educacional o en escuelas especiales.”

“Que, la Educación Especial atiende educandos con deficiencia mental en grados Leve o Discreta, Moderada, Severa o Grave (con el propósito de favorecer) su desarrollo integral y adecuada interrelación con su entorno.”

“El Plan de estudio que aprueba el presente Decreto está destinado a alumnos que presenten la siguiente característica y requisitos: Deficiencia mental debidamente diagnosticada por un organismo de diagnóstico del Ministerio de Educación o por profesionales idóneos inscritos en la Secretaría Regional Ministerial de Educación correspondiente en un rango de: leve o discreta, moderada, severa o grave; tener una edad cronológica igual o inferior a 24 años.

5. Para el criterio, Escuelas Especiales Municipalizadas.

“La subvención que la educación gratuita recibirá del Estado, en virtud de las normas constitucionales vigentes, se regirá por las disposiciones de la presente ley y por las de la ley que crea el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación”

“El régimen de subvenciones propenderá a crear, mantener y ampliar establecimientos educacionales cuya estructura, personal docente, recursos materiales, medios de enseñanza y demás elementos propios de aquella proporcionen un adecuado ambiente educativo y cultural.”

“Por los establecimientos educacionales que las municipalidades tomen a su cargo podrán acogerse al beneficio de la subvención que establece esta ley.”

“Para que los establecimientos de enseñanza puedan impetrar el beneficio de la subvención, deberán tener el reconocimiento oficial del Estado; contar con los cursos o ciclos de educación correspondientes al nivel de enseñanza que proporcionen.”

“En caso de infracción a las disposiciones de la presente ley o de su reglamento y sin perjuicio de la responsabilidad penal que proceda, los Directores Regionales de la Superintendencia de Educación podrán aplicar sanciones administrativas.”

“Será considerada infracción grave a esta ley, el uso de parte del sostenedor de un diagnóstico fraudulento para obtener la subvención.”

“Se considerarán infracciones graves adulterar dolosamente cualquier documento exigido para obtener la subvención.”

“Corresponderá a la Superintendencia de Educación velar por el estricto cumplimiento de las disposiciones de esta ley y su reglamento.”

“Los siguientes Planes y Programas de estudio que serán aplicados en escuelas especiales declaradas Cooperadores de la Función Educacional del Estado y que atiendan escolares con deficiencia mental.”

A continuación se presentan en detalle estos datos: En la tabla 1 aparecen las frecuencias por sexo; en la tabla 2 las frecuencias por ciudad; en la tabla 3, las frecuencias por edad; en la tabla 4, las frecuencias por curso; en la tabla 5, las frecuencias por centro educativo.

Tabla 1. *Frecuencias de Sexo*

	Frecuencia	Porcentaje
Hombre	21	61,8
Mujer	13	38,2
Total	34	100,0

Tabla 2. *Frecuencia de Ciudad*

	Frecuencia	Porcentaje
Quilpué	5	14,7
Valparaíso	10	29,4
Villa Alemana	7	20,6
Viña del Mar	12	35,3
Total	34	100,0

Tabla 3. *Frecuencias de Edad*

	Frecuencia	Porcentaje
16	9	26,4
17	6	17,6
18	11	32,4
19	4	11,8
20	4	11,8
Total	34	100,0

Tabla 4. *Frecuencias de Curso*

	Frecuencia	Porcentaje
1	32	94,1
2	2	5,9
Total	34	100,0

Tabla 5. *Frecuencias de Centro educativo*

	Frecuencia	Porcentaje
Escuela Especial Desarrollo Renacimiento	6	17,6
Escuela Especial Gran Bretaña	5	14,7
Escuela Especial Juanita Aguirre	6	17,6
Escuela Especial Luz de Esperanza	5	14,7
Escuela Especial Nuevo Amanecer	6	17,6
Escuela Especial Rapa Nui	6	17,6
Total	34	100,0

### Descripción de los colegios de la muestra

En el Figura 9 se presenta la descripción de los colegios que participaron en la recogida de información, que incluye el nombre del centro educativo, la ubicación y el sostenedor, así como la modalidad y la descripción.

Nombre	Ubicación	Sostenedor	Modalidad	Descripción
--------	-----------	------------	-----------	-------------

Escuela Especial de Desarrollo Renacimiento	Quilpué	Municipalidad de Quilpué	Decreto n°87, del año 1990. Aprueba Planes y Programas de Estudio para Personas con Deficiencia Mental	Atiende a estudiantes, hombres y mujeres, con diagnóstico de Discapacidad Intelectual, en los Niveles Pre-básico, Básico y Laboral
Escuela Especial Gran Bretaña	Valparaíso	Municipalidad de Valparaíso	Decreto n°87, del año 1990. Aprueba Planes y Programas de Estudio para Personas con Deficiencia Mental	Atiende a estudiantes, hombres y mujeres, con diagnóstico de Discapacidad Intelectual, en los Niveles Básico y Laboral
Escuela Especial Juanita Aguirre	Viña del Mar	Municipalidad de Viña del Mar	Decreto n°87, del año 1990. Aprueba Planes y Programas de Estudio para Personas con Deficiencia	Atiende a estudiantes, hombres y mujeres, con diagnóstico de Discapacidad Intelectual, en los Niveles Pre-básico, Básico y

			Mental	Laboral
Escuela Especial Luz de Esperanza	Valparaíso	Municipalidad de Valparaíso	Decreto n°87, del año 1990. Aprueba Planes y Programas de Estudio para Personas con Deficiencia Mental	Atiende a estudiantes, hombres y mujeres, con diagnóstico de Discapacidad Intelectual, en los Niveles Básico y Laboral
Escuela Especial Nuevo Amanecer	Villa Alemana	Municipalidad de Villa Alemana	Decreto n°87, del año 1990. Aprueba Planes y Programas de Estudio para Personas con Deficiencia Mental	Atiende a estudiantes, hombres y mujeres, con diagnóstico de Discapacidad Intelectual, en los Niveles Básico y Laboral
Escuela Especial Rapa Nui	Viña del Mar	Municipalidad de Viña del Mar	Decreto n°87, del año 1990. Aprueba Planes y Programas de Estudio para	Atiende a estudiantes, hombres y mujeres, con diagnóstico de Discapacidad Intelectual, en los Niveles

			Personas con Deficiencia Mental	Pre-básico, Básico y Laboral
--	--	--	---------------------------------------	------------------------------------

Figura 9. Descripción de los colegios de la muestra

## 7.2. Cuestionarios aplicados

### 7.2.1. Entrevista de historia personal

Autor: Original.

Número de ítems: 31.

Aplicación: Se realiza a través de una entrevista estructurada y presencial, dirigida a la madre o al padre del sujeto evaluado. En su defecto, podrá ser contestada por un adulto familiar o tutor responsable del joven o por el docente a cargo del nivel educativo al cual asiste.

Tiempo de aplicación: 30 minutos.

### 7.2.2. Cuestionario de interés vocacional por sector de actividad

Autor: original.

Número de ítems: 30.

Aplicación: La aplicación del cuestionario se realizó de manera individualizada. Mediante una interacción dinámica, el examinador deberá leer cada una de las preguntas, al mismo tiempo que muestra imágenes que representan la pregunta. El sujeto evaluado debe responder de manera oral sus preferencias o indicando la imagen que representa su opción.

Tiempo de aplicación: 30 minutos aproximadamente.

### 7.2.3. Cuestionario de interés vocacional por oficio

Autor: Original.

Número de ítems: 8 por forma.

Aplicación: Se selecciona la forma A, B, C, D, E o F, considerando el sector que logró mayor puntuación en el cuestionario preliminar de interés vocacional.

Tiempo de aplicación: 20 minutos.

### 7.2.4. Cuestionario de personalidad adaptado

Autor: Adaptación del cuestionario de psicoemocionalidad y cuestionario de Personalidad Eficaz adaptado de los Talleres orientación vocacional universitaria, versión adaptada a la Universidad de Playa ancha en el contexto del proyecto Fdi, Soupalab 2009, elaborado por Martín del Buey y Dapelo.

Número de ítems: 18.

Aplicación: La aplicación es individualizada. El examinador lee 18 preguntas al sujeto evaluado, ante las cuales debe responder oralmente SI o NO. Se puntúa “1” para las preguntas que el sujeto evaluado responda “SI” y en la tabla de puntajes se deberá contabilizar la cantidad de ítems contestados positivamente según la tabla de factores de personalidad eficaz: autoestima, autocontrol, asertividad, autorrealización académica, autorrealización socioafectiva y eficacia resolutiva.

Tiempo de aplicación: 20 minutos.

### **7.2.5. Cuestionario de aptitudes y destrezas**

Autor: Original.

Número de ítems: 30.

Aplicación: El proceso de recogida de información se realiza a través de la interacción dinámica entre el examinador y sujeto evaluado. El examinador debe registrar la destreza mostrada por el sujeto evaluado y puntuar “1” toda vez que éste cumpla con el criterio de aprobación del test.

Tiempo de aplicación: 50 minutos.

### **7.2.6. Cuestionario de estilos individuales de aprendizaje**

Autor: Adaptación del Inventario de estilos de aprendizaje de Ralph Metts (1999).

Número de ítems: 12.

Aplicación: El examinador lee una a una las 12 preguntas al sujeto evaluado, quien debe responder oralmente SI o NO. Se puntúa “1” para las preguntas que el sujeto evaluado responda “SI” y en la tabla de puntajes se deberá contabilizar la cantidad de ítems contestados positivamente según la tabla de estilos de aprendizaje: visual, auditivo y kinestésico.

Tiempo de aplicación: 20 minutos.

## **7.3. Procedimiento de aplicación**

Los cuestionarios fueron administrados por la autora del presente estudio. Se mantuvieron para cada sujeto seis sesiones de trabajo individualizadas en jornadas discontinuas

Previamente se recabaron de los centros y de los familiares, mediante carta de aceptación, la colaboración voluntaria a participar en los términos cuyos objetivos se ponían de manifiesto. En todos los casos se obtuvieron los permisos necesarios de las autoridades municipalizadas.

**La entrevista de historia personal** se realizó prioritariamente, siguiendo el protocolo previsto y señalado, con la madre o el padre del alumno/ evaluado y en algunos casos, según lo previsto fue contestada por un adulto familiar o tutor responsable del joven o por el docente a cargo del nivel educativo al cual asiste. El tiempo de aplicación giro igualmente en tono a los 30 minutos. Y se realizó de forma preferente en los lugares habituales facilitados en los centros escolares. Se hizo en una sola sesión de trabajo.

Como en su lugar se señala (apartado 6.2 caracterización de los instrumentos) la primera parte de la entrevista estaba compuesta por 11 preguntas enfocadas en los datos de identificación del sujeto evaluado, el curso al cual asiste actualmente, además de su diagnóstico psicológico. La segunda parte de la entrevista, se componía de 6 preguntas que responden al historial académico del sujeto evaluado y que contempla tanto aquellas experiencias educativas en educación regular como la modalidad de educación especial. A cada pregunta se debe contestar sí o no de acuerdo a los tipos y niveles de escolaridad a los que ha asistido, además de señalar la cantidad de años en que recibió dicha educación. Y finalmente la tercera parte, estaba destinada a obtener los antecedentes académicos y laborales de los familiares directos del sujeto evaluado o bien de las personas que están a su cuidado (padre, madre, hermanos, tutor).

No aparecieron dificultades de comprensión de las preguntas y la contestación a ellas fue de una forma rápida y fluida.

**El Cuestionario de interés vocacional por sector de actividad** se realizó de manera individualizada, con cada uno de los participantes. Mediante una interacción dinámica, el examinador leía cada una de las preguntas, al mismo tiempo que mostraba imágenes que representan la pregunta. El sujeto evaluado respondía de manera oral sus preferencias o indicando la imagen que representa su opción.

Como en su lugar se indica el cuestionario cuenta con 5 preguntas:

¿Qué trabajador te gustaría imitar?

¿Con cuál de estas herramientas te gustaría trabajar?

¿Qué te gustaría hacer en tu tiempo libre?

Si fueras actor de una película ¿qué personaje te gustaría hacer?

¿Cuál de las siguientes revistas te gustaría ver?

Para cada una de estas preguntas se presentaban 6 alternativas de respuesta, que representan oficios relacionados con una de las clases de servicios por sector de

actividad (extracción y transformación de bienes, servicios de producción, servicios de distribución, servicios de aseo y ornato, servicios personales o servicios sociales).

No se presentaron incidencias negativas de especial significación. Se realizó en una única sesión de trabajo de una duración aproximada de 30 minutos aproximadamente y se observó un interés manifiesto en la totalidad de los alumnos.

El cuestionario contempla el casillero PUNTAJE para registrar la sumatoria de las alternativas escogidas por el sujeto evaluado. Se considera aquel sector que resulte con mayor puntuación.

Fue necesario realizar el oportuno sumatorio pues en base a esos resultados se realizaba la aplicación del cuestionario de interés vocacional por oficio.

### **Cuestionario de interés vocacional por oficio**

La aplicación de este cuestionario se realizó en una nueva sesión de trabajo cuya duración giro en torno a los 20 minutos previstos, y transcuridos un intervalo aproximadamente de 24 horas respecto a la aplicación del cuestionario anterior-

Para cada sujeto se selecciono la forma A, B, C, D, E o F, considerando el sector que logró mayor puntuación en el cuestionario preliminar de interés vocacional.

Recordemos que estas formas corresponden a las siguientes actividades:

Forma A, extracción y transformación de bienes

Forma B, servicios de producción

Forma C, servicios de distribución

Forma D, servicios de aseo y ornato

Forma E, servicios personales

Forma F, servicios sociales.

Cada forma contenía 8 preguntas. Cada una representa un oficio característico dentro del sector de actividad.

Las preguntas se presentaron como el protocolo indica de manera oral y a través de imágenes y no presentaron ningún índice de dificultad en los sujetos para sus respuestas. Recuérdese que cada pregunta cuenta con una imagen gráfica que la representa al oficio evaluado

### **Cuestionario de personalidad adaptado**

La aplicación de este cuestionario fue igualmente individualizada. Se les leía a cada sujeto 18 preguntas ante las cuales debía responder oralmente afirmativa o negativamente. Se puntuaba "1" para las preguntas que el sujeto evaluado responda "SI" y en la tabla de puntajes se deberá contabilizar la cantidad de ítems contestados

positivamente según la tabla de factores de personalidad eficaz: autoestima, autocontrol, asertividad, autorrealización académica, autorrealización socioafectiva y eficacia resolutive.

Recuérdese que cada pregunta responde a uno de los 6 factores de personalidad eficaz y para cada uno de ellos se presentan 3 preguntas.

La colaboración de los participantes no presentó dificultades y se pudo realizar en la totalidad de los casos dentro del tiempo asignado de 30 minutos

### **Cuestionario de aptitudes y destrezas**

El proceso de recogida de información se realizó a través de la interacción dinámica entre el examinador y sujeto evaluado y en una sesión única, individualizada y continua. Este registro muestra la destreza mostrada por el sujeto evaluado y se puntuó “1” toda vez que éste cumpla con el criterio de aprobación del test.

Recuérdese que el cuestionario está compuesto por 30 ítems, agrupados en 3 subtests: área cognitivo funcional, área perceptiva y área motriz. El área cognitivo funcional, está compuesta por el área verbal, área memoria, área calculo y área lectura y escritura, cada una de las cuales son evaluadas por tres ítems. El área perceptiva, la conforma el área de percepción sensorial, percepción táctil y área de percepción espacial y temporal. Cada una es medida a través de 3 ítems. Y finalmente el área motriz, la compone el área de coordinación general, área de esquema corporal y área de coordinación manual. Cada una de las sub-áreas son evaluadas a través de 3 ítems.

No supuso una especial dificultad la aplicación del cuestionario en la medida que estaba lleno de actividades variadas que implicaban un alto grado de entretenimiento en los alumnos evaluados. El tiempo de aplicación se mantuvo dentro de los márgenes establecidos para la aplicación del instrumento.

### **Cuestionario de estilos individuales de aprendizaje**

La aplicación de este último cuestionario implicó la dedicación de una nueva sesión individualizada para cada alumno en torno a una duración aproximada de 20 minutos.

El cuestionario está conformado por 12 preguntas, agrupadas en 3 categorías de estilo de aprendizaje: visual, auditivo y kinestésico. Cada categoría está compuesta por 4 ítems. Las preguntas están formuladas para dar como opción de respuesta las alternativas SI o NO.

A cada sujeto se les leyó una a una las 12 preguntas quien debe responder oralmente SI o NO. Se puntuó “1” para las preguntas que el sujeto evaluado responda

“SI” y en la tabla de puntajes contabilizó la cantidad de ítems contestados positivamente según la tabla de estilos de aprendizaje: visual, auditivo y kinestésico.

#### 7.4. Análisis de datos

En este trabajo se han realizado los siguientes análisis:

Para el estudio de características de la muestra se llevaron a cabo análisis de frecuencias.

Para estudiar las características psicométricas de los instrumentos se realizaron los análisis de fiabilidad mediante el índice de consistencia interna coeficiente Alfa de Cronbach (Cronbach, 1951).

Para el análisis de correlaciones entre los distintos cuestionarios se ha empleado la correlación de Pearson cuya intención era confirmar los supuestos de la influencia de estos indicadores en la elección vocacional.

Para todo ello se ha utilizado el programa estadístico SPSS 18.0.

#### 7.4.1. Análisis de descriptivos de la muestra

##### 7.4.1.1. Entrevista personal: Biodatos

A continuación se presentan los resultados obtenidos en la entrevista personal: Biodatos.

En las tablas 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25 y 26 se presentan las frecuencias en relación a la asistencia a preescolar, regularidad de la asistencia, asistencia regular al centro de integración, asistencia a prebásico especial, asistencia a básico especial, asistencia a laboral especial, años de permanencia, estudios del padre, profesión del padre, ocupación del padre, estudios de la madre, profesión de la madre, ocupación de la madre, estudios del tutor, ocupación del tutor, estudios del 1 hermano/a, ocupación del 1 hermano/a, estudios del 2 hermano/a, ocupación del 2 hermano/a, estudios del 3 hermano/a, ocupación del 3 hermano/a respectivamente.

Tabla 6. *Frecuencias de Asistencia a Preescolar*

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	No	6	17,6
	Si	25	73,5
	Total	31	91,2
Perdidos	Sistema	3	8,8
Total		34	100,0

Tabla 7. *Frecuencias de Regularidad de la asistencia*

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	No	11	32,4
	Si	20	58,8
	Total	31	91,2
Perdidos	Sistema	3	8,8
Total		34	100,0

Tabla 8. *Frecuencias de Asistencia Regular a centro de Integración*

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	No	15	44,1
	Si	16	47,1
	Total	31	91,2
Perdidos	Sistema	3	8,8
Total		34	100,0

Tabla 9. *Frecuencias de Asistencia a Prebásico Especial*

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	No	22	64,7
	Si	9	26,5
	Total	31	91,2
Perdidos	Sistema	3	8,8
Total		34	100,0

Tabla 10. *Frecuencias de Asistencia a Básico Especial*

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	No	4	11,8
	Si	30	88,2
	Total	34	100,0

Tabla 11. *Frecuencias de Asistencia Laboral Especial*

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Si	34	100,0

Tabla 12. *Frecuencias de Años de permanencia*

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	1	10	29,4
	2	6	17,6
	3	12	35,3
	4	3	8,8
	5	3	8,8
	Total	34	100,0

Tabla 13. *Frecuencias de Estudios del padre*

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Analfabeto	1	2,9
	Educación básica Incompleta	2	5,9
	Educación básica Completa	4	11,8
	Educación media Incompleta	8	23,5
	Educación media Completa	7	20,6
	Total	22	64,7
Perdidos	Sistema	12	35,3
Total		34	100,0

Tabla 14. *Frecuencias de Profesión del padre*

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Oficio	21	61,8
	Técnico medio	1	2,9
	Total	22	64,7
Perdidos	Sistema	12	35,3
Total		34	100,0

Tabla 15. *Frecuencias de Ocupación del padre*

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Cesante	1	2,9
	Empleado	20	58,8
	Jubilado	1	2,9
	Total	22	64,7
Perdidos	Sistema	12	35,3
Total		34	100,0

Tabla 16. *Frecuencias de Estudios de la madre*

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Educación especial incompleta	1	2,9
	Educación básica incompleta	3	8,8
	Educación básica completa	5	14,7
	Educación media incompleta	12	35,3
	Educación media completa	6	17,6
	Total	27	79,4
	Perdidos	Sistema	7
Total		34	100,0

Tabla 17. *Frecuencias de Profesión de la madre*

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Sin profesión u oficio	18	52,9
	Oficio	8	23,5
	Técnico superior	1	2,9
	Total	27	79,4
Perdidos	Sistema	7	20,6
Total		34	100,0

Tabla 18. *Frecuencias de Ocupación de la madre*

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Cesante	16	47,1
	Empleado	10	29,4
	Jubilado	1	2,9
	Total	27	79,4
Perdidos	Sistema	7	20,6
Total		34	100,0

Tabla 19. *Frecuencias de Estudios del tutor*

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Educación básica incompleta	1	2,9
	Educación básica completa	3	8,8
	Educación media completa	6	17,6
	Total	10	29,4
Perdidos	Sistema	24	70,6
Total		34	100,0

Tabla 20. *Frecuencias de Ocupación del tutor*

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Empleado	10	29,4
Perdidos	Sistema	24	70,6
Total		34	100,0

Tabla 21. *Frecuencias de Estudios del 1 hermano/a*

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Educación especial incompleta	1	2,9
	Educación básica incompleta	5	14,7
	Educación básica completa	2	5,9
	Educación media incompleta	12	35,3
	Educación media completa	4	11,8
	Educación superior incompleta	1	2,9
	No tiene hermanos	9	26,5
Total		34	100,0

Tabla 22. *Frecuencias de Ocupación del 1 hermano/a*

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Cesante	4	11,8
	Empleado	6	17,6
	Estudiante	15	44,1
	No tiene hermanos	9	26,5
Total		34	100,0

Tabla 23. *Frecuencias de Estudios del 2 hermano/a*

		Frecuencia	Porcentaje	
Válidos	Educación especial incompleta	1	2,9	
	Educación básica incompleta	4	11,8	
	Educación básica completa	2	5,9	
	Educación media incompleta	4	11,8	
	Educación media completa	3	8,8	
	Educación superior incompleta	1	2,9	
	Total	15	44,1	
	Perdidos	Sistema	19	55,9
	Total		34	100,0

Tabla 24. *Frecuencias de Ocupación del 2 hermano/a*

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Empleado	5	14,7
	Estudiante	10	29,4
	Total	15	44,1
Perdidos	Sistema	19	55,9
Total		34	100,0

Tabla 25. *Frecuencias de Estudios del 3 hermano/a*

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Educación especial incompleta	2	5,9
	Educación básica incompleta	5	14,7

	Educación incompleta	media	3	8,8
	Total		10	29,4
Perdidos	Sistema		24	70,6
Total			34	100,0

Tabla 26. Frecuencias de Ocupación del 3 hermano/a

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Cesante	1	2,9
	Empleado	2	5,9
	Estudiante	7	20,6
	Total	10	29,4
Perdidos	Sistema	24	70,6
Total		34	100,0

En la Figura 10 se presenta el perfil mayoritario obtenido en los biodatos de los participantes, que suelen ser hombres de entre 16 y 18 años que están cursando primero, han asistido a preescolar con regularidad, así como a básico especial y laboral especial, han acudido entre 1 y 3 años a laboral especial, sus padres tienen educación básica y oficio básico, siendo empleados activos; mientras que las madres tienen educación media, sin oficio y están en paro. En el caso de los tutores tienen educación media y los hermanos tienen educación media incompleta.

Sexo: masculino
Edad : 16 a 18 años
Curso: 1
Asistencia a Preescolar con regularidad
Asistencia a básico Especial
Asistencia a laboral especial
Años de asistencia: 1 a 3 años.
Estudios del padre: educación básica
Profesión del padre: Oficio básico
Ocupación del padre: Empleado activo

Estudios de la madre: Educación media
Profesión de la madre: Sin profesión u oficio
Ocupación de la madre: En paro
Estudios del tutor: Educación media
Estudios de 1 hermano: Educación media incompleta
Estudios de 2 hermano: Educación media incompleta
Estudios del 3 hermano: Educación básica incompleta

*Figura 10.* Perfil mayoritario de los biodatos de los participantes

#### 7.4.1.2. Cuestionario de interés vocacional por sector de actividad

Se presentan los resultados obtenidos de los 34 participantes distribuidos en base a la elección del sector prioritario elegido en la Tabla 27.

De los treinta y cuatro jóvenes encuestados solo siete de ellos no se han definido por un sector concreto. Forman el grupo de jóvenes indefinidos.

*Tabla 27. Distribución de la muestra por sectores*

<b>SECTOR</b>	<b>TOTAL</b>	<b>VARON</b>	<b>MUJER</b>
<b>Sector extracción y transformación</b>	0	0	0
<b>Sector de producción</b>	5	2	3
<b>Sector de Distribución</b>	1	0	1
<b>Sector de aseo y ornato</b>	1	1	0
<b>Sector de servicios personales</b>	13	13	0
<b>Sector de servicios sociales</b>	7	1	6
<b>Indefinidos</b>	7	4	3
<b>TOTAL</b>	34	21	13

Los datos señalan que el sector más elegido ha sido el de sector de actividades personales (únicamente elegido por hombres) seguido por el de actividades sociales (preferentemente elegido por mujeres) y actividades de producción (casi por igual entre mujeres y hombres).

El sector relacionado con actividades de extracción y transformación no ha sido elegido por ninguno de los participantes que se han definido por un sector preferente. Más adelante se observa que algunos de los oficios pertenecientes a este sector si han

sido seleccionados por el grupo de jóvenes que no se han pronunciado por un único sector de manera preferente.

#### 7.4.1.3. Cuestionario de interés vocacional por oficio

En la Tabla 28 aparece la distribución de los participantes dentro de las diferentes profesiones de cada sector.

En la columna de no definidos aparecen todas las elecciones que han sido seleccionadas por el grupo de jóvenes que no tienen definido su sector de interés. En este apartado sí aparece interés por oficios pertenecientes al sector de extracción y transformación.

Tabla 28. *Distribución de los participantes en las diferentes profesiones*

CLAVE	OFICIO	NO DEFINIDOS	DEFINIDOS
	<b>SECTOR EXTRACCION Y TRANSFORMACION</b>		
IVA_1	Pescadores de agua dulce y en aguas costeras	0	0
IVA_2	Trabajadores agropecuarios	1	0
IVA_3	Trabajadores forestales	1	0
IVA_4	Trabajadores de minas y canteras	1	0
IVA_5	Carniceros, pescaderos	1	0
IVA_6	Carboneros de carbón vegetal	1	0
IVA_7	Cesteros, bruceros (confecciona bruza/escobilla)	2	0
IVA_8	Operarios de la conservación de frutas, legumbres, verduras y afines	2	0
	<b>SECTOR PRODUCCION</b>		
IVB_9	Artesanos de la madera y materiales similares	3	3
IVB_10	Alfareros	3	2
IVB_11	Sopladores, moldeadores, laminadores, cortadores y pulidores de vidrio	7	0
IVB_12	Panaderos, pasteleros y confiteros	4	1
IVB_13	Operarios de la elaboración de productos lácteos	2	5

IVB_14	Preparadores de fibras (lana, hilo)	2	1
IVB_15	Tejedores con telares o de tejidos de punto y afines	2	2
IVB_16	Costureros, bordadores	3	3
	<b>SECTOR DISTRIBUCION</b>		
IVC_17	Embaladores manuales y otros peones de la industria manufacturera	11	1
IVC_18	Trabajador de carga	1	1
IVC_19	Vendedores y demostradores de tiendas y almacenes	1	1
IVC_20	Vendedores de quioscos y de puestos de mercado	1	1
IVC_21	Vendedores ambulantes de productos comestibles	1	1
IVC_22	Vendedores ambulantes de productos no comestibles	1	0
IVC_23	Conductores de vehículos accionados a pedal o a brazo	1	0
IVC_24	Conductores de vehículos y maquinarias de tracción animal	1	0
	<b>SECTOR ASEO Y ORNATO</b>		
IVD_25	Limpiabotas y otros trabajos callejeros	0	0
IVD_26	Personal doméstico	0	0
IVD_27	Limpiadores de oficinas, hoteles y otros establecimientos	1	1
IVD_28	Lavanderos y planchadores manuales	0	0
IVD_29	Recolectores de basura	1	0
IVD_30	Barrenderos y afines	0	0
IVD_31	Lavadores de vehículos, ventanas y afines	1	1
IVD_32	Pulidores de metales y afiladores de herramientas	1	1
	<b>SECTOR PERSONAL</b>		
IVE_33	Herreros y forjadores	1	9

IVE_34	Tapiceros, colchoneros	1	4
IVE_35	Zapateros	1	3
IVE_36	Operadores de máquinas para fabricar productos de madera	1	10
IVE_37	Encuadernadores y afines	0	5
IVE_38	Albañiles	1	10
IVE_39	Pintores y empapeladores	1	13
IVE_40	Barnizadores y afines	0	13
	<b>SECTOR SOCIAL</b>		
IVF_41	Niñeras y celadoras infantiles	4	5
IVF_42	Ayudantes de enfermería a domicilio	2	6
IVF_43	Trabajadores de los cuidados personales y afines	3	5
IVF_44	Empleados de bibliotecas y archivos	1	5
IVF_45	Mensajeros, porteadores y repartidores	3	2
IVF_46	Conserjes	2	3
IVF_47	Porteros, guardianes y afines	2	4
IVF_48	Peluqueros, especialistas en tratamientos de belleza y afines	2	7

Ya se ha mencionado que el grupo de servicios personales ha sido el más recurrente por los jóvenes participantes. Este ha sido elegido únicamente por el grupo de hombres (13), siendo los más preferentes los oficios de pintores, empapeladores, barnizadores y afines los elegidos de forma más y el que menor interés suscita es el de zapatería.

El sector servicios sociales es elegido como ya se ha indicado por el grupo de mujeres (6) de forma más preferente siendo el oficio de peluquería y afines el más solicitado seguido a poca distancia del oficio de ayudantes de enfermería y cuidados de niños y del sector personal.

#### **7.4.1.4. Cuestionario de personalidad**

En la tabla 29 se presentan los descriptivos básicos obtenidos en el cuestionario de Personalidad Eficaz.

Tabla 29. *Descriptivos en la Personalidad Eficaz*

	Autoesti ma	Autocontr ol	Asertivid ad	Autorealizaci ón Académica	Autorealizaci ón Socioafectiva	Eficacia Resoluti va
Media	2,94	2,18	1,85	2,59	2,59	2,35
Desv.tí p.	,239	,904	,784	,609	,609	,646
Mínim o	2	0	0	1	1	1
Máxim o	3	3	3	3	3	3

A continuación se presentan en detalle las frecuencias de los factores evaluados dentro del cuestionario de personalidad: autoestima (tabla 30), autocontrol (31), asertividad (tabla 32), autorrealización académica (tabla 33), autorrealización socioafectiva (tabla 34) y eficacia resolutiva (tabla 35).

Tabla 30. *Frecuencias de Autoestima*

	Frecuencia	Porcentaje
Válidos	2	5,9
	3	94,1
Total	34	100,0

Tabla 31. *Frecuencias de Autocontrol*

	Frecuencia	Porcentaje
Válidos	0	5,9
	1	14,7
	2	35,3
	3	44,1
Total	34	100,0

Tabla 32. *Frecuencias de Asertividad*

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	0	1	2,9
	1	10	29,4
	2	16	47,1
	3	7	20,6
	Total	34	100,0

Tabla 33. *Frecuencias de Autorrealización Académica*

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	1	2	5,9
	2	10	29,4
	3	22	64,7
	Total	34	100,0

Tabla 34. *Frecuencias de Autorrealización Socioafectiva*

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	1	2	5,9
	2	10	29,4
	3	22	64,7
	Total	34	100,0

Tabla 35. *Frecuencias de Eficacia Resolutiva*

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	1	3	8,8
	2	16	47,1
	3	15	44,1
	Total	34	100,0

Los resultados apuntan a que el factor de personalidad más afianzado en el grupo de jóvenes participantes es: la autoestima (indicador del grado de aceptación y satisfacción personal que tiene de sí mismo) seguido en orden decreciente de

autorrealización académica (indicador del grado de motivación que manifiesta hacia los estudios y nivel de expectativa de éxito a conseguir), socioafectiva (indicador del grado de facilidad que manifiesta para relacionarse con los demás y expresar de forma asertiva sus opiniones), eficacia resolutive (indicador del grado de eficacia que manifiesta para el planteamiento de los problemas y toma de decisiones) , autocontrol (capacidad para gestionar adecuadamente motivos, emociones, impulsos conflictivos, pensar con claridad y permanecer concentrados a pesar de las presiones)y finalmente de asertividad (expresar clara y concisamente los propios deseos pero siendo respetuoso con los deseos y el punto de vista de los demás).

#### 7.4.1.5. Cuestionario de aptitudes y destrezas

A continuación se presentan, en la tabla 36, los descriptivos básicos del cuestionario de aptitudes y destrezas con sus correspondientes áreas.

Tabla 36. *Descriptivos Aptitudes y Destrezas*

	Total Aptitudes y Destrezas	Área Cognitivo-funcional	Área perceptiva	Área motriz
Media	25,82	9,24	8,59	8,00
Desv. típ.	4,815	2,945	,892	1,456
Mínimo	12	1	5	3
Máximo	30	12	9	9

En la tabla 37 se presentan las frecuencias de Aptitudes y destrezas.

Tabla 37. *Frecuencias de Aptitudes y destrezas*

	Frecuencia	Porcentaje
Válidos	3	1
	5	1
	6	4
	7	2
	8	8
	9	18
Total	34	100,0

A continuación se presentan los descriptivos básicos de las áreas evaluadas en el cuestionario de Aptitudes y destrezas, así como las frecuencias de cada una de las subáreas.

### Descriptivos y frecuencias área cognitivo-funcional

En la tabla 38 se presentan los descriptivos básicos del área cognitivo-funcional.

Tabla 38. *Descriptivos área cognitivo-funcional*

	Verbal	Memoria	Cálculo	Lectura y escritura	Área cognitivo-funcional Total
Media	2,71	2,18	2,26	2,09	9,24
Desv. típ.	,676	1,029	,710	1,164	2,945
Mínimo	0	0	0	0	1
Máximo	3	3	3	3	12

A continuación se presentan en detalle las frecuencias de las distintas sub-áreas del nivel cognitivo-funcional: área verbal (tabla 39), memoria (tabla 40), cálculo (tabla 41), lectura y escritura (tabla 42) y área cognitivo-funcional en general (tabla 43).

Tabla 39. *Frecuencias en el área Verbal*

	Frecuencia	Porcentaje
Válidos 0	1	2,9
1	1	2,9
2	5	14,7
3	27	79,4
Total	34	100,0

Tabla 40. *Frecuencias en el área Memoria*

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	0	2	5,9
	1	9	26,5
	2	4	11,8
	3	19	55,9
	Total	34	100,0

Tabla 41. *Frecuencias en el área Cálculo*

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	0	1	2,9
	1	2	5,9
	2	18	52,9
	3	13	38,2
	Total	34	100,0

Tabla 42. *Frecuencias en el área Lectura y escritura*

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	0	6	17,6
	1	3	8,8
	2	7	20,6
	3	18	52,9
	Total	34	100,0

Tabla 43. *Frecuencias en el área Cognitivo-funcional en general*

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	1	1	2,9
	3	2	5,9
	4	1	2,9
	6	1	2,9
	7	2	5,9
	8	2	5,9

9	6	17,6
10	6	17,6
11	3	8,8
12	10	29,4
Total	34	100,0

Con carácter general el grupo de jóvenes encuestados presenta unas aptitudes y destrezas en el área cognitivo funcional superiores a la posible media aritmética que giraría en torno al 1,5.

Se está hablando de jóvenes que en lo concerniente a su habilidad verbal saben ejecutar órdenes simples y complejas, señalar causas y efectos de situaciones cotidianas y emplear frases asertivas para resolver problemas; en lo referente a su memoria en sus aspectos de visual (recordar objetos vistos), verbal (repetir palabras escuchadas) y numérica (repetir ) dígitos; en lo referente a su capacidad de cálculo conoce conceptos básicos pre-numéricos, unidades de peso y longitud y resuelve las cuatro operaciones básicas; y en lo referente a su habilidad en el área de la lectoescritura sabe escribir frases espontáneamente, un recado y lee frases de forma comprensiva.

#### **Descriptivos y frecuencias área perceptiva**

En la tabla 44 se presentan los descriptivos básicos en el área perceptiva.

Tabla 44. *Descriptivos área perceptiva*

	Sensorial	Táctil	Espacio-temporal	Área perceptiva Total
Media	2,68	3,00	2,91	8,59
Desv. típ.	,638	,000	,514	,892
Mínimo	1	3	0	5
Máximo	3	3	3	9

A continuación se presentan en detalle las frecuencias obtenidas en cada área perceptiva: sensorial (tabla 45), táctil (tabla 46), espacio-temporal (tabla 47) y área perceptiva en general (tabla 48).

Tabla 45. *Frecuencias en el área Sensorial*

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	1	3	8,8
	2	5	14,7
	3	26	76,5
	Total	34	100,0

Tabla 46. *Frecuencias en el área Táctil*

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	3	34	100,0

Tabla 47. *Frecuencias en el área Espacio temporal*

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	0	1	2,9
	3	33	97,1
	Total	34	100,0

Tabla 48. *Frecuencias en el área Perceptiva General*

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	5	1	2,9
	7	3	8,8
	8	4	11,8
	9	26	76,5
	Total	34	100,0

En el área perceptiva las puntuaciones obtenidas por el grupo han sido altas destacándose la puntuación obtenida en el área de la percepción táctil donde la totalidad presentan una buena discriminación entre duro-blando, húmedo-seco y áspero-suave.

Igualmente en el área espacio-temporal existe una buena distinción de objetos situados en el espacio, comprende el antes y el después, y distingue la fecha actual en el calendario.

En la sub-área sensorial presenta una mayor dificultad pero dentro de unos límites aceptables y superiores a la media aritmética: esto significa que distingue sabores y olores, clasifica a nivel gráfico por criterio en base la función de los objetos que se le presentan y asocia sonidos a objetos.

### **Descriptivos y frecuencias área motriz**

En la tabla 49 se presentan los descriptivos básicos del área motriz: coordinación general, esquema corporal, coordinación manual y total en el área motriz.

Tabla 49. *Descriptivos área motriz*

	Coordinación General	Esquema Corporal	Coordinación Manual	Área motriz Total
Media	2,85	2,59	2,56	8,00
Desv. típ.	,359	,743	,613	1,456
Mínimo	2	0	1	3
Máximo	3	3	3	9

En el área motriz las habilidades y destrezas que presenta el grupo son igualmente superiores a la media aritmética. En cuanto a la coordinación general lanzan y reciben objetos, relajan y tensan músculos de sus manos y coordinan movimientos de manos y pies. En relación con el conocimiento que tienen de su esquema corporal señalan las partes de su cuerpo, reconocen objetos espaciales t de lateralidad en el mismo. Y finalmente en cuanto a la coordinación manual sostienen y manipulan objetos con la mano dominante, dominan los movimientos de los dedos y reproducen figuras simples.

A continuación se presentan las frecuencias de las subáreas del área motriz: coordinación general (tabla 50), esquema corporal (tabla 51), coordinación manual (tabla 52), habilidades y destreza motriz en general (tabla 53).

Tabla 50. *Frecuencias de Coordinación general*

	Frecuencia	Porcentaje
Válidos	2	5
	3	29
Total	34	100,0

Tabla 51. *Frecuencias de Esquema corporal*

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	0	1	2,9
	1	2	5,9
	2	7	20,6
	3	24	70,6
	Total	34	100,0

Tabla 52. *Frecuencias de Coordinación manual*

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	1	2	5,9
	2	11	32,4
	3	21	61,8
	Total	34	100,0

Tabla 53. *Frecuencias de área motriz total*

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	3	1	2,9
	5	1	2,9
	6	4	11,8
	7	2	5,9
	8	8	23,5
	9	18	52,9
	Total	34	100,0

#### 7.4.1.6. Cuestionario de estilos de aprendizaje

A continuación se presentan los descriptivos obtenidos en el cuestionario de estilos de aprendizaje (tabla 54).

Tabla 54. *Descriptivos estilos de aprendizaje*

	Estilo visual	Estilo auditivo	Estilo kinestésico	Total Estilo Aprendizaje
Media	2,29	2,56	2,00	6,85
Desv. típ.	1,292	,927	1,128	2,176
Mínimo	0	0	0	3
Máximo	4	4	4	11

A continuación se presentan en detalle las frecuencias obtenidas en los factores del cuestionario de estilos de aprendizaje: estilo de aprendizaje visual (tabla 55), estilo de aprendizaje auditivo (tabla 56), estilo de aprendizaje kinestésico (tabla 57), y total del estilo de aprendizaje (tabla 58).

Tabla 55. *Frecuencias de Estilo de Aprendizaje Visual*

	Frecuencia	Porcentaje	
Válidos	0	3	8,8
	1	8	23,5
	2	6	17,6
	3	10	29,4
	4	7	20,6
Total	34	100,0	

Tabla 56. *Frecuencias de Estilo de aprendizaje Auditivo*

	Frecuencia	Porcentaje	
Válidos	0	1	2,9
	1	3	8,8
	2	10	29,4
	3	16	47,1
	4	4	11,8
Total	34	100,0	

Tabla 57. *Frecuencias de Estilo de aprendizaje kinestésico*

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	0	4	11,8
	1	7	20,6
	2	10	29,4
	3	11	32,4
	4	2	5,9
	Total	34	100,0

Tabla 58. *Frecuencias de Estilo de aprendizaje general*

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	3	2	5,9
	4	2	5,9
	5	5	14,7
	6	10	29,4
	7	2	5,9
	8	3	8,8
	9	6	17,6
	10	2	5,9
	11	2	5,9
	Total	34	100,0

En general la exploración realizada en el grupo respecto a sus estilos o formas de aprender indica que predomina más el estilo auditivo frente al visual y el kinestésico. Esto significa que su aprendizaje es mejor cuando reciben las explicaciones de forma oral y cuando las pueden dar de igual forma. E igualmente significa que suelen tener más dificultades para establecer relaciones entre ideas o conceptos a través de la representación visual. A lo que también cabe añadir la dificultad para realizara movimientos relacionadas con el objeto a aprender.

#### **7.4.2. Fiabilidad de los cuestionarios**

Para valorar la fiabilidad de los cuestionarios de Personalidad, Aptitudes y destrezas, y Estilos de aprendizaje, con las limitaciones que el número de participantes

implica se ha utilizado el índice de consistencia interna coeficiente  $\alpha$  de Cronbach (Cronbach, 1951).

#### **Cuestionario de Personalidad**

Presenta índice de consistencia interna (alfa de Cronbach) de .435 empleando la totalidad de los ítems (18).

#### **Cuestionario de Estilo de Aprendizaje**

Presenta índice de consistencia interna (alfa de Cronbach) de ,517 empleando la totalidad de los ítems (12).

#### **Cuestionario de Aptitudes y destrezas**

Presenta índice de consistencia interna (alfa de Cronbach) de ,902 empleando la totalidad de los ítems (30).

### **7.4.3. Correlaciones**

Se han realizado varios tipos de correlaciones.

En primer lugar, se ha correlacionado los Biodatos con los grupos de intereses, y los cuestionarios de personalidad, estilos de aprendizaje y habilidades y destrezas.

En segundo lugar, se ha correlacionado los cuestionarios de Personalidad, Estilos de aprendizaje y Aptitudes y destrezas con los seis sectores de intereses.

En tercer lugar, se ha correlacionado los cuestionarios de Personalidad, Estilos de aprendizaje y Aptitudes y destrezas entre sí.

Para el análisis de correlaciones entre los distintos cuestionarios se ha empleado la correlación de Pearson calculada con el programa estadístico SPSS 18.0

#### **7.4.3.1. Biodatos con indicadores**

El interés de este grupo de correlaciones radica en analizar hasta que punto existe correspondencia/influencia de los biodatos con el resto de los indicadores de la conducta vocacional.

##### **7.4.3.1.1. Biodatos e intereses**

En la tabla 59 se presenta la correlación de Pearson entre Biodatos e intereses.

Tabla 59. *Correlación de Pearson entre Biodatos e intereses*

	Extracción	Producción	Distribución	Aseo	Personales	Sociales
Sexo	-,127	,632(**)	-,066	-,061	-,652(**)	,505(**)

Domicilio	,148	-,252	-,096	,178	-,015	,116
Edad	-,022	,129	-,057	,089	-,103	,018
Curso	,420(*)	,099	,069	,159	-,219	-,149
Centro Educativo	-,165	-,238	-,106	,192	,148	,044
Asistió Preescolar	,279	-,206	,022	,133	,153	-,286
Asistió Regular	-,022	-,101	,216	- ,255	,214	-,162
Asistió Regular Integración	-,054	,090	,039	- ,311	,088	-,019
Asistió Prebásico Especial	,339(*)	,013	,102	- ,030	-,236	,103
Asistió Básico Especial	,091	-,320	,240	- ,091	,093	,049
Asistió Laboral Especial	.(a)	.(a)	.(a)	.(a)	.(a)	.(a)
Años asistencia	,037	-,057	-,132	,219	-,059	,054
Estudios padre	,033	-,386(*)	-,185	- ,209	,500(**)	-,176
Profesión padre	-,076	-,303	-,240	- ,092	,528(**)	-,274
Ocupación padre	-,111	-,291	-,162	- ,072	,556(**)	-,355(*)
Estudios madre	-,130	,074	-,127	,153	,181	-,290
Profesión madre	-,115	-,030	-,119	,255	,215	-,315
Ocupación madre	-,074	-,028	-,148	,253	,234	-,353(*)
Estudios tutor	,074	,157	,139	- ,122	-,427(*)	,442(**)
Ocupación tutor	,111	,055	,064	- ,211	-,316	,443(**)

Estudios hermano/a1	,006	-,118	-,102	-,026	,296	-,264
Ocupación hermano/a1	,006	-,244	,133	,241	,191	,024
Estudios hermano/a2	-,011	-,203	,117	,047	,360(*)	-,420(*)
Ocupación hermano/a2	-,119	-,049	-,009	,188	,146	,018
Estudios hermano/a3	-,134	-,215	,089	,300	,305	-,388(*)
Ocupación hermano/a3	,000	-,101	,000	,093	,149	-,180

Los datos que arrojan las correlaciones indican que únicamente el género, los estudios, profesión y ocupación del padre, del tutor, y los estudios del segundo y tercer hermano correlacionan con determinados sectores de intereses profesionales como son los pertenecientes al sector personal y sector social. Estos dos sectores han sido los más elegidos.

#### 7.4.3.1.2. Biodatos y Personalidad Eficaz

En la tabla 60 se presentan las correlaciones entre los biodatos y la Personalidad Eficaz.

Tabla 60. *Correlación de Pearson entre Biodatos y Personalidad Eficaz*

	Autoestim a	Autocontr ol	Asertivida d	A. Académic a	A. Socioafectiv a	Eficacia Resolutiv a
Sexo	-,061	-,020	-,007	,237	,036	,134
Domicilio	,143	-,114	,070	-,009	-,059	,014
Edad	-,256	,007	,172	-,194	-,049	-,254
Curso	,063	-,050	,371(*)	,172	,172	,254
Centro educativo	,212	-,110	,072	,092	-,024	,046
Asistió Preescolar	,133	,044	-,201	,033	,144	,018

Asistió Regular	,045	,166	-,237	-,176	-,076	-,006
Asistió Regular Integración	-,015	,343(*)	-,355(*)	,254	-,139	,125
Asistió Prebásico Especial	-,133	,031	-,145	,190	,190	,086
Asistió Básico Especial	-,091	,072	-,070	-,098	-,098	,203
Asistió Laboral Especial	.(a)	.(a)	.(a)	.(a)	.(a)	.(a)
Años asistencia laboral especial	,101	-,133	,169	-,158	-,079	-,223
Estudios padre	,133	,051	-,063	-,099	-,226	,043
Profesión padre	,190	,058	,004	-,099	-,306	-,007
Ocupación padre	,187	-,038	,092	-,176	-,275	,018
Estudios madre	,007	,027	-,154	,020	-,318	,007
Profesión madre	,109	,049	-,336	,174	-,403(*)	-,006
Ocupación madre	,111	,064	-,328	,208	-,403(*)	,027
Estudios tutor	-,152	,068	,208	-,002	,363(*)	-,030

Ocupación tutor	-,161	,128	,128	-,013	,310	-,048
Estudios hermano/a 1	,085	,065	-,139	-,050	-,313	-,190
Ocupación hermano/a 1	,103	,113	-,062	,030	-,079	,283
Estudios hermano/a 2	,097	,082	-,276	-,086	-,184	,007
Ocupación hermano/a 2	-,057	-,051	-,208	-,156	-,203	-,052
Estudios hermano/a 3	,118	-,165	-,201	-,176	-,248	-,194
Ocupación hermano/a 3	,000	-,068	,019	-,251	-,100	-,095

Se da correlación entre el curso y la asertividad, la asistencia regular a clase de integración con autocontrol y asertividad, y la profesión y ocupación de la madre con autorrealización socioafectiva.

#### 7.4.3.1.3. Biodatos y estilos de aprendizaje

A continuación se presenta la tabla 61 en la que se muestra la correlación entre Biodatos y los Estilos de aprendizaje.

Tabla 61. *Correlación de Pearson entre Biodatos y Estilos de aprendizaje*

	Avisual	Auditivo	Akinestesico	Total
Sexo	,008	,181	,000	,082
domicilio	,033	,211	-,108	,053

Edad	,100	-,161	,157	,072
Curso	,237	,258	,225	,367(*)
Centro educativo	-,019	,201	-,342(*)	-,103
Asistió Preescolar	,243	-,217	,300	,208
Asistió Regular	-,135	-,339	,215	-,113
Asistió Regular Integración	,060	-,319	,212	,010
Asistió Prebásico Especial	,490(**)	-,002	,180	,383(*)
Asistió Básico Especial	,300	,323	-,082	,273
Asistió Laboral Especial	.(a)	.(a)	.(a)	.(a)
Años asistencia laboral especial	,112	-,013	,128	,127
Estudios padre	-,162	,049	,148	,001
Profesión padre	-,297	-,159	,070	-,208
Ocupación padre	-,297	-,243	,000	-,280
Estudios madre	-,029	-,358(*)	-,156	-,251
Profesión madre	,041	-,292	-,054	-,128
Ocupación madre	,049	-,282	-,035	-,109
Estudios tutor	-,068	,356(*)	,141	,184
Ocupación tutor	-,054	,395(*)	,174	,227
Estudios hermano/a1	-,193	-,180	-,071	-,228
Ocupación hermano/a1	-,061	,247	-,215	-,043
Estudios hermano/a2	,132	,149	,106	,197
Ocupación hermano/a2	-,081	,061	-,051	-,049
Estudios hermano/a3	,110	-,042	-,212	-,063
Ocupación hermano/a3	,047	-,049	-,108	-,049

Se dan correlaciones entre el curso y el estilo de aprendizaje en general, el centro educativo y el estilo kinestésico, la asistencia regular a integración con el estilo visual y general, y los estudios y ocupación del tutor y el estilo auditivo.

#### 7.4.3.1.4. Biodatos y área cognitivo-funcional

Se presenta en la tabla 62 la correlación entre Biodatos y el área cognitivo-funcional.

Tabla 62. Correlación de Pearson entre Biodatos y el área cognitivo-funcional

	Verbal	Memoria	Calculo	Lectura y escritura	Total cognitivo- funcional
Sexo	-,289	-,376(*)	-,384(*)	-,377(*)	-,439(**)
Domicilio	,027	,317	,171	,192	,234
Edad	-,027	-,251	-,049	-,054	-,127
Curso	-,077	-,167	,084	-,019	-,063
Centro Educativo	,089	,194	,273	,161	,217
Asistió Preescolar	,035	-,159	,132	,162	,049
Asistió Regular	,259	,028	,060	,221	,171
Asistió Regular Integración	,151	,068	-,020	,082	,086
Asistió Prebásico Especial	-,035	-,236	-,036	-,279	-,210
Asistió Básico Especial	-,024	,244	,138	-,131	,061
Asistió Laboral Especial	.(a)	.(a)	.(a)	.(a)	.(a)
Años asistencia laboral especial	-,071	-,350(*)	-,118	-,134	-,220
Estudios padre	,083	,207	,070	-,052	,088
Profesión padre	,219	,174	,067	,050	,147
Ocupación padre	,272	,239	,139	,114	,225
Estudios madre	,035	-,091	-,166	,029	-,052
Profesión madre	-,033	-,180	-,327	-,040	-,165
Ocupación madre	,022	-,172	-,265	-,009	-,123
Estudios tutor	-,199	-,094	-,060	-,212	-,177
Ocupación tutor	-,188	-,015	-,033	-,175	-,126
Estudios hermano/a1	-,106	-,150	-,223	-,107	-,173
Ocupación hermano/a1	,150	-,029	-,001	-,070	-,004
Estudios hermano/a2	-,199	,060	,021	-,061	-,044

Ocupación hermano/a2	-,143	,012	-,178	-,267	-,177
Estudios hermano/a3	-,113	,066	,051	,066	,036
Ocupación hermano/a3	-,045	-,030	-,022	-,039	-,041

Se presentan correlaciones entre el sexo y las subáreas cognitivo-funcional de memoria, cálculo, lectura y escritura y general, y entre los años de asistencia al centro ocupacional con la subáreas cognitivo-funcional de memoria.

#### 7.4.3.1.5. Biodatos y área perceptiva

En la tabla 63 se presenta la correlación entre los biodatos y el área perceptiva.

Tabla 63. *Correlación de Pearson entre Biodatos y área perceptiva*

	Sensorial	Táctil	Espacio temporal	Total Perceptiva
Sexo	-,173	.(a)	-,221	-,251
domicilio	,247	.(a)	-,257	,028
Edad	-,076	.(a)	-,049	-,083
Curso	,129	.(a)	,044	,117
Centro Educativo	-,169	.(a)	,250	,023
Asistió Preescolar	,327	.(a)	-,104	,174
Asistió Regular	,330	.(a)	,208	,356(*)
Asistió Regular Integración	,298	.(a)	,164	,308
Asistió Prebásico Especial	,203	.(a)	,104	,205
Asistió Básico Especial	-,043	.(a)	-,064	-,067
Asistió Laboral Especial	.(a)	.(a)	.(a)	.(a)
Años asistencia laboral especial	,019	.(a)	-,070	-,027
Estudios padre	-,129	.(a)	,018	-,082
Profesión padre	-,102	.(a)	,132	,003
Ocupación padre	-,085	.(a)	,131	,015

Estudios madre	-,089	.(a)	-,038	-,085
Profesión madre	-,123	.(a)	-,147	-,172
Ocupación madre	-,094	.(a)	-,094	-,122
Estudios tutor	-,090	.(a)	-,106	-,126
Ocupación tutor	-,024	.(a)	-,112	-,082
Estudios hermano/a1	-,410(*)	.(a)	-,018	-,304
Ocupación hermano/a1	-,168	.(a)	,329	,070
Estudios hermano/a2	-,212	.(a)	-,141	-,233
Ocupación hermano/a2	-,274	.(a)	-,123	-,268
Estudios hermano/a3	-,149	.(a)	-,108	-,169
Ocupación hermano/a3	-,072	.(a)	-,089	-,103

Se presentan correlaciones entre el nivel de asistencia regular a preescolar y la aptitud y destreza perceptiva y en parte los estudios del primer hermano con el área sensorial.

#### 7.4.3.1.6. Biodatos y área motriz

A continuación se presenta en la tabla 64 la correlación entre los biodatos y área motriz.

Tabla 64. *Correlación de Pearson entre Biodatos y área motriz*

	Coordinación general	Esquema corporal	Coordinación Manual	Total Motriz
Sexo	-,186	-,219	-,227	-,253
Domicilio	,238	,116	,269	,231
Edad	,067	-,219	-,099	-,137
Curso	-,249	-,030	-,024	-,087
Centro educativo	-,234	,004	-,068	-,084
Asistió Preescolar	-,061	,027	,224	,093
Asistió Regular	,159	,101	,280	,208

Asistió Regular Integración	,059	,128	,201	,164
Asistió Prebásico Especial	-,127	,064	-,003	,000
Asistió Básico Especial	,364(*)	-,081	,187	,127
Asistió Laboral Especial	.(a)	.(a)	.(a)	.(a)
Años asistencia laboral especial	,033	-,162	-,176	-,148
Estudios padre	,220	,109	-,073	,079
Profesión padre	,272	,152	,016	,151
Ocupación padre	,311	,179	,090	,206
Estudios madre	,359(*)	,076	,033	,141
Profesión madre	,288	,060	-,043	,084
Ocupación madre	,321	,118	-,011	,135
Estudios tutor	-,253	-,215	-,213	-,262
Ocupación tutor	-,268	-,187	-,151	-,225
Estudios hermano/a1	-,007	-,185	-,273	-,211
Ocupación hermano/a1	,110	,054	-,094	,015
Estudios hermano/a2	,128	-,151	-,125	-,098
Ocupación hermano/a2	,106	-,089	-,189	-,099
Estudios hermano/a3	,165	-,115	,007	-,015
Ocupación	,382(*)	-,082	,075	,084

hermano/a3

Únicamente se presentan correlaciones entre los estudios de la madre y la ocupación de alguno de sus hermanos con la coordinación motriz en general.

#### 7.4.3.1.7. Biodatos y Aptitudes y destrezas

A continuación se presenta, en la tabla 65, la correlación entre los biodatos y las áreas de las habilidades y destrezas junto con su puntuación total en el test.

Tabla 65. *Correlación de Pearson entre Biodatos y Aptitudes y destrezas*

	Motriz	Perceptiva	Cognitivo- funcional	Total Aptitudes y destrezas
Sexo	-,253	-,251	-,439(**)	-,392(*)
Domicilio	,231	,028	,234	,218
Edad	-,137	-,083	-,127	-,134
Curso	-,087	,117	-,063	-,043
Centro Educativo	-,084	,023	,217	,112
Asistió Preescolar	,093	,174	,049	,090
Asistió Regular	,208	,356(*)	,171	,233
Asistió Regular Integración	,164	,308	,086	,159
Asistió Prebásico Especial	,000	,205	-,210	-,090
Asistió Básico Especial	,127	-,067	,061	,063
Asistió Laboral Especial	.(a)	.(a)	.(a)	.(a)
Años asistencia laboral especial	-,148	-,027	-,220	-,185
Estudios padre	,079	-,082	,088	,062
Profesión padre	,151	,003	,147	,136
Ocupación padre	,206	,015	,225	,203
Estudios madre	,141	-,085	-,052	-,005
Profesión madre	,084	-,172	-,165	-,108
Ocupación madre	,135	-,122	-,123	-,057

Estudios tutor	-,262	-,126	-,177	-,211
Ocupación tutor	-,225	-,082	-,126	-,160
Estudios hermano/a1	-,211	-,304	-,173	-,226
Ocupación hermano/a1	,015	,070	-,004	,015
Estudios hermano/a2	-,098	-,233	-,044	-,100
Ocupación hermano/a2	-,099	-,268	-,177	-,188
Estudios hermano/a3	-,015	-,169	,036	-,014
Ocupación hermano/a3	,084	-,103	-,041	-,019

Únicamente se presenta una correlación entre el sexo y las Aptitudes y destrezas con carácter general. Asimismo, como ya se ha indicado en tablas anteriores, se encuentra una correlación entre el sexo y las puntuaciones totales en el área cognitivo-funcional, así como entre la asistencia a la educación regular y las puntuaciones totales en el área perceptiva.

#### 7.4.3.2. Cuestionarios con grupo de intereses

El interés de esta correlación radica en analizar hasta que punto existe una correspondencia entre estos tres indicadores (personalidad, Aptitudes y destrezas y estilos de aprendizaje) con los intereses profesionales.

##### 7.4.3.2.1. Personalidad con grupo de intereses

Se presenta en la tabla 66 la correlación entre la Personalidad Eficaz y los intereses.

Tabla 66. *Correlación de Pearson entre Personalidad Eficaz y los intereses*

	Extracción	Producción	Distribución	Aseo	Personales	Sociales
Autoestima	,159	-,340(*)	-,069	,227	,141	-,081
Autocontrol	,027	-,080	,054	- ,180	,052	,064
Asertividad	,180	,163	-,088	,055	-,164	-,009
Autorealización Académica	,058	,105	,086	,169	-,312	,183
Autorealización Socioafectiva	-,094	,153	,361(*)	- ,058	-,190	,048

Eficacia				-		
Resolutiva	,147	,042	,325	,004	-,228	,052
Personalidad						
Eficaz	,133	,076	,214	,000	-,241	,099

Se dan correlaciones entre autoestima y el sector de producción, y autorrealización afectiva con el sector distribución.

#### 7.4.3.2.2. Estilos de aprendizaje con grupo de intereses

A continuación, se presenta en la tabla 67 la correlación de los Estilos de aprendizaje con los grupos de intereses.

Tabla 67. *Correlación de Pearson de los estilos de aprendizaje con los grupos de intereses*

	Extracción	Producción	Distribución	Aseo	Personales	Sociales
Estilos						
Aprendizaje	,067	-,131	,193	,254	-,088	-,031
Visual						
Estilos						
Aprendizaje	,059	-,207	,078	-	-,176	,391(*)
Auditivo				,009		
Estilos						
Aprendizaje	,204	-,102	,148	-	-,049	,024
Kinestesico				,082		
Estilos						
Aprendizaje	,171	-,219	,224	,105	-,153	,161

Únicamente aparece una correlación entre el estilo de aprendizaje afectivo y el sector ocupacional social.

#### 7.4.3.2.3. Aptitudes y destrezas con grupo de intereses

Se presentan en la tabla 68 las correlaciones de las habilidades y destrezas con los intereses.

Tabla 68. *Correlación de Pearson de Aptitudes y destrezas con los intereses*

	Extracción	Producción	Distribución	Aseo	Personales	Sociales
Verbal	-,060	-,048	,126	-,008	,250	-,346(*)
Memoria	,069	-,182	,048	-,158	,190	-,077
Cálculo	,149	-,073	-,014	-,019	,243	-,360(*)
Lectura y escritura	,110	-,007	,093	,049	,124	-,317
Funcional	,089	-,095	,079	-,042	,231	-,318
Sensorial	,255	-,091	,077	,034	,015	-,145
Táctil	.(a)	.(a)	.(a)	.(a)	.(a)	.(a)
Espacio	-,158	,015	,115	-,111	,153	-,136
Temporal						
Perceptiva	,091	-,057	,121	-,040	,099	-,183
Coordinación General	,008	-,204	-,036	,121	,312	-,325
Esquema Corporal	,110	-,145	-,079	,139	,169	-,219
Coordinación Manual	,239	-,079	,209	,062	,066	-,304
Motriz	,158	-,158	,038	,127	,191	-,320
Total Aptitudes y destrezas	,120	-,116	,082	,005	,217	-,325

Se presentan correlaciones entre las Habilidades verbales y cálculo con el sector ocupacional social.

### 7.4.3.3. Cuestionarios entre sí

El interés de estas correlaciones es ciertamente secundario al objeto de este trabajo pero ayuda a clarificar en la medida de lo posible la correspondencia entre las dimensiones existentes entre este grupo de cuestionarios construidos o en su caso readaptados en este trabajo.

#### 7.4.3.3.1. Personalidad eficaz y estilos de aprendizaje

En la tabla 69 se presentan las correlaciones entre los factores de la Personalidad Eficaz y los estilos de aprendizaje.

Tabla 69. *Correlación de Pearson entre Personalidad Eficaz y Estilos de aprendizaje*

	Autoesti ma	Autocontr ol	Asertivid ad	A. Académi ca	A. Socioafecti va	Eficacia Resoluti va	Tot al
Visual	-,237	,084	-,435(*)	,120	-,150	-,019	-,169
Auditivo	,290	,060	,033	,313	-,009	,369(*)	,275
Kinestesi co	-,112	,386(*)	-,206	,309	,176	,000	,220
Total	-,075	,276	-,351(*)	,365(*)	-,001	,146	,131

\*\* La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Se dan correlaciones con la dimensión de personalidad el estilo Kinestésico, con asertividad los estilos visual y total. Con autorrealización académica los estilos de aprendizaje, y con eficacia resolutive el estilo auditivo.

#### 7.4.3.3.2. Personalidad eficaz y Aptitudes y Destrezas

En la tabla 70 se presentan las correlaciones obtenidas entre los factores de Personalidad Eficaz y las dimensiones de las Destrezas y Aptitudes.

Tabla 70. *Correlación de Pearson entre Personalidad Eficaz y Aptitudes y destrezas*

	Autoesti ma	Autocont rol	Asertivi dad	A. Académ ica	A. Socioafect iva	Eficacia Resoluti va	Total
Verbal	-,110	-,111	,259	-,009	,212	,176	,151
Memoria	-,203	,128	,221	,119	,071	,177	,227
Calculo	-,084	-,122	,345(*)	-,231	,190	,121	,092
Lectura y escritura	,128	,330	,280	,181	,053	,441(** )	,470(* )
Total funcional	-,066	,121	,331	,056	,140	,306	,322
Sensorial	,070	,049	,144	,037	,193	,285	,240
Tactil	.(a)	.(a)	.(a)	.(a)	.(a)	.(a)	.(a)
Espaciotemp oral	-,044	-,161	,192	-,119	,171	,097	,043
Total perceptiva	,025	-,058	,214	-,043	,236	,260	,196
Coordinació n general	-,104	,176	,028	-,008	-,147	,100	,061
Esquema corporal	,030	-,069	,205	,217	,083	,249	,216
Coordinació n manual	,024	,145	,113	,067	,067	,406(*)	,274
Total motriz	,000	,069	,159	,137	,034	,322	,240
Total Aptitudes y Destrezas	-,036	,084	,290	,067	,140	,332	,306

\*\* La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

No se puede calcular porque al menos una variable es constante.

Se dan correlaciones entre cálculo y asertividad, y lectura-escritura y la totalidad de Aptitudes y destrezas con Eficacia resolutiva.

### 7.4.3.3.3. Estilos de aprendizaje y Aptitudes y Destrezas

En la tabla 71 se presentan las correlaciones entre los tipos de estilos de aprendizaje y las aptitudes y destrezas.

Tabla 71. *Correlación de Pearson entre Estilos de Aprendizaje y Aptitudes y Destrezas*

	Visual	Auditivo	Kinestesico	Estilos Aprendizaje
Verbal	-,384(*)	-,310	-,159	-,443(**)
	,025	,074	,369	,009
	34	34	34	34
Memoria	-,291	-,075	-,026	-,218
	,095	,675	,883	,215
	34	34	34	34
Calculo	-,121	-,186	-,265	-,288
	,497	,293	,130	,099
	34	34	34	34
Lectura y escritura	-,300	-,187	,000	-,258
	,085	,289	1,000	,141
	34	34	34	34
Total funcional	-,337	-,216	-,109	-,349(*)
	,051	,220	,538	,043
	34	34	34	34
Sensorial	-,028	-,248	,042	-,101
	,875	,157	,813	,571
	34	34	34	34
Tactil	.(a)	.(a)	.(a)	.(a)
	.	.	.	.
	34	34	34	34
Espacio temporal	-,233	-,084	-,313	-,337
	,184	,636	,071	,051
	34	34	34	34

Total				
Perceptiva	-,155	-,226	-,151	-,266
	,382	,198	,395	,128
	34	34	34	34
Coordinacion general	-,100	-,200	,000	-,145
	,574	,256	1,000	,414
	34	34	34	34
Esquema corporal	-,343(*)	-,184	-,072	-,320
	,047	,299	,685	,065
	34	34	34	34
Coordinacion manual	-,137	-,353(*)	-,088	-,277
	,438	,041	,622	,112
	34	34	34	34
Total motriz	-,258	-,292	-,074	-,316
	,141	,094	,678	,069
	34	34	34	34
Total				
Aptitudes y destrezas	-,313	-,262	-,117	-,358(*)
	,071	,134	,509	,037
	34	34	34	34

Se dan correlaciones entre la habilidad verbal y el esquema corporal con el estilo visual y en general entre el conjunto de habilidades cognitivas funcionales con los estilos de aprendizaje. La coordinación manual con el estilo auditivo. Y en general entre el conjunto de habilidades y destrezas con el total de los estilos de aprendizaje.



### **III. DISCUSIÓN**



La carencia de instrumentos adecuados que permiten valorar la presencia de indicadores condicionantes de la conducta vocacional en personas con una discapacidad cognitiva leve ha sido la motivación fundamental de este trabajo.

Para llevar a término este objetivo se han realizado dos tipos de acciones. La primera consistente en la construcción de los cuestionarios y la segunda una aplicación piloto para verificar la consistencia y funcionalidad de ellos.

En la construcción de estos instrumentos era imprescindible partir de un marco teórico de referencia y así se ha realizado en este trabajo.

Puede ser discutible y discutido en primer lugar el marco teórico en que se ha elegido para desarrollar el trabajo de esta investigación. Este marco teórico se apoya en el constructo que sobre conducta vocacional ha planteado en contextos hispano-parlantes el profesor Rivas, catedrático de la Universidad de Valencia (Facultad de Psicología. Cátedra de Orientación educativa) Ha sido una apuesta fundamentada en el reconocimiento que a nivel nacional y a nivel internacional posee el planteamiento de su modelo y de la selección de los condicionantes que la determinan.

Para la confección o en su caso adaptación de los instrumentos se han tomado como referencia los mismos indicadores vocacionales que se consideran para una población no afectada por discapacidad cognitiva.

Estos indicadores son los biodatos, los intereses, las habilidades y destrezas, los estilos de aprendizaje y la personalidad.

Para su construcción se han tomado como referencia los instrumentos existentes utilizados por el grupo de investigación sobre asesoramiento de profesores Universitarios (GIAPU) y grupo de Orientación y atención a la diversidad (GOYAD) de las Universidades de Valencia, fundado y dirigido por el profesor Rivas y Oviedo, fundado por el profesor Martín del Buey respectivamente. Estos han servido como guía general de trabajo. Pero no siempre se han podido tomar como referencia única en base a las características peculiares de la población objeto de este trabajo.

Para su construcción ha sido fundamental el apoyo constante de un numeroso grupo de expertos hispano-parlante procedentes tanto del entorno académico como del ejercicio profesional en su calidad de orientadores o profesores en centros que atienden a personas afectadas por una discapacidad cognitiva leve. Para este trabajo este apoyo ha sido fundamental y si él no fuese posible su realización.

Posiblemente no sea objeto de discusión el esquema que se ha seguido para la elaboración de los instrumentos pues es aceptado básicamente por la totalidad de los investigadores la propuesta de esquema de Tornimbeni et al. (2004) dado el carácter genérico que presenta.

Subyace en todo momento la idea de hacer unos instrumentos que apostasen la máxima información posible con el menor grupo de ítems, con un tiempo muy controlado y con una muy asequible facilidad de respuesta en base a su formulación clara, precisa y lo más adecuada a la capacidad y recursos cognitivos de estas personas

La exigencia de una respuesta en la casi totalidad de los instrumentos se ceñían a valorar la presencia o no presencia de lo que se preguntaba evitando en la medida escalas tipos likert de cuatro o cinco opciones. Siempre se recomendó evitar este tipo de escalas para esta población por todos los expertos consultados.

Igualmente se ha tenido en cuenta la posibilidad de que los instrumentos fuesen respondidos en lo posible por la propia persona con una discapacidad cognitiva leve, Y para ello se empleo la información grafica siempre que era factible. En este sentido se dejo únicamente el instrumento de Biodatos para ser respondido bien por alguno de los familiares cercanos o en todo caso por sus profesores, tutores o monitores que lo pudieran facilitar.

Ya se ha señalado que la prueba que ha supuesto mayor dificultad ha sido la relacionada con la construcción de las pruebas relacionadas con los intereses profesionales y los oficios. Esta construcción se ha realizado manteniendo un delicado equilibrio entre la concreción y la generalización. Agrupar las posibles actividades en que las personas con incapacidad cognitiva leve podían realizar dentro de un contexto más amplio de clasificación no ha sido fácil y para ello se han realizado múltiples y variadas consultas a expertos. Igualmente las fuentes usadas de clasificación son acreditadas a nivel internacional pues la Organización internacional del Trabajo (OIT) y a la Comisión Discapacidad Sofofa – OIT de Chile no ofrecen, en general, ninguna duda al respecto. Recuérdese que se ha partido de una clasificación inicial de cerca de 100 oficios para llegar, después de sucesivas cribas a una concreción de 48. Hay que ser consciente de las posibles limitaciones que esta clasificación tiene pero es obvio que parte de estas limitaciones es semejante a cualquier tipo de clasificación que tiene la actividad profesional en general, que está cada vez con mayor grado, muy afectada por la constante evolución y en su caso aparición de nuevos desempeños.

La decisión que se ha tomado en esta prueba de únicamente seguir el itinerario en la segunda parte del sector de actividad elegido en la primera parte, ha seguido la misma pauta que presenta los cuestionarios elaborados a nivel más general en población no afectada por dificultades cognitivas. Es una forma de ir concretando el perfil profesional. Siguiendo este criterio en la primera prueba se le pide a la persona que valore su interés desde distintas perspectivas: la imitación, el uso de utensilios, su actividad libre, la interpretación y la recreación visual.

En este caso se le pide que se quede únicamente con una opción. Esto supone una actividad selectiva exigente pero necesaria. La duda estuvo cuando se planteó si la persona afectada cognitivamente estaba preparada para ello. El juicio de expertos nos señaló por unanimidad la viabilidad de esta exigencia y en base a ello quedó planteado el cuestionario. Esta exigencia se suavizó en la prueba de oficios dentro del sector de actividad elegido, donde las oportunidades de elección eran más amplias.

Para la elaboración del cuestionario sobre habilidades y destrezas en su momento se ha señalado los criterios elegidos. Se ha seguido la tendencia a no vincular unas determinadas destrezas a unos determinados oficios y sí la de analizar la habilidades y destrezas básicas que deben estar presentes para cualquier actividad laboral en sujetos con estas limitaciones. Esta desvinculación cada vez está más presente en la mentalidad de todos los Orientadores que se ocupan del tema y responde a las múltiples facetas y opciones que cada uno de los oficios en la actualidad se requieren para su desempeño.

Los desempeños que se le pide para superar las distintas habilidades y destrezas tanto las de carácter cognitivo, como perceptual y kinético han intentado ser lo suficientemente universales y que pueden estar frecuentes en cualquiera de los desempeños de los oficios que se ofrecen. Esta labor ha sido muy creativa y en ella se ha empleado a fondo múltiples consultas a profesionales en ejercicio y atención a personas afectadas por una incapacidad cognitiva leve.

Ya se hizo mención a las exigencias cognitivas, sensoriales-perceptivas y psicomotoras cada vez más elevadas de los puestos de trabajo y como en el funcionamiento de la persona con discapacidad intelectual, caracterizado por dificultades de aprendizaje, un desarrollo enlentecido de ellas genera serias dificultades en el procesamiento de la información que se manifiesta en problemas para establecer estrategias coherentes para la realización de un proceso cognitivo óptimo, tanto a nivel

de atención, percepción y memoria, como en la metacognición (Muntaner, 1998). Lo mismo cabe decir a nivel motor (Ruiz Pérez, 1994. (citado por Ríos (2005)). Por ello es resulta necesario la creación de un instrumento que evalúe las habilidades cognitivas y motoras de una persona con discapacidad intelectual leve, situando las exigencias de los ítems a las características propias de la discapacidad.

Para la elaboración del cuestionario de personalidad nos hemos inclinado por seleccionar dos cuestionarios que plantea dimensiones consideradas prioritarias para el desempeño profesional. De hecho tanto el cuestionario de Personalidad eficaz de Dapelo Pellerano, Marcone Trigo, Martín del Buey, Martín Palacio y Fernández Zapico (2006) como el cuestionario de Psioemocionabilidad de Gómez-Artiga et al. (2006) se elaboraron en su momento para evaluar competencias necesarias y básicas para los desempeños profesionales. La selección de las seis dimensiones competenciales como son la autoestima, autocontrol, asertividad autorrealización académica vs profesional, autorrealización socio- afectiva y la eficacia resolutive son dimensiones que están muy presentes en todos los programas de renovación docente y de una manera muy puntual en los diseños curriculares tanto de formación profesional como de estudios universitarios recientes (Ramírez, 2013; Bernal, 2014).

Respecto a la prueba de estilos de aprendizaje pareció oportuno recoger esta información en la medida en que estas personas, al igual que las otras no afectadas por ninguna dificultad cognitiva leve deben recibir instrucciones para sus desempeño. El juicio de expertos consultados se mostró en todo momento acorde con la selección hecha de los ítems, lo que dio una garantía al cuestionario.

La construcción de instrumentos adaptados a esta población era el objetivo.

La segunda acción consistía en experimentar empíricamente hasta que medida los mismos eran aceptados y contestados por las personas hacia los que iban dirigidos y en qué medida sus respuestas se distribuían de una forma lo suficientemente amplia y normalizada. Y en este sentido se ha realizado una aplicación de los instrumentos en una muestra muy limitada, muy costosa de obtener, de participantes. Esta dificultad es muy frecuente en las investigaciones que se realizan en este entorno.

Para dar cumplimiento a esta acción se han realizado tres tipos de análisis; descriptivos, de fiabilidad y de correlaciones entre las dimensiones.

Los descriptivos nos han permitido constatar que la distribución de respuestas a los ítems presenta la suficiente variabilidad en la casi totalidad de los instrumentos

aplicados salvo contadas excepciones como las encontradas en el factor Autoestima donde la casi totalidad dan una respuesta alta lo que hace suponer que no discrimina suficientemente.

Por otro lado, en el cuestionario de intereses vocacionales, la ausencia de elección por parte de los participantes del sector extracción y transformación posiblemente sea debido a que esta actividad requiere un mayor esfuerzo físico y hasta cierto punto psíquico (creatividad, autonomía) por lo que es rechazada de forma más mayoritaria por el conjunto de los participantes. Aunque sí es aceptado alguno de los oficios que se integran en esa actividad.

Prácticamente se observa que la totalidad de los oficios son elegidos. No obstante la elección de los oficios personales y sociales, posiblemente los más habituales y a los que están más habituados a ejercer por exigencias familiares son los más elegidos. No es difícil encontrar una explicación al rol de género que lleva implícito todavía estos oficios.

Respecto a la fiabilidad de los instrumentos en esta investigación nos hemos centrado en los tres cuestionarios que han sido objeto de una adaptación. Así el cuestionario de personalidad y el cuestionario de estilo de aprendizaje no llegan a los niveles del .70 que es el habitualmente exigido en la mayoría de las investigaciones aunque algunos autores apuestan por admitirlos cuando el índice de participantes no es muy amplio.

El análisis de correlaciones pretendía ver la relación que ofrecen los datos obtenidos en las distintas pruebas en base al modelo de Rivas (1995) que sustenta que todos estos indicadores de la conducta vocacional están relacionados con la elección de intereses y en su caso de oficios concretos.

Respecto a las correlaciones, posiblemente las que ofrecían mayor interés eran las que relacionaban los biodatos con la elección de los intereses ocupacionales, y en segundo y tercer lugar las que relacionaban la personalidad, los estilos y las destrezas con los intereses por una parte y las que se relacionaban entre sí de estas tres dimensiones.

Las relaciones obtenidas entre los biodatos y los intereses han sido la esperada y habitual. Los datos que arrojan las correlaciones indican que únicamente el género, los estudios, profesión y ocupación del padre, del tutor, y los estudios del segundo y tercer hermano correlacionan con determinados sectores de intereses profesionales como son

los pertenecientes al sector personal cuyos oficios son los de herrero, forjadores, tapiceros, colchoneros, zapateros operadores de máquina para fabricar productos de madera, encuadernadores y afines, albañiles, pintores, empapeladores, barnizadores y afines) y sector social cuyos oficios son : niñeras y celadoras infantiles, ayudantes de enfermería a domicilio, trabajadores de los cuidados personales ya afines, empleados de bibliotecas y archivos, mensajeros, porteadores y repartidores, conserjes, porteros, guardianes, peluqueros y especialistas en tratamientos de belleza y afines. Estos dos sectores han sido los más elegidos pero la explicación de ello es que son los que tienen una mayor tradición familiar.

El resto de las relaciones obtenidas entre los biodatos con los factores de personalidad apunta a la idea de que la asertividad entendida como capacidad de expresar de forma clara y concisa los propios deseos respetando los deseos de los otros y sus puntos de vista tiene que ver con el proceso de escolarización del joven al igual que lo tienen el autocontrol entendido como capacidad de gestionar adecuadamente los motivos, las emociones y los impulsos conflictivos. A ello cabe añadir que la referencia a la figura materna tiene igualmente relación con la mayor facilidad para relacionarse y expresar de forma asertiva sus opiniones. Recordemos que se da correlación entre el curso y la asertividad, la asistencia regular a clase de integración con autocontrol y asertividad, y la profesión y ocupación de la madre con autorrealización socioafectiva

Respecto a la relación entre los estilos de aprendizaje la relación que se obtiene entre el curso y el estilo de aprendizaje en general es consecuencia una vez más del proceso educativo e instruccional que ha seguido el joven a lo largo de su escolarización y de la eficacia del proceso instruccional seguido.

La relación que se da con la calidad del centro educativo y el estilo kinético entendido este como la capacidad que tiene el joven de procesar la información asociada al movimiento es deducible en base al amplio despliegue de los aprendizajes que se realizan a través de una actividad motriz o ejecutiva o si se quiere práctica muy características y usual en los centros de integración.

Finalmente la relación entre la asistencia regular a integración con el estilo visual y general tiene igualmente que ver a la forma en que en los centros de integración se procesa la información y los estudios y ocupación del tutor y el estilo auditivo

Respecto a la relación entre los biodatos y las habilidades y destrezas se presentan dentro de unos límites significativos aunque bajas correlaciones entre el

géneto y las subáreas cognitivo-funcional de memoria, cálculo, lectura y escritura y general. Este dato expresa una vez más la diferencia evolutiva a favor de la mujer de una mayor precocidad en este desarrollo funcional cognitivo ya contrastada y observable en centros escolares normalizados. Evidentemente los años de asistencia al centro ocupacional no son en balde y en consecuencia también aparece su repercusión y relación positiva con la sub-áreas cognitivo-funcional y de forma más concreta con la memoria

Este dato también se corrobora a nivel del desarrollo de la habilidad y destreza perceptiva: se aprecia una correlación entre el nivel de asistencia regular a preescolar y la aptitud y destreza perceptiva.

Parece igualmente interesante la influencia de la figura materna en el desarrollo de la coordinación motriz: se presentan correlaciones entre los estudios de la madre y la ocupación de alguno de sus hermanos con la coordinación motriz en general. Este dato apunta y en todo caso reafirma la idea de la influencia del medio ambiente familiar en el desarrollo motriz de la persona afectada de una deficiencia leve cognitiva.

Las relaciones obtenidas entre los otros indicadores tales como la Personalidad, las Habilidades y los Estilos de aprendizaje en relación a los distintos sectores de intereses profesionales son pocas y discretas estadísticamente hablando pero merecen su interés.

Respecto a la personalidad la dimensión autoestima, indicador del grado de aceptación y satisfacción personal que el sujeto tiene de sí mismo, se relaciona con el sector de interés relacionado con la producción. Si entramos en detalle a los ítems que evalúan el grado de interés por este sector es fácil observar que las actividades que se le proponen requieren un cierto grado de implicación personal en el desempeño y para ello se requiere cierto nivel de confianza y seguridad en sí mismo.

Y respecto a la autorrealización sociafectiva, indicador de grado de facilidad que manifiesta para relacionarse con los demás y expresar de forma asertiva sus opiniones, con los intereses profesionales relacionados con el sector de la distribución. Puede observarse igualmente como las actividades que se proponen en este sector implican un alto nivel de relaciones interpersonales. Se produce para vender y en esta venta está implicado un alto nivel de interrelaciones personales.

Respecto a las habilidades y destrezas se mantienen el mismo nivel de discrecionalidad. Únicamente aparece una relación entre las habilidades verbales y de

cálculo en relaciona los intereses del sector social. Es explicable o en su caso justificable este nivel de relación al observar las exigencias que tiene el desempeño profesional en este sector. La comunicación verbal con niños o personas con dependencia requieren activar procesos de comunicación por un lado y la actividad de ordenamiento, distribución de mensajes, paquetería, atención al público, dosificación en tratamientos también requieren una relativa facilidad de cálculo.

Respecto a los estilos de aprendizaje la relación entre el estilo de aprendizaje auditivo con los intereses del sector social es explicable en la medida que el estilo auditivo requiere recordar las cosas utilizando el sistema de representación auditiva de manera secuencia y ordena y la forma de aprender mejora sustancialmente cuando reciben las explicaciones oralmente y cuando pueden explicar oralmente esa información a otra persona.

Finalmente se han observado correlaciones entre la dimensión de personalidad con los estilos de aprendizaje. Así, en general aparece una relación con el estilo de aprendizaje Kinestésico, y de una manera más concreta la autorrealización académica. Recuérdese que el estilo de aprendizaje Kinestésico es una de las formas de aprendizaje más desarrollada en estos centros y por otra parte la autorrealización académica, como indicador del grado de motivación que manifiesta hacia los estudios y nivel de expectativa de éxito a conseguir es explicable que esté presente en cualquiera de los tres estilos de aprendizaje dado que esta dimensión de la personalidad es la que impulsa el cambio o aprendizaje.

En esta misma línea es explicable la relación que se da entre la asertividad (expresar clara y concisamente los propios deseos pero siendo respetuoso con los deseos y el punto de vista de los demás y la eficacia resolutive (indicador del grado de eficacia que manifiesta para el planteamiento de los problemas y toma de decisiones) con alguno de los estilos visual y auditivo.

Lo mismo cabe decir respecto a las relaciones que se establecen entre la habilidad verbal y el esquema corporal con el estilo visual (una persona cuyo estilo de aprendizaje se define como visual, logra pensamientos a través de imágenes. Al momento de absorber la información deben ver los datos de alguna manera. Un aprendiz visual tiene la capacidad de establecer relaciones entre ideas o conceptos a través de una representación visual), la coordinación manual con el estilo auditivo (una persona cuyo estilo de aprendizaje se define como auditivo, logra recordar utilizando el sistema de

representación auditivo de manera secuencial y ordenada. Los aprendices auditivos, aprenden mejor cuando reciben las explicaciones oralmente y cuando pueden explicar oralmente esa información a otra persona) y en general entre el conjunto de habilidades y destrezas con el total de los estilos de aprendizaje.



#### **IV.CONCLUSIONES**



En base al objetivo propuesto en esta investigación se formulan las siguientes conclusiones:

1 Se presenta un instrumento original para evaluar la historia personal de los estudiantes con discapacidad intelectual leve, dividida en tres partes: datos personales del sujeto, historial escolar e historial académico, profesional y ocupacional familiar.

2. Se presenta un instrumento original para evaluar los intereses vocacionales de los estudiantes con discapacidad intelectual leve. Se emplea dibujos representativos de los campos intereses vocacionales acordes a las clasificaciones existentes del mundo laboral relacionadas con las opciones de empleo adecuadas a esta población.

3. Se presenta un instrumento original para evaluar los intereses vocacionales de los estudiantes con discapacidad intelectual leve por oficio. Se emplea dibujos representativos de los oficios existentes dentro de los campos vocacionales acordes a las clasificaciones existentes del mundo laboral relacionadas con las opciones de empleo adecuadas a esta población.

4. Se presenta un cuestionario original fruto de la fusión de otros cuestionarios y adaptado, que evalúa los factores de la personalidad de los estudiantes con discapacidad intelectual leve. Los factores de personalidad considerados son: autoestima, autocontrol, asertividad, autorrealización académica, autorrealización socioafectiva, eficacia resolutive. La fiabilidad obtenida en el estudio piloto ha sido de .435

5. Se presenta un cuestionario original que permite evaluar las aptitudes y destrezas de los estudiantes con discapacidad intelectual leve. Las áreas evaluadas son la cognitivo funcional, área perceptiva y área motriz.. La fiabilidad obtenida en el estudio piloto ha sido de .902

6. Se presenta un cuestionario adaptado que permite evaluar los estilos individuales de aprendizaje de los estudiantes con discapacidad intelectual leve. Los estilos que se evalúan son: visual, auditivo y kinestésico. La fiabilidad obtenida en el estudio piloto ha sido de .517

7. Las correlaciones obtenidas entre las dimensiones evaluadas en los cuestionarios con los intereses vocacionales y oficios confirman con algunas variaciones las siguientes hipótesis de partida

7. 1. Los biodatos que condicionan la elección de intereses profesionales y oficios relacionados con el sector personal y social en personas afectadas por una

deficiencia cognitiva leve son el género, los estudios, profesión y ocupación del padre, del tutor, y los estudios del segundo y tercer hermano.

7. 2. Las dimensiones de la personalidad que influyen de forma significativa en la elección de intereses profesionales y oficios en personas afectadas por una deficiencia cognitiva leve son la autoestima que se relaciona con el sector de interés relacionado con la producción y la autorrealización socioafectiva con los intereses profesionales relacionados con el sector de la distribución.

7. 3. Los estilos de aprendizaje que influyen de forma significativa en la elección de intereses profesionales y oficios en personas afectadas por una deficiencia cognitiva leve se dan entre el estilo de aprendizaje auditivo con los intereses del sector social.

7.4. Las habilidades y destrezas que influyen de forma significativa en la elección de intereses profesionales y oficios en personas afectadas por una deficiencia cognitiva leve se dan entre las habilidades verbales y de cálculo en relación los intereses del sector social.

8. Las correlaciones obtenidas entre las dimensiones evaluadas en los cuestionarios entre sí con independencia de los intereses vocacionales y oficios confirman con algunas variaciones las siguientes hipótesis de partida

8.1. La historia personal (asistencia regular a clase, el curso y la ocupación de la madre) se relaciona de forma significativa con las dimensiones de la personalidad asertividad, la autorrealización afectiva y el autocontrol.

8.2. La historia personal (nivel académico alcanzado y el número de años de escolaridad) se relaciona de forma significativa con los estilos de aprendizaje y las habilidades y destrezas en personas afectadas por una deficiencia cognitiva leve.

8.3. El género presenta una relación con las habilidades y destrezas en el área cognitivo-funcional de memoria, cálculo, lectura y escritura y general.

8.4. Las dimensiones de personalidad, los estilos de aprendizaje y las habilidades y destreza están relacionados entre sí en personas afectadas por una deficiencia cognitiva leve en los siguientes términos:

La personalidad en general con el estilo de aprendizaje Kinestésico, y de una manera más concreta la autorrealización académica; la asertividad y la eficacia resolutiva con los estilos visual y auditivo.

La habilidad verbal y el esquema corporal con el estilo visual; la coordinación manual con el estilo auditivo; y en general entre el conjunto de habilidades y destrezas con el total de los estilos de aprendizaje.

9 La construcción de estos instrumentos supone un aporte sustancial y nuevo para ser utilizado en la exploración y asesoramiento vocacional en personas afectadas con una discapacidad cognitiva leve en contextos chilenos dentro del modelo de desarrollo de la conducta vocacional de Rivas (1995)

10. Se impone la necesidad de ampliar la muestra en el mismo contexto educativo tanto en población chilena como española a efectos de completar las características psicométricas exigible en toda prueba y de manera especial hacer un seguimiento del la validez de predicción que los citados instrumentos presentan.



#### IV. REFERENCIAS



- Aguirre, A. (1994). *Psicología de la adolescencia*. Barcelona: Boixerau universitaria.
- Alcantud, F. y Soto, F. (2002). *Tecnologías de ayuda en personas con trastornos de la comunicación*. Barcelona: Nau Llibres.
- Aldomar, C. y De Dios, N. (1995) La orientación vocacional de los deficientes motóricos y psíquicos. En F. Rivas (Ed.), *Manual de asesoramiento y orientación vocacional* (pp.437-453). Madrid: Síntesis.
- Ales, M., Arcas, M., Caballero, A., Elosegui, J., Gálvez, D. y León, J. (2006). *Fisioterapeutas del servicio Gallego de salud*. Sevilla: Mad.
- Alonso, C. (2000). *Aprendizaje y ordenador*. Madrid: Dykinson.
- Amate, A. y Vásquez, A. (2006). *Discapacidad, lo que todos debemos saber*. Washington, DC: Organización Panamericana de la Salud.
- American Psychiatric Association, APA. (1994). *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales, DSM IV*. Madrid: Masson.
- American Psychiatric Association. (2002). *DSM-IV-TR. Manual Diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*. Madrid: Masson.
- Andrade, F. y Seara, J. (1982). *Cuestionario de intereses profesionales*. Madrid: Tea Ediciones.
- Angelino, M. (2009). *Discapacidad e ideología de la normalidad: desnaturalizar el déficit*. Buenos Aires: Noveduc libros.
- Asociación Americana sobre Retraso Mental, AAMR. (2002). *Retraso Mental. Definición, clasificación y sistemas de apoyo*. Madrid: Alianza.
- Asociación Americana sobre Retraso Mental, AAMR. (2006). *Retraso mental: definición, clasificación y sistemas de apoyo*. Madrid: Alianza.
- Asociación Paraguaya de Estudios de Población. (2009). *Capacitación en Población, Desarrollo y Políticas Públicas, a funcionarios de gobierno en el marco de la cooperación Sur*. Paraguay: Ministerio del Interior, Comité Interinstitucional de Población, UNFPA Paraguay y Brasil, Universidad Estadual de Campinas y Núcleo de Estudo de População de Brasil y Agencia Brasileña de Cooperación (ABC).
- Aragón, L. y Silva, A. (2004). *Evaluación psicológica en el área educativa*. México: PAX.
- Ardila, A., Rosselli, M. y Matute, E. (2005). *Neuropsicología de los trastornos del aprendizaje*. México: El Manual Moderno.

- Arroyo, L., Cornejo, C. y Vidal, R. (2013). *La inserción laboral de personas con discapacidad intelectual en Chile*. Talca, Chile: UCM.
- Badiola, V., Barroso, J., Cornejo, I., Elorriaga, E., Etxebarria, J., Franco, T., Igeregi, I., Martínez, F., Martín, F., Martín, M., Mercado, J., Mata, B., Santamaría, T. y Zuleta, B. (2014). *Método de Perfiles Lantegi Batuak de adecuación de la tarea a la persona*. Bilbao: Lantegi Batuak.
- Bandler, R. y Grinder, J. (1988). *Use su cabeza para variar*. Cuatro vientos, Santiago de Chile. Seminario sobre técnicas de Programación Neurolingüística (PNL).
- Bank-Mikkelsen, N. (1975). El principio de normalización. España. *Revista siglo cero*, 37, 17-21.
- Barrio, E. y Rubio, R. (2003). *Psicopedagogía. Volumen II*. Sevilla: Mad.
- Becerra, T., Montanero, M., Lucero, M. (2012). Programas de orientación y empleo con apoyo de personas con discapacidad intelectual. Modelos y estrategias de intervención. *REOP*, 23(3), 9-15.
- Blasco, P. y Giner, M. (2011). *Psicopedagogía*. Valencia: Nau Libres.
- Blustein, D.L. (1989). The role of career exploration in the career decision making of collage students. *Journal of Collage Student Development*, 30, 111-117.
- Bohn, G. y Super, E. (1973). *Psicología ocupacional*. México: Compañía continental editorial.
- Bonals, J. y Sánchez-Cano, M. (2007). *La evaluación psicopedagógica*. Barcelona: Grao.
- Bonsall, M., Meyer, C. y Thorpe, L. (1980). *Inventario de intereses juveniles*. Colombia: Pedagógicas Latino-Americanas.
- Bracke, B. (2002). The role of personality, parents and peers in adolescents career exploration. *Journal of Adolescence*, 25, 19-30.
- Browing, H. y Singelmann, J. (1978). *The emergence of a service society*. Springfield: National Technical Information Service.
- Cameron, M. (2009). *Agentes físicos en rehabilitación*. Barcelona: Elsevier.
- Cano, A. y Pérez, C. (2003). *Canon, literatura infantil y juvenil y otras literaturas*. Salamanca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Carrascal, S. (2011). *Desarrollo de competencias mediante el alineamiento constructivo e interactivo*. Montería, Colombia: Universidad de Córdoba.

- Casado, D. (2001). *Comunicación social en discapacidad. Cuestiones éticas y de estilo*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Real Patronato sobre Discapacidad.
- Castaño, C. (1983). *Psicología y Orientación Vocacional*. Madrid: Marova.
- Castaño, C. (1995). Personalidad y cognición. En F. Rivas (Ed.), *Manual de asesoramiento y conducta vocacional* (pp. 207-219). Madrid: Síntesis.
- Castejón, J. y Navas, L. (2011). *Dificultades y trastornos del aprendizaje y del desarrollo en infantil y primaria*. Alicante: Club Universitario.
- Castilla, R., Cerrillo, R. y Izuzquiza, D. (2009). La inclusión de discapacitados intelectuales en el mundo laboral: Análisis cualitativo. Estudio de un caso. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3(2), 27-46.
- Cerro, S. (2010). *Grafología pedagógica aplicada a la orientación vocacional*. Madrid: Narcea.
- Chiu, L.M. (1990). The relationship of career goal and self esteem among adolescents. *Adolescence*, 99, 593-597.
- Clasificación Internacional Uniforme de Ocupaciones, CIUO. (2007). *Informe Reunión de expertos sobre Estadísticas del Trabajo*. Disponible en: [http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/proyectos/aspectosmetodologicos/clasificadoresycatalogos/doc/sinco\\_ciuo\\_oit.pdf](http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/proyectos/aspectosmetodologicos/clasificadoresycatalogos/doc/sinco_ciuo_oit.pdf). Consultado en: mayo de 2014.
- Clavijo, R., Fernández, C., González, M., Patiño, M., Ribes, M. y Rodríguez, L. (2005). *Educador/a de minusvalías y monitor/a de centro ocupacional y residencia del Instituto foral de bienestar social de la diputación foral de Alava. Volumen II*. Madrid: MAD.
- Cobb, H.V. (1972). *The forecast of fulfillment. A review of research on predictive assessment of the adult retarded for social and vocational adjustment*. Nueva York: Teachers College Press, Columbia University.
- Contreras, O. y Del Bosque, A. (2004). *Aprender con estrategia: desarrollando mis inteligencias múltiples*. México: Pax.
- Coulte, D., Luckasson, R., Polloway, E., Reiss, S., Schalock, R., Snell, M., Spitalnik, D. y Stark, J. (1992). *Retraso Mental: definición, clasificación y sistemas de apoyo*. Madrid: Alianza.
- Crespo, C., Olvera, G. y Ríos, T. (2007). *Eligiendo mi carrera. Un proyecto de vida*. México: UNAM.

- Crites, J. (1981). *Orientación profesional. Modelos, métodos y materiales*. Nueva York: Mc.Graw Hill Book Co.
- Cronbach, L.J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16, 297-334.
- Dapelo, B., Marcone, R., Martín del Buey, F., Martín, E. y Fernández, A. (2006). Adaptación chilena del Cuestionario de Personalidad Eficaz para adolescentes. *Psicothema*, 18(1), 130-134.
- Dawis, R. V. (1991). Vocational interests, values, and preferences. En M.D. Dunnette y L.M. Hough (Eds.), *Handbook of industrial organizational psychology*, (pp. 833–872). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- De la Fuente, G. y Merino, R. (2007). *Sociología para la intervención social y educativa*. Madrid: Complutense.
- Defensor del Pueblo Andaluz. (2000). *Deficientes mentales internados en centros penitenciarios andaluces*. Sevilla: Defensor del Pueblo Andaluz.
- Doll, E.A. (1941). The essentials of an inclusive concept of mental deficiency. *American Journal of Mental Deficiency*, 46, 214-219.
- Dosil, A. (1986). *Evaluación del potencial de aprendizaje de los deficientes mentales y mejora de su rendimiento*. Madrid: Centro de Investigación y Documentación Educativa.
- Dunn, R. y Dunn, K. (1985). *La enseñanza y el estilo individual de aprendizaje*. Madrid: Anaya.
- Eberhardt, B. y Muchinsky, P. (1982). An empirical investigation of the factor Owen's biographical questionnaire. *Journal of Applied Psychology*, 67, 130-145
- Egea, C. y Sarabia, A. (2001) *Clasificaciones de la OMS sobre discapacidad*. Madrid: Real Patronato sobre Discapacidad.
- Egido, I., Cerrillo, R. y Camina, A. (2009). La inclusión social y laboral de las personas con discapacidad intelectual mediante los programas de empleo con apoyo. Un reto para la orientación. *REOP*, 20(2), 135-146.
- Eipstein, S. (2001). *Inventario de pensamiento constructivo*. Madrid: TEA.
- Evans, M. (2010). *Caja de herramientas de la EUSE (European Unión of Supported Employment) para la práctica del empleo con apoyo*. Recuperado en junio de 2014 en: <http://www.euse.org/supported-employment-toolkit2/EUSE%20Toolkit%202010%20-%20Spanish.pdf>.

- Farmer, H.S. (1985) Model of career and achievement motivation for women and men. *Journal of Counseling Psychology*, 32(3), 363-390.
- Federación Iberoamericana de Ombudsman, FIO. (2010). *Personas con discapacidad: VII Informe sobre Derechos Humanos*. Madrid: Trama.
- Fernández, R. (2009). *Responsabilidad social corporativa*. Alicante: ECU.
- Fernández, S. (1999). *Pautas metodológicas de intervención educativa especializada*. Oviedo: Servicio de Publicaciones Universidad de Oviedo.
- Fernández, V. (2010). *Derechos humanos y relaciones laborales*. Madrid: Gesbiblo.
- Ferrer, M. y Sánchez, I. (1995). *Toma de decisión vocacional no sesgada por razón de género*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Fine, R. (1974). *Atención en el hogar del minusválido*. Madrid: Fournier, S.A.
- Fondo Nacional de la Discapacidad, FONADIS. (2005). *Primer estudio nacional de la discapacidad en Chile*. Santiago de Chile: FONADIS
- Fondo Nacional de la Discapacidad, FONADIS. (2006). *Discapacidad en Chile, pasos hacia un modelo integral del funcionamiento humano*. Santiago de Chile: FONADIS.
- Fundación Descúbreme. (2014). *Orientaciones para la contratación de personas con discapacidad cognitiva*. Recuperado en junio de 2014 de: <http://www.senadis.gob.cl/areas/trabajo/documentos>.
- Fundación Nacional de Ciegos Españoles, ONCE (2008). *Perspectivas del mundo empresarial, respecto a la contratación de las personas con discapacidad*. Recuperado en junio de 2014 de: <http://www.fundaciononce.es/ES/Publicaciones/editorialFO/Paginas/Buscador.aspx?TSMEIdPub=130>.
- Gallego, D. y Nevot, A. (2008) Los estilos de aprendizaje y la enseñanza de las matemáticas. *Revista complutense de educación*, 19(1), 95-112.
- Garrido, E. (1995). La psicología aplicada. Historia general de la psicología aplicada: primeros movimientos científicos. *Huarte de San Juan. Psicología y Pedagogía*, 1, 111-157.
- Garrote, D. y Palomares, A. (2010). *El éxito del esfuerzo. El trabajo colaborativo*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla La Mancha.
- Gelatt, H.B. (1962). Decision-making: A conceptual frame of reference for counseling. *Journal of counseling Psychology*, 9, 240-245.

- Ginsburg, S., Ginzberg, E., Axelrad, S. y Herma, J. (1951). *Elección ocupacional: una aproximación a una teoría general*. Nueva York: Universidad de Columbia.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Goleman, D. (2001). *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Gómez, M. (2005). *La educación especial: integración de los niños excepcionales en la familia, la sociedad y en la escuela*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Gómez-Artiga, A., Rocabert, E. y Descals, A. (2006). Elaboración de un cuestionario de personalidad eficiente para el análisis de la conducta vocacional universitaria. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 11-12(13), 399-411.
- González, J. (2003). *Orientación Profesional*. Madrid: Club universitario.
- Grande, I. (2005). *Marketing de los servicios*. Madrid: ESIC
- Gregorc, A. F. (1979). Learning/teaching styles: potent forces behind them. *Educational Leadership*, 36, 234-237.
- Grotevant, H.D. (1987). Toward a process model of identity formation. *Journal of Adolescent Research*, 2, 203-222.
- Gunter, B., Furnham, A. y Drakeley, R. (1993). *Biodata. Biographical indicators of business performance*. Londres: Routledge.
- Grossman, H.J. (1983). *Classification in mental retardation*. Washington D.C.: American Association in Mental Deficiency.
- Hambleton, R.K., y Rogers, H.J. (1991). Evaluation of the plot method for identifying potentially biased test items. En P.L. Dann, S.H. Irvine, y J.M. Collis (Eds.), *Computer-based human assessment* (pp. 307-330). Boston, MA: Kluwer Academic Publishers.
- Heber, R. (1959). A manual on terminology and classification in mental retardation. *American Journal on Mental Deficiency*, 64 (Sup. monográfico).
- Heber, R. (1961). *A manual on terminology and classification on mental retardation*. Washington, DC: American Association on Mental Deficiency.
- Heron, R. y Murray, B. (2003). *La vinculación laboral de las personas discapacitadas que buscan empleo*. Uruguay: Caribbean ediciones.
- Hilton, T. (1982). Career decision making. *Journal of Counseling Psychology*, 9, 291-299.
- Holland J. (1966). *La psicología de la elección vocacional*. Waltham, Massachusetts: Blaisdell.

- Holland, J. (1973). *La toma de decisiones vocacionales. Una teoría de la carrera*. Nueva York: Prentice Hall.
- Hormigo, A. (2006). *Retraso mental en niños y adolescentes, aspectos biológicos, subjetivos, cognitivos y educativos*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Ibáñez, P. y Mudarra, M.J. (2014). *Atención temprana. Diagnóstico e intervención psicopedagógica*. Madrid: UNED.
- Iturbide, P. y Serrano, U. (2004). *Manual de orientación laboral para personas con discapacidad*. Loiu, Bizkaia: Lanteci Batuak.
- Jordán de Urríes, B. y Verdugo, M. A. (2003). *Empleo con apoyo y salud mental*. Estados Unidos: Gladnet Collection, Cornell University.
- Kanner, L. (1957). *Psiquiatría infantil*. Estados Unidos: Charles Thomas
- Katz, M.R. (1988). *New technologies in career guidance: The interpretative computer*. New Jersey: Educational Testing Service.
- Keefe, J. (1988). *Aprendiendo perfiles de aprendizaje*. Reston, Virginia: Asociación Nacional de Escuelas Secundarias.
- Kolb, D. (1984). *La individualidad en el aprendizaje y el concepto de estilos de aprendizaje*. Nueva York: Prentice Hall.
- Kracke, B. y Schmitt-Rodermund, E. (2001). Adolescents' career exploration in the context of educational and occupational transitions. En J.E. Nurmi (Ed.), *Navigating through adolescence: European perspectives* (pp. 141-165). New York: Routledge.
- Laloma, M. (2007). *Empleo protegido en España: análisis de la normativa legal y logros alcanzados*. Madrid: Cinca.
- Lewis, A. (2003). *Test psicológicos y evaluación*. México: Pearson Educación.
- López, L. y Rivas, F. (1999). *Asesoramiento Vocacional de Estudiantes con Minusvalías Físicas y Sensoriales*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Lucas, S, y Carbonero, M.A. (2002). *Construyendo la decisión vocacional*. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Luckasson, R., Borthwick-Duffy, S., Buntix, W.H.E., Coulter, D.L., Craig, E.M., Reeve, A., Schalock, R.L., Snell, M.E., Spitalnik, D.M., Spreat, S. y Tassé, M.J. (2002). *Mental Retardation. Definition, classification and systems of supports* (10<sup>th</sup> Ed.). Washington, DC: American Association on Mental Retardation.

- Lugo, L., Salinas, F. y Restrepo, R. (2008). *Rehabilitación en salud*. Colombia: Universidad de Antioquia.
- Marín, M. (2004). *Alumnos con necesidades educativas especiales*. San José, Costa Rica: EUNED.
- Martín del Buey, F. y Martín, M.E. (2012). *Competencias personales y sociales: personalidad eficaz*. Material inédito. Editado en formato digital sin finalidad venal.
- Martínez, J. y Rivas, F. (1987). *Cuestionario de intereses vocacionales: CIV,SAV-90*. Barcelona: Coure.
- Menichetti, P. (2014). *Aprendizaje inteligente y el educador del futuro*. Santiago de Chile: Grijalbo.
- Metts, R. (1999). *Estilos de aprendizaje. Teorías y ejercicios*. Santiago de Chile.
- Millas, V. (2005). *Guía Práctica para la elaboración de un programa de integración laboral de personas con discapacidad*. Santiago de Chile: Acción RSE.
- Ministerio de Desarrollo Social. (2011). *Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional*. Recuperado en abril de 2013 de: <http://www.ciudadaccesible.cl/wp-content/uploads/2011/08/Discapacidad-CASEN-2011.pdf>.
- Ministerio de Educación. (1998). *Biblioteca del Congreso Nacional*. Recuperado en abril de 2014 de: <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=120356&buscar=discapacidad>.
- Ministerio de Educación. (1999). *Biblioteca del Congreso Nacional de Chile*. Recuperado en abril de 2014 de: <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=135247>.
- Ministerio de Educación. (2010). *Biblioteca del Congreso Nacional de Chile*. Recuperado en abril de 2014 de: <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1012570&idParte=&idVersion=>.
- Ministerio de Educación. (2012). *Biblioteca del Congreso Nacional de Chile*. Recuperado en abril de 2014 de: <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1037014&idParte=0&idVersion=2012-02-04>.
- Ministerio de Educación. (2013). *Biblioteca del Congreso Nacional de Chile*. Recuperado en abril de 2014 de: <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1014974&idVersion=>.

- Ministerio de Educación Pública. (1994). *Biblioteca del Congreso Nacional*. Recuperado en abril de 2014 de: <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=20936&buscar=discapacidad>.
- Ministerio de Hacienda. (1987). *Biblioteca del Congreso Nacional de Chile*. Recuperado en abril de 2014 de: <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=2999>.
- Ministerio de Planificación. (2006). *Biblioteca del Congreso Nacional de Chile*. Recuperado en abril de 2014 de: <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=245884&buscar=discapacidad>.
- Ministerio de Planificación. (2010). *Biblioteca del Congreso Nacional de Chile*. Recuperado en abril de 2014 de: [http://www.cepal.org/oig/doc/Chi\\_LEY20422\\_2010.pdf](http://www.cepal.org/oig/doc/Chi_LEY20422_2010.pdf).
- Ministerio de Planificación. (2011). *Biblioteca del Congreso Nacional de Chile*. Recuperado en abril de 2014 de: <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1027577&idParte=&idVersion=>.
- Ministerio de Salud. (2010). *Biblioteca del Congreso Nacional de Chile*. Recuperado en abril de 2014 de: <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1010903>.
- Ministerio de Relaciones Exteriores. (1997). *Biblioteca del Congreso Nacional de Chile*. Recuperado en abril de 2014 de: <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=75372&buscar=discapacidad>.
- Ministerio de Relaciones Exteriores. (1999). *Biblioteca del Congreso nacional de Chile*. Recuperado en abril de 2014 de: <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=133150>.
- Ministerio de Relaciones Exteriores. (2002). *Biblioteca del Congreso Nacional de Chile*. Recuperado en abril de 2014 de: <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=199523&buscar=discapacidad>.
- Ministerio de Relaciones Exteriores. (2008). *Biblioteca del Congreso Nacional de Chile*. Recuperado en abril de 2014 de: <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=278018&buscar=discapacidad>.
- Ministerio de Trabajo y Previsión Social. (2003). *Biblioteca del Congreso Nacional de Chile*. Recuperado en abril de 2014 de: [http://www.leychile.cl/Navegar/index\\_html?idNorma=207436&idParte=0](http://www.leychile.cl/Navegar/index_html?idNorma=207436&idParte=0).

- Ministerio de Trabajo y Previsión Social. (2008). *Biblioteca del Congreso Nacional de Chile*. Recuperado en abril de 2014 de: <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=277666&buscar=discapacidad>.
- Mitchell, L.K., Levin, A.S. y Krumboltz, J.D. (1999). Planned happenstance: constructing, unexpected career opportunities. *Journal of Counseling and Development*, 77, 115-124.
- Mondy, W. y Noe, R. (2005). *Administración de recursos humanos*. México: Pearson.
- Montero, C. (2005). *Estrategias para facilitar la inserción laboral de personas con discapacidad*. San José, Costa Rica: Universidad estatal a distancia.
- Muntaner, J.J. (1998). *La sociedad ante el deficiente mental: Normalización, integración educativa, inserción social y laboral*. Madrid: Narcea.
- Nagi, S.Z. (1964). A study in the evaluation of disability and rehabilitation potencial: concepts, methods and procedures. *American Journal Public Health*, 54, 1568-1579.
- Navarro, F. (2008). *Responsabilidad social corporativa: teoría y práctica*. Madrid: ESIC.
- Navarro, M. (2008). *Cómo mejorar y diagnosticar los estilos de aprendizaje*. Almería: Procompal.
- O'Hara, R.P. y Tiedeman, D.V. (1959). Vocational self-concept in adolescence. *Journal of Counseling Psychology*, 4, 292-301.
- O'Neil, J.M., Ohlde, C., Tollefson, N., Barke, C., Piggott, T. y Watts, D. (1980). Factors, correlates and problem areas affecting career decision making of a cross sectional sample of students. *Journal of Counseling Psychology*, 6, 571-580.
- Ocaña, J. (2010). *Mapas mentales y estilos de aprendizaje*. Alicante: ECU.
- Organización Internacional del Trabajo, OIT. (1999). *Trabajo decente: memoria del director general*. Ginebra: OIT.
- Organización Internacional del Trabajo, OIT. (2002). *Inserción laboral de personas con discapacidad*. Chile: SOFOFA-OIT.
- Organización Internacional del Trabajo, OIT. (2013). *Empresa Inclusiva: Guía para la contratación de personas con discapacidad*. Santiago de Chile: Innovacom.
- Organización Mundial de la Salud, OMS. (1992). *Clasificación de los Trastornos Mentales y del Comportamiento*. Madrid: Meditor.

- Organización Mundial de la Salud, OMS. (2001). *Clasificación multiaxial de los trastornos en niños y adolescentes*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Organización Mundial de la Salud, OMS. (2003). *Legislación sobre salud mental y derechos humanos. Conjunto de guías sobre servicios y políticas de salud mental*. Ginebra: OMS.
- Organización Mundial de la Salud, OMS. (2009). *Libro de casos de la CIE-10: las diversas caras de los trastornos mentales*. Madrid: Médica Panamericana.
- Organización Mundial de la Salud, OMS. (2011). *Informe mundial sobre la discapacidad*. Suiza: OMS.
- Organización Panamericana de la Salud, OPS. (1995). *Clasificación estadística internacional de enfermedades y problemas relacionados con la salud: décima revisión: CIE-10*. Washington, Estados Unidos: Programa de publicaciones de la OPS.
- Organización Panamericana de la Salud, OPS. (2012). *Clasificación estadística internacional de enfermedades y relacionadas con la salud*. Estados Unidos: Programa de publicaciones de la OPS.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, OCDE. (2008). *Perspectivas del empleo 2007*. Madrid: Ministerio del trabajo y asuntos sociales.
- Ortega, E. (2008). *Todo contratación laboral 2008*. Valencia: Ciss
- Ortiz, H. y Vidal, R. (2010) Empleo con apoyo: Un camino para la inserción laboral de personas con discapacidad intelectual en Chile. *UCM Maule, Revista Académica*, 39, 53-73.
- Pereira, M. (1998). *Orientación educativa*. Costa Rica: Euned.
- Pérez, M. (2013). *Escribe, habla, seduce*. Madrid: Lid editorial Empresarial.
- Pérez, R. (2014). *Gestión de recursos laborales, formativos y análisis de puestos de trabajo para la inserción sociolaboral de personas con discapacidad*. La Rioja, Argentina: Tutor formación.
- Peterson, M. (1987). Career assessment and transition through school to adult life. *Diagnostique*, 12(3-4), 205-214.
- Popham, J.W. (1980). *Problemas y Técnicas de la Evaluación Educativa*. Madrid: Anaya.
- Ramos, A., Rodríguez, M.L. y Sánchez, M.F. (2003). *Orientación profesional un proceso a lo largo de la vida*. Madrid: Dykinson

- Reavis, D. (1990). *Assessing students with multiple disabilities. Practical guidelines for practitioners*. Springfield, Illinois: Charles C. Thomas Publisher.
- Rebolledo, A.E. (2009). Configuración de la formación laboral como factor de empleabilidad en educación especial en la provincia de Ñuble, Región del Bio Bío, Chile. *Revista Horizontes educacionales*, 14(2), 21-36.
- Ríos, M. (2005). *Manual de Educación Física adaptada al alumnado con discapacidad*. Barcelona: Paidotribo.
- Rivas, F. (1988). *Psicología Vocacional: enfoques del asesoramiento*. Madrid: Morata
- Rivas, F. (2003). *Asesoramiento Vocacional. Teoría, práctica e instrumentación*. Barcelona: Ariel.
- Rivas, F. (1990). *La elección de estudios universitarios*. Valencia: FARESO.
- Rivas, F. (1995). *Manual de Asesoramiento y Orientación Vocacional. Psicología Evolutiva y de la educación*. Madrid: Síntesis.
- Rivas, F. (1998). *Psicología Vocacional: Enfoques Del Asesoramiento*. Barcelona: Morata.
- Rivas, F. y Rocabert, E. (1987). *Prueba de preferencias vocacionales*. Valencia: Coure.
- Rocabert, B.E. (1995). Los intereses vocacionales. En F. Rivas, *Manual de Asesoramiento y orientación vocacional* (pp.185-206). Madrid: Síntesis
- Rodríguez, M. (1995). *Educación para la carrera y diseño curricular*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Roe, A. y Siegelman, M. (1964). *El origen de los intereses. Estudios-Número uno Encuesta APGA*. Nueva York: American Personnel and Guidance Association.
- Rubio, F. (2009). Principios de normalización, integración e inclusión. *Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas*, 19. Recuperado en mayo de 2014 de: [http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod\\_ense/revista/pdf/Numero\\_19/Francisco\\_Rubio\\_Jurado02.pdf](http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_19/Francisco_Rubio_Jurado02.pdf).
- Ruiz Pérez, L.M. (1994). *Deporte y aprendizaje: procesos de adquisición y desarrollo de habilidades*. Madrid: Visor.
- Sánchez, M. (2004). *Manual de trabajo social*. México: Plaza y Valdés.
- Sánchez, O. (2012). *Desarrollo Profesional e inserción Laboral en Personas con Enfermedad Mental*. Madrid: GRUPO 5.

- Sartori, M. y Castilla, M. (2004). *Educación en la diversidad ¿realidad o utopía?*. Argentina: F.F.H.A.
- Savickas, M.L. (1997). Career adaptability: An integrative construct for life-span, life-space theory. *Career Development Quarterly*, 45, 247-259.
- Schalock, R. (1994). Quality of life, quality enhancement, and quality assurance: Implications for program planning and evaluation in the field of mental retardation and developmental disabilities. *Evaluation and Program Planning*, 17(2), 121-131.
- Servicio Nacional de la Discapacidad, SENADIS. (2010). *Manual sobre la Ley 20.422*. Recuperado en junio de 2014 de: <file:///C:/Users/admin/Downloads/Manual%20de%20la%20Ley%2020.422.pdf>.
- Servicio Nacional de la Discapacidad, SENADIS. (2013a). *Inclusión Laboral de personas con discapacidad*. Recuperado en junio de 2014 de: <http://www.senadis.gob.cl/areas/trabajo/documentos>.
- Servicio Nacional de la Discapacidad, SENADIS. (2013b). *Sello Chile Inclusivo*. Recuperado en junio de 2014 de: <http://www.senadis.gob.cl/areas/trabajo/documentos>.
- Servicio Nacional de la Discapacidad, SENADIS. (2014). *Líneas de trabajo inclusión laboral*. Recuperado en junio de 2014 de: [http://www.senadis.gob.cl/pag/448/992/lineas\\_de\\_trabajo\\_inclusion\\_laboral](http://www.senadis.gob.cl/pag/448/992/lineas_de_trabajo_inclusion_laboral).
- Sociedad de Fomento Fabril, SOFOFA. (2003). *Legislación laboral y discapacidad en Chile*. Recuperado en junio de 2014 de: <http://www.sofofa.cl/social/2003/oitsofofa.pdf>.
- Sociedad de Fomento Fabril, SOFOFA. (2013). *Estudio: factores para la inclusión laboral de las personas con discapacidad*. Recuperado en junio de 2014 de: <http://web.sofofa.cl/wp-content/uploads/2013/09/estudio-factores-web-2013.pdf>.
- Super, D. (1980). A life-span, life-space, enfoque para el desarrollo de la carrera. *Journal of Vocational Behavior*, 16, 282-298.
- Super, D. (1990). A life-span, life-space approach to career development. En D. Brown y L. Brooks (Eds), *Career choice and development: applying contemporary theories to practice* (pp. 102-144). San Francisco: Jossey-Bass.
- Tornimbeni, S., Pérez, E., Olaz, F. y Fernández, A. (2004). *Introducción a los Test Psicológicos*. Córdoba, Argentina: Brujas.

- Tredgold, A. (1937). *Un libro de la deficiencia mental*. Estados Unidos: William Wood.
- Valls, F. (1996). *Programa autoaplicable de asesoramiento vocacional*. Almería: Universidad de Almería.
- Van de Vijver, F.J.R. y Leung, K. (1997). Methods and data analysis of comparative reseach. En J.W. Berry, Y.H. Poortinga, J. Pandey (Eds.), *Handbook of Cross-cultural Psychology* (pp. 257-300). Boston: Allyn & Bacon.
- Verdugo, M. (1989a). *Los Programas Conductuales Alternativos: I. Habilidades Sociales*. Salamanca: Amarú.
- Verdugo, M. (1989b). *La integración personal, social y vocacional de los deficientes psíquicos adolescentes: elaboración y aplicación experimental de un programa conductual*. Madrid: Centro de Publicaciones, Secretaria General Técnica, Ministerio de Educación y Ciencia.
- Verdugo, M. (1989c). *Los Programas Conductuales Alternativos: II. Habilidades de Orientación al Trabajo*. Madrid: MEPSA.
- Verdugo, M. (1994). El cambio de paradigma en la concepción del retraso mental: la nueva definición de la AAMR. *Siglo Cero*, 25(5), 5-24.
- Weiss, H. y Adler, S. (1984). Personality and organizational behaviour. *Research in Organizational Behaviour*, 4, 1-5.

## **VI. ANEXOS**



## ANEXO 1. Recogida de información para la entrevista de la historia personal: Biodatos

<b>1. ENTREVISTA HISTORIA PERSONAL</b>				
La información solicitada a continuación, deberá ser proporcionada por un adulto familiar o tutor responsable del sujeto evaluado, o en su defecto, por el docente a cargo del nivel educativo actual. El mecanismo de recogida de la información, debe ser a través de una entrevista presencial entre examinador y adulto responsable del sujeto evaluado.				
<b>1.1 DATOS DE IDENTIFICACION DEL SUJETO EVALUADO</b>				
Claves de identificación				
Sexo				
Domicilio				
Fecha de nacimiento				
Lugar de nacimiento				
Edad				
Nombre apoderado/tutor				
Curso				
Nivel				
Centro educativo				
Diagnostico Psicológico				
<b>1.2 HISTORIAL ACADEMICO DEL SUJETO EVALUADO</b>				
	Si	No	años	Comentario
Asistió a Educación Preescolar				
Asistió a Educación Regular				
Asistió a Educación Regular Modalidad Integración				
Asistió a Nivel Pre-básico de Educación Especial				
Asistió a Nivel Básico de Educación Especial				
Asistió a Nivel Laboral de Educación Especial				
<b>1.3 ANTECEDENTES FAMILIARES</b>				
Estudios del padre				
Profesión/oficio del padre				
Ocupación del padre				
Estudios de la madre				

Profesión/oficio de la madre	
Ocupación de la madre	
Estudios del tutor a cargo	
Ocupación del tutor	
Estudios del hermano/a	
Ocupación del hermano/a	
Estudios del hermano/a	
Ocupación del hermano/a	
Estudios del hermano/a	
Ocupación del hermano/a	

## ANEXO 2. Cuestionario de interés vocacional por sector de actividad

CUESTIONARIO DE INTERÉS VOCACIONAL POR SECTOR DE ACTIVIDAD	
IDENTIFICACION DEL SUJETO EVALUADO	
<b>NOMBRE:</b>	<b>EDAD:</b>
<b>INSTRUCCIONES:</b>	
<p>El ambiente en el cual se debe desarrollar la evaluación, debe estar caracterizado por un entorno cómodo, iluminado y libre de todo factor distractor (ruidos, olores y excesivo material gráfico en las paredes).</p> <p>Examinador y sujeto evaluado se deben ubicar sentados cómodamente, frente a frente, separados por una mesa o escritorio, la que servirá de apoyo para manipular el material necesario para cada situación de exanimación.</p> <p>El examinador deberá comenzar la evaluación, enunciando la siguiente instrucción:</p> <p><i>“Te voy a hacer unas preguntas para saber en qué te gustaría trabajar y a la vez te mostraré unas laminas. Tú deberás observar detenidamente cada imagen y me mostrarás con tu dedo el oficio que más te gustaría realizar. Recuerda que debes elegir solo una”</i></p> <p>El examinador deberá leer cada una de las preguntas al sujeto evaluado, al mismo tiempo que deberá mostrar las imágenes que la representan.</p> <p>La lectura deberá ser clara y pausada y se podrá leer hasta tres veces cada pregunta. Si a pesar de ello el sujeto evaluado manifiesta no comprender la pregunta, se omite la respuesta, dejando en blanco los casilleros correspondientes.</p> <p>El examinador deberá marcar con una equis (x) en la celdilla que representa la respuesta dada por el sujeto evaluado.</p> <p>Terminada la evaluación, el examinador, a solas, deberá tabular las respuestas dadas por el sujeto evaluado, teniendo en cuenta las siguientes orientaciones:</p> <p>Se deberá puntuar “1” en las celdillas que representan la selección del sujeto evaluado. Para las respuestas no seleccionadas, la puntuación será “0”.</p> <p>Cada vez que la respuesta sea omitida para efectos de tabulación se considerará puntaje “0”</p> <p>En la tabla <b>PUNTAJE</b>, se deberá anotar la cantidad de ítems seleccionados</p>	
<b>3 PUNTAJE</b>	

<b>SECTOR</b>	<b>SECTOR</b>	<b>SECTOR</b>
<b>Sector extracción y transformación</b>	<b>Sector Producción</b>	<b>Sector distribución</b>
<b>Sector aseo y ornato</b>	<b>Sector personales</b>	<b>Sector sociales</b>
<b>PUNTAJE TOTAL</b>		
<b>4 CLASIFICACION DE OFICIOS</b>		<b>N°PREGUNTA</b>
<b>Extracción y transformación de bienes:</b>		1 – 12 – 13 – 24 – 25
<b>Servicios de producción:</b>		2 – 11 – 14 – 23 – 26
<b>Servicios de distribución:</b>		3 – 10 – 15 – 22 – 27
<b>Servicios de aseo y ornato:</b>		4 – 9 – 16 – 21 – 28
<b>Servicios personales:</b>		5 – 8 – 17 – 20 – 29
<b>Servicios sociales:</b>		6 – 7 – 18 – 19 – 30
<b>5 CRITERIOS DE PUNTUACION</b>		
<p>Se asignará 1 punto a cada uno de los ítems que el sujeto evaluado seleccione a través de las imágenes.</p> <p>Se asignará 0 punto para cada uno de los ítems que el sujeto evaluado no seleccione en las imágenes.</p>		

<b>2. CUESTIONARIO DE INTERES VOCACIONAL POR SECTOR</b>						
<b>1 ¿QUE TRABAJADOR TE GUSTARIA IMITAR?</b> - Mostrar Lámina N°1 - Mencionar la siguiente pregunta: “¿a qué trabajador te gustaría imitar?” - Leer las alternativas 1 a la 6, al mismo tiempo que se muestra con el dedo la imagen que la representa. - Una vez presentadas las alternativas 1 a la 6, mencionar: “elije solo una”.	<b>Extracción transformación de bienes</b>	<b>Servicios de producción</b>	<b>Servicios de distribución</b>	<b>Servicios de aseo y ornato</b>	<b>Servicios personales</b>	<b>Servicios sociales</b>
1. Carnicero						
2. Panadero						
3. Vendedor ambulante						
4. Lavandero						
5. Albañil						
6. Porteros						
<b>.2 ¿CON CUAL DE ESTAS HERRAMIENTAS TE GUSTARIA TRABAJAR?</b> - Mostrar Lámina N°2 - Mencionar la siguiente pregunta: “¿con cuál de estas herramientas te gustaría trabajar?” - Leer las alternativas 7 a la 12, al mismo tiempo que se muestra con el dedo la imagen que la representa, asentando principalmente la herramienta. - Una vez presentadas las alternativas 7 a la 12, mencionar: “elije solo una herramienta”.	<b>Extracción transformación de bienes</b>	<b>Servicios de producción</b>	<b>Servicios de distribución</b>	<b>Servicios de aseo y ornato</b>	<b>Servicios personales</b>	<b>Servicios sociales</b>
7. Una correa para pasear perros						
8. Un serrucho y martillo para trabajar con madera						
9. Una aspiradora para limpiar alfombras						
10. Un triciclo para vender productos en la calle						
11. Una máquina para hacer churros						
12. Una caña de pescar						
<b>3 ¿QUE TE GUSTARIA HACER EN TU TIEMPO LIBRE?</b> - Mostrar Lámina N°3 - Menciona la siguiente pregunta: “¿qué te gustaría hacer en tu tiempo libre?” - Leer las alternativas 13 a la 18, al	<b>Extracción transformación de bienes</b>	<b>Servicios de producción</b>	<b>Servicios de distribución</b>	<b>Servicios de aseo y ornato</b>	<b>Servicios personales</b>	<b>Servicios sociales</b>

mismo tiempo que se muestra la imagen que la representa. - Una vez presentadas las alternativas 13 a la 18, mencionar: “elije solo una”.						
13. Cazar animales						
14. Hacer figuras con greda						
15. Vender jugos naturales						
16. Limpiar y ordenar tu pieza.						
17. Arreglar un mueble						
18. Ayudar a los enfermos						
<b>4 SI FUERAS ACTOR DE UNA PELICULA ¿QUE PERSONAJE TE GUSTARIA HACER?</b> - Mostrar Lámina N°4 - Menciona la siguiente pregunta: “si fueras actor de una película ¿qué personaje te gustaría hacer?” - Leer las alternativas 19 a la 24, al mismo tiempo que se muestra la imagen que la representa. - Una vez presentadas las alternativas 19 a la 24, mencionar: “elije solo una”.	Extracción transformación de bienes	Servicios de producción	Servicios de distribución	Servicios de aseo y ornato	Servicios personales	Servicios sociales
19. Acompañante de niños para ir a la escuela.						
20. Fabricante de objetos con metal.						
21. Limpiador de la ciudad.						
22. Conductor de una carreta.						
23. Costurero para arreglar vestimenta.						
24. Fabricante de canastas de mimbre.						
<b>.5 CUAL DE LAS SIGUIENTES REVISTAS TE GUSTARIA VER.</b> - Mostrar Lámina N°5 - Menciona la siguiente pregunta: “¿cuál de estas revistas te gustaría ver?” - Leer las siguientes alternativas, al mismo tiempo que se muestra la imagen que la representa.	Extracción transformación de bienes	Servicios de producción	Servicios de distribución	Servicios de aseo y ornato	Servicios personales	Servicios sociales
25. Revista del campo						
26. Revista de tejidos						
27. Revista del vendedor						
28. Revista de lavandería						
29. Revista de construcción						
30. Revista de peluquería						
PUNTAJE						

### Anexo 3. Cuestionario de Interés Vocacional por Oficios

<b>CUESTIONARIO DE INTERES VOCACIONAL POR OFICIOS</b>	
<b>IDENTIFICACION DEL SUJETO EVALUADO</b>	
<b>NOMBRE:</b>	<b>EDAD:</b>
<b>INSTRUCCIONES:</b>	
<p>Seleccionar la FORMA A – B – C – D – E o F del <b>CUESTIONARIO DE INTERES VOCACIONAL</b>, considerando la clasificación que logró mayor puntuación en el <b>PUNTAJE</b> del <b>CUESTIONARIO PRELIMINAR DE INTERES VOCACIONAL</b>.</p> <p>El ambiente en el cual se debe desarrollar la evaluación, debe estar caracterizado por un entorno cómodo, iluminado y libre de todo factor distractor (ruidos, olores y excesivo material gráfico en las paredes).</p> <p>Examinador y sujeto evaluado se deben ubicar sentados cómodamente, frente a frente, separados por una mesa o escritorio, la que servirá de apoyo para manipular el material necesario para cada situación de exanimación.</p> <p>El examinador deberá comenzar la evaluación, enunciando la siguiente instrucción:</p> <p>“Te voy a hacer unas preguntas para saber qué trabajo te gustaría realizar y al mismo tiempo te mostraré unas láminas. Luego de observar detenidamente cada una de las imágenes, deberás responder SI o NO para aquellos oficios que más te gustan”</p> <p>El examinador deberá leer al sujeto evaluado cada uno de los enunciados presentados para la <b>FORMA</b> seleccionada para el <b>CUESTIONARIO DE INTERES VOCACIONAL</b>, al mismo tiempo que deberá mostrar las imágenes de cada uno de los oficios correspondientes a cada ítem.</p> <p>La lectura deberá ser clara y pausada y se podrá leer hasta tres veces cada pregunta. Si a pesar de ello el sujeto evaluado manifiesta no comprender la pregunta, se omite la respuesta, dejando en blanco los casilleros correspondientes.</p> <p>El examinador deberá marcar con una equis (x) en la celdilla que representa la respuesta dada por el sujeto evaluado.</p> <p>En la tabla <b>PREFERENCIA VOCACIONAL</b>, se deberá marcar con una equis (x) en el o los oficios que representan la preferencia vocacional seleccionada por el sujeto evaluado.</p>	
<b>2.3 PREFERENCIA VOCACIONAL</b>	
<b>FORMA A: EXTRACCIÓN Y TRANSFORMACIÓN DE BIENES</b>	
<b>1. Pescadores de agua dulce y en aguas costeras</b>	

<b>2. Trabajadores agropecuarios</b>	
<b>3. Trabajadores forestales</b>	
<b>4. Trabajadores de minas y canteras</b>	
<b>5. Carniceros, pescaderos</b>	
<b>6. Carboneros de carbón vegetal</b>	
<b>7. Cesteros, bruceros (confecciona bruza/escobilla)</b>	
<b>8. Operarios de la conservación de frutas, legumbres, verduras y afines</b>	
<b>FORMA B: SERVICIOS DE PRODUCCIÓN</b>	
<b>9. Artesanos de la madera y materiales similares</b>	
<b>10. Alfareros</b>	
<b>11. Sopladores, modeladores, laminadores, cortadores y pulidores de vidrio</b>	
<b>12. Panaderos, pasteleros y confiteros</b>	
<b>13. Operarios de la elaboración de productos lácteos</b>	
<b>14. Preparadores de fibras (lana, hilo)</b>	
<b>15. Tejedores con telares o de tejidos de punto y afines</b>	
<b>16. Costureros, bordadores</b>	
<b>FORMA C: SERVICIOS DE DISTRIBUCIÓN</b>	
<b>17. Embaladores manuales y otros peones de la industria manufacturera</b>	
<b>18. Trabajador de carga</b>	
<b>19. Vendedores y demostradores de tiendas y almacenes</b>	
<b>20. Vendedores de quioscos y de puestos de mercado</b>	
<b>21. Vendedores ambulantes de productos comestibles</b>	
<b>22. Vendedores ambulantes de productos no comestibles</b>	
<b>23. Conductores de vehículos accionados a pedal o a brazo</b>	
<b>24. Conductores de vehículos y maquinas de tracción animal</b>	
<b>FORMA D: SERVICIOS DE ASEO Y ORNATO</b>	
<b>25. Limpiabotas y otros trabajadores callejeros</b>	
<b>26. Personal domestico</b>	
<b>27. Limpiadores de oficinas, hoteles y otros establecimientos</b>	
<b>28. Lavanderos y planchadores manuales</b>	
<b>29. Recolectores de basura</b>	
<b>30. Barrenderos y afines</b>	
<b>31. Lavadores de vehículos, ventanas y afines</b>	
<b>32. Pulidores de metales y afiladores de herramientas</b>	

<b>FORMA E: SERVICIOS PERSONALES</b>	
<b>33. Herreros y forjadores</b>	
<b>34. Tapiceros, colchoneros</b>	
<b>35. Zapateros</b>	
<b>36. Operadores de maquinas para fabricar productos de madera</b>	
<b>37. Encuadernadores y afines</b>	
<b>38. Albañiles</b>	
<b>39. Pintores y empapeladores</b>	
<b>40. Barnizadores y afines</b>	
<b>FORMA F: SERVICIOS SOCIALES</b>	
<b>41. Niñeras y celadoras infantiles</b>	
<b>49. Ayudantes de enfermería a domicilio</b>	
<b>50. Trabajadores de los cuidados personales y afines</b>	
<b>51. Empleados de bibliotecas y archivos</b>	
<b>52. Mensajeros, porteadores y repartidores</b>	
<b>53. Conserjes</b>	
<b>54. Porteros, guardianes y afines</b>	
<b>55. Peluqueros, especialistas en tratamientos de belleza y afines</b>	
<b>2.4 CLASIFICACION DE OFICIOS</b>	
<b>Extracción y transformación de bienes:</b>	1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7 - 8
<b>Servicios de producción:</b>	9 – 10 – 11 – 12 – 13 – 14 – 15 - 16
<b>Servicios de distribución:</b>	17 – 18 – 19 – 20 – 21 – 22 – 23 - 24
<b>Servicios de aseo y ornato:</b>	25 – 26 – 27 – 28 – 29 – 30 – 31 - 32
<b>Servicios personales:</b>	33 – 34 – 35 – 36 – 37 – 38 – 39 - 40
<b>Servicios sociales:</b>	41 – 42 – 43 – 44 – 45 – 46 – 47 - 48



## Anexo 4. Oficios por sectores A-F

<b>SECTOR A: EXTRACCIÓN Y TRANSFORMACIÓN DE BIENES</b>		
<p>- Mostrar Lámina N°6</p> <p>- Examinador deberá mencionar la siguiente instrucción: “A continuación me deberás indicar si o no a las siguientes preguntas”</p> <p>-Examinador deberá leer exclusivamente las preguntas que se encuentran entre comillas (“”), esto al mismo tiempo que deberá mostrar la imagen que lo representa.</p>		
<b>EXTRACCIÓN Y TRANSFORMACIÓN DE BIENES</b>	<b>SI</b>	<b>NO</b>
<b>1. Pescadores de agua dulce y en aguas costeras:</b> “¿Te gustaría recoger peces, algas y mariscos de aguas poco profundas?”		
<b>2. Trabajadores agropecuarios:</b> “¿Te gustaría sembrar, cuidar y cosechar productos de la tierra o criar, alimentar animales para obtener su carne, leche o cuero?”		
<b>3. Trabajadores forestales:</b> “¿Te gustaría cuidar o limpiar bosques?”		
<b>4. Trabajadores de minas y canteras:</b> “¿Te gustaría sacar piedra, arcilla o arena de canteras al aire libre?”		
<b>5. Carniceros, pescaderos:</b> “¿Te gustaría cortar y preparar la carne y el pescado para venderla o su conservación?”		
<b>6. Carboneros de carbón vegetal:</b> “¿Te gustaría hacer funcionar un horno sencillo para transformar la leña en carbón?”		
<b>7. Cesteros, bruceros (confecciona bruza/escobilla):</b> “¿Te gustaría fabricar muebles o canastos entretrejiendo caña, junco o mimbre?”		
<b>8. Operarios de la conservación de frutas, legumbres, verduras y afines:</b> “¿Te gustaría extraer jugo de frutas, el aceite de las semillas o deshidratar alimentos?”		

<b>SECTOR B: SERVICIOS DE PRODUCCIÓN</b>		
<p>- Mostrar Lámina N°7</p> <p>- Examinador deberá mencionar la siguiente instrucción: “A continuación me deberás indicar si o no a las siguientes preguntas”</p> <p>-Examinador deberá leer exclusivamente las preguntas que se encuentran entre comillas (“”), esto al mismo tiempo que deberá mostrar la imagen que lo representa.</p>		
<b>SERVICIOS DE PRODUCCIÓN</b>	<b>SI</b>	<b>NO</b>
9. <b>Artesanos de la madera y materiales similares:</b> “¿Te gustaría tallar, pintar o decorar la madera, las piedras, o conchas para elaborar objetos?”		
10. <b>Alfareros:</b> “¿Te gustaría fabricar objetos de barro, loza, arcilla, yeso o cerámica, modelando con las manos o con moldes de yeso?”		
11. <b>Sopladores, modeladores, laminadores, cortadores y pulidores de vidrio:</b> “¿Te gustaría pulir o fabricar piezas de vidrio soplando, modelando a mano, calentando y curvando vidrio fundido?”		
12. <b>Panaderos, pasteleros y confiteros:</b> “¿Te gustaría elaborar productos con harina, y mezclando ingredientes con tus manos, con utensilios o máquinas?”		
13. <b>Operarios de la elaboración de productos lácteos:</b> “¿Te gustaría hervir, batir y calentar la leche para hacer mantequilla o queso?”		
14. <b>Preparadores de fibras (lana, hilo):</b> “¿Te gustaría lavar o limpiar lana y transformarla en ovillos?”		
15. <b>Tejedores con telares o de tejidos de punto y afines</b> “¿Te gustaría confeccionar telas y otros tejidos con telares manuales o utilizando máquinas accionadas a mano?”		
16. <b>Costureros, bordadores:</b> “¿Te gustaría confeccionar o reparar artículos de tela, cosiendo a mano o a máquina?”		

<b>SECTOR C: SERVICIOS DE DISTRIBUCIÓN</b>		
<p>- Mostrar Lámina N°8</p> <p>- Examinador deberá mencionar la siguiente instrucción: “A continuación me</p>		

deberás indicar si o no a las siguientes preguntas”			
- Examinador deberá leer exclusivamente las preguntas que se encuentran entre comillas (“”), esto al mismo tiempo que deberá mostrar la imagen que lo representa.			
<b>SERVICIOS DE DISTRIBUCIÓN</b>		<b>SI</b>	<b>NO</b>
<b>17. Embaladores manuales y otros peones de la industria manufacturera:</b>	“¿Te gustaría empaquetar productos en cajas, cajones o bolsas con tus manos?”		
<b>18. Trabajador de carga:</b>	“¿Te gustaría cargar y descargar mercancías en almacenes o en vehículos?”		
<b>19. Vendedores y demostradores de tiendas y almacenes:</b>	“¿Te gustaría traer mercancías de las bodegas, exponerlas o embalarlas en los locales de venta?”		
<b>20. Vendedores de quioscos y de puestos de mercado:</b>	“¿Te gustaría comprar, exponer, ofrecer y cobrar mercancías en un quiosco o puesto de mercado?”		
<b>21. Vendedores ambulantes de productos comestibles:</b>	“¿Te gustaría obtener o preparar alimentos y bebidas para venderlos?”		
<b>22. Vendedores ambulantes de productos no comestibles:</b>	“¿Te gustaría comprar o fabricar artículos para venderlos en la calle?”		
<b>23. Conductores de vehículos accionados a pedal o a brazo:</b>	“¿Te gustaría conducir un vehículo accionado a pedal o brazo y atender a los pasajeros?”		
<b>24. Conductores de vehículos y maquinas de tracción animal:</b>	“¿Te gustaría guiar y conducir a los animales en la dirección deseada?”		

<b>SECTOR D:</b>
<b>SERVICIOS DE ASEO Y ORNATO</b>
- Mostrar Lámina N°9
- Examinador deberá mencionar la siguiente instrucción: “A continuación me deberás indicar si o no a las siguientes preguntas”

- Examinador deberá leer exclusivamente las preguntas que se encuentran entre comillas (“”), esto al mismo tiempo que deberá mostrar la imagen que lo representa.		
<b>SERVICIOS DE ASEO Y ORNATO</b>	<b>SI</b>	<b>NO</b>
<b>25. Limpiabotas y otros trabajadores callejeros:</b> “¿Te gustaría limpiar y lustrar zapatos?”		
<b>26. Personal domestico:</b> “¿Te gustaría barrer (o con aspiradora), lavar, planchar, cocinar, servir en una casa”		
<b>27. Limpiadores de oficinas, hoteles y otros establecimientos:</b> “¿Te gustaría barrer (o con aspiradora), lavar, encerar los suelos, hacer camas, limpiar cuartos de baño y cocinas en un hotel?”		
<b>28. Lavaderos y planchadores manuales:</b> “¿Te gustaría limpiar, lavar y planchar ropa o artículos de tela o tejido en una lavandería o tintorería?”		
<b>29. Recolectores de basura:</b> “¿Te gustaría recoger la basura y depositarla en contenedores o cargarla en algún vehículo?”		
<b>30. Barrenderos y afines:</b> “¿Te gustaría barrer calles, parques y lugares públicos similares?”		
<b>31. Lavadores de vehículos, ventanas y afines:</b> “¿Te gustaría limpiar y lavar automóviles o limpiar vidrios en edificios?”		
<b>32. Pulidores de metales y afiladores de herramientas:</b> “¿Te gustaría manejar máquinas para pulir metales o afilar herramientas?”		

<b>SECTOR E:</b>		
<b>SERVICIOS PERSONALES</b>		
- Mostrar Lámina N°10		
- Examinador deberá mencionar la siguiente instrucción: “A continuación me deberás indicar si o no a las siguientes preguntas”		
- Examinador deberá leer exclusivamente las preguntas que se encuentran entre comillas (“”), esto al mismo tiempo que deberá mostrar la imagen que lo representa.		
<b>SERVICIOS PERSONALES</b>	<b>SI</b>	<b>NO</b>

<b>33. Herreros y forjadores:</b> “¿Te gustaría calentar, cortar y dar al metal, utilizando diversas herramientas?”		
<b>34. Tapiceros, colchoneros:</b> “¿Te gustaría colocar y sujetar los resortes, el relleno y la tapicería de los muebles?”		
<b>35. Zapateros:</b> “¿Te gustaría reparar y coser a mano o a máquina, distintas partes del calzado?”		
<b>36. Operadores de maquinas para fabricar productos de madera:</b> “¿Te gustaría accionar y vigilar una máquina para aserruchar, taladrar, cepillar, torneear o tallar madera?”		
<b>37. Encuadernadores y afines:</b> “¿Te gustaría encuadernar a mano o maquina libros u otros documentos?”		
<b>38. Albañiles:</b> “¿Te gustaría colocar piedras, ladrillos y otros elementos para edificar o reparar muros o pilares?”		
<b>39. Pintores y empapeladores:</b> “¿Te gustaría limpiar, pintar o empapelar las paredes?”		
<b>40. Barnizadores y afines:</b> “¿Te gustaría aplicar pintura con una pistola o una brocha?”		

**FORMA F:****SERVICIOS SOCIALES**

- Mostrar Lámina N°11
- Examinador deberá mencionar la siguiente instrucción: “A continuación me deberás indicar si o no a las siguientes preguntas”
- Examinador deberá leer exclusivamente las preguntas que se encuentran entre comillas (“”), esto al mismo tiempo que deberá mostrar la imagen que lo representa.

**SERVICIOS SOCIALES****SI** **NO****40. Niñeras y celadoras infantiles:**

“¿Te gustaría cuidar, bañar, vestir, alimentar o jugar con niños?”

**41. Ayudantes de enfermería a domicilio:**

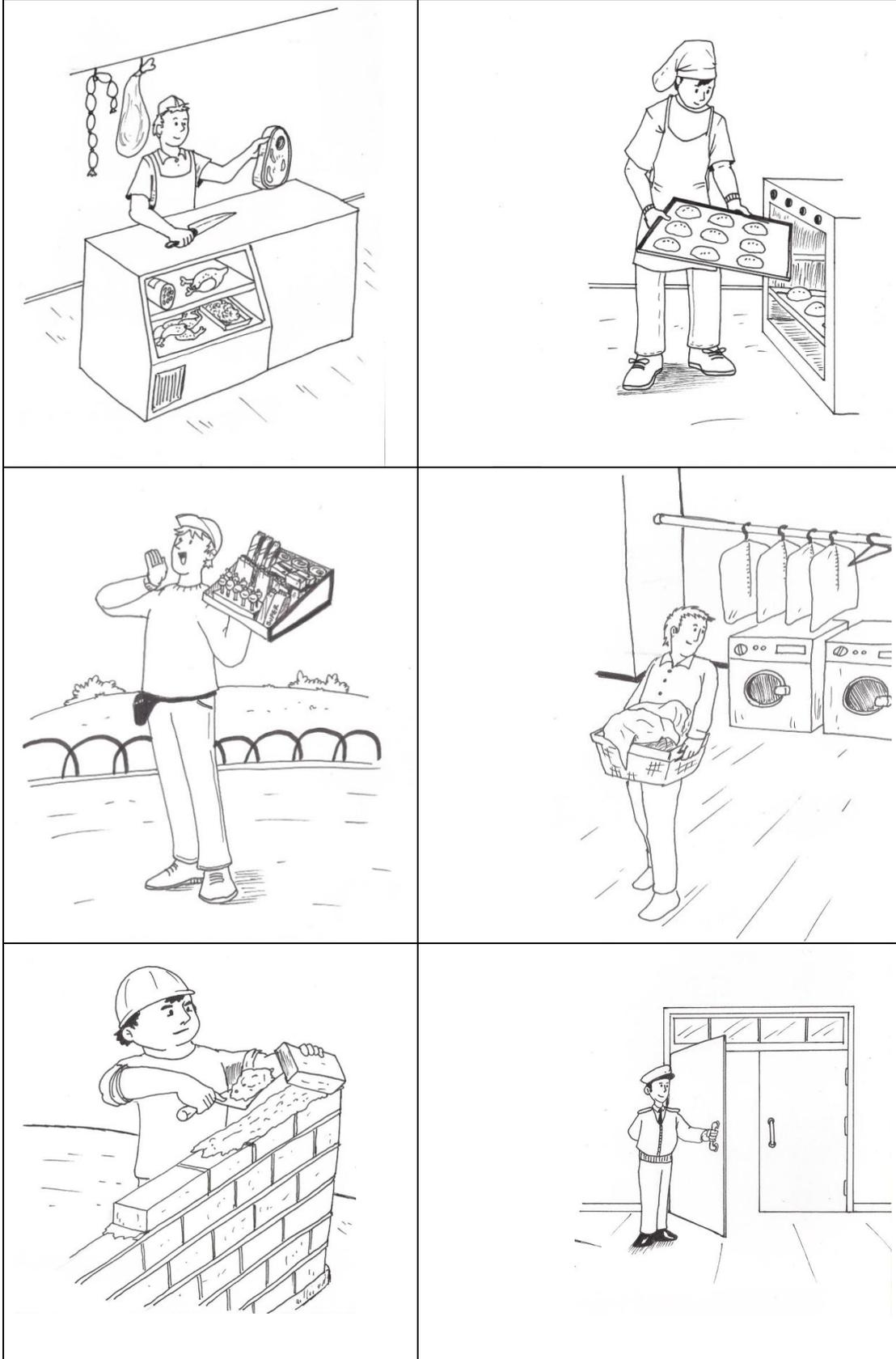
“¿Te gustaría ayudar a los enfermos a acostarse, levantarse, se laven, se vistan y se alimenten?”

**42. Trabajadores de los cuidados personales y afines:**

“¿Te gustaría bañar, alimentar o pasear animales o personas que lo necesiten?”		
<b>43. Empleados de bibliotecas y archivos:</b> “¿Te gustaría ordenar libros, revistas o papeles en una biblioteca?”		
<b>44. Mensajeros, portadores y repartidores:</b> “¿Te gustaría distribuir mensajes, paquetes y otros objetos dentro o fuera de una oficina?”		
<b>45. Conserjes:</b> “¿Te gustaría vigilar a los vecinos y visitantes en un edificio?”		
<b>46. Porteros, guardianes y afines:</b> “¿Te gustaría atender a los visitantes en las entradas de hoteles y oficinas o vigilar propiedades para impedir la entrada de personas ajenas?”		
<b>47. Peluqueros, especialistas en tratamientos de belleza y afines:</b> “¿Te gustaría aplicar diversos tratamientos al cabello, la cara y otras partes del cuerpo?”		

# Anexo 5. Láminas

LAMINA N°1

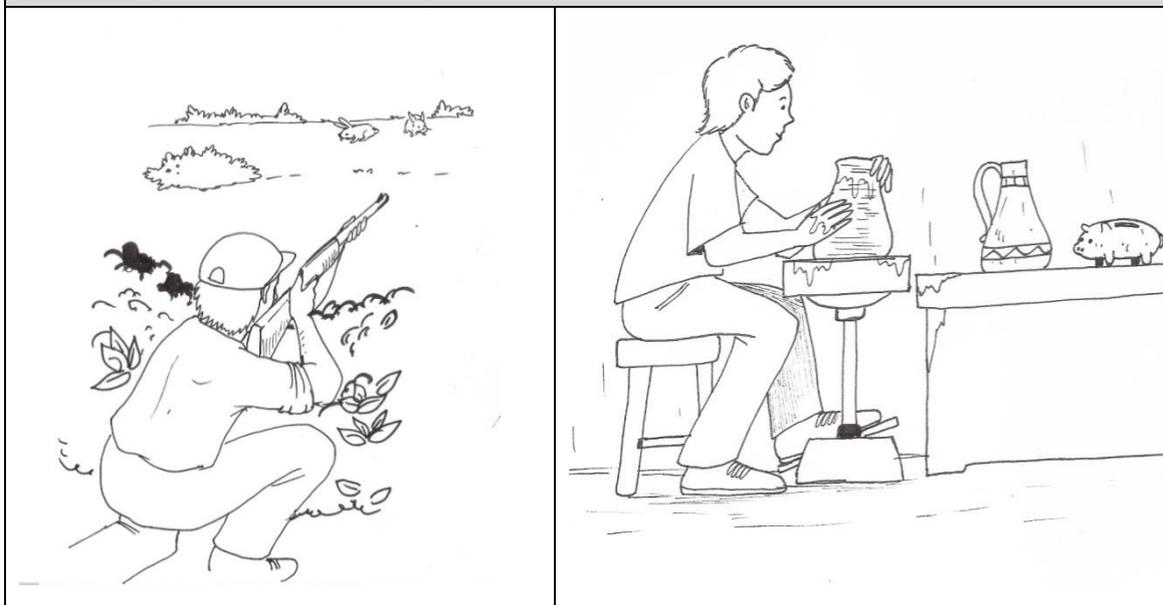


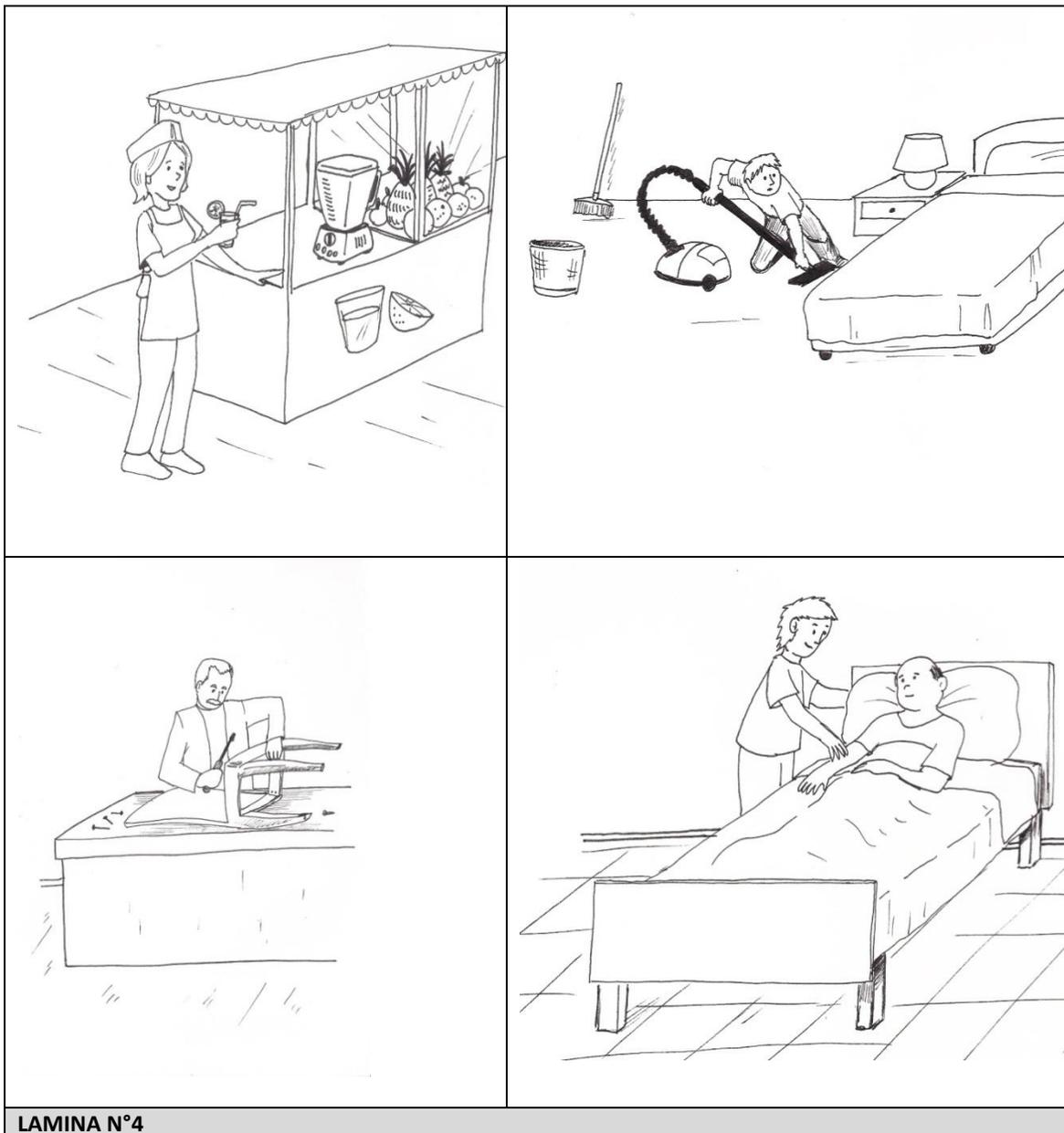
LAMINA N°2



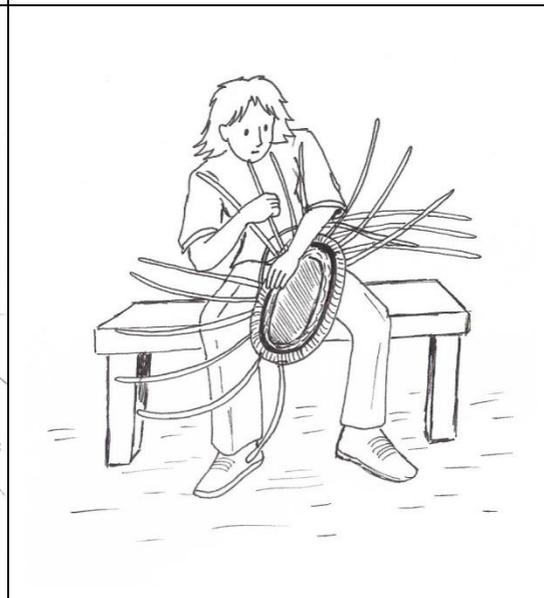
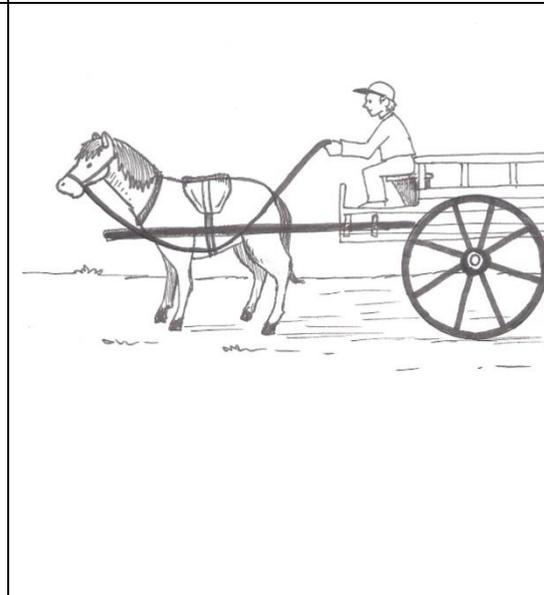
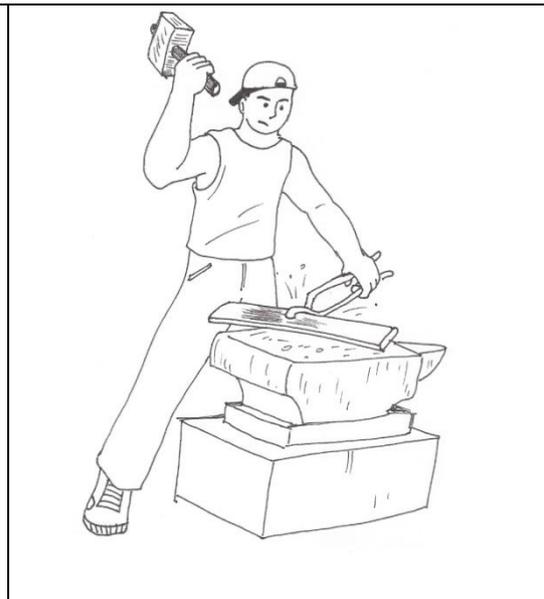


LAMINA N°3

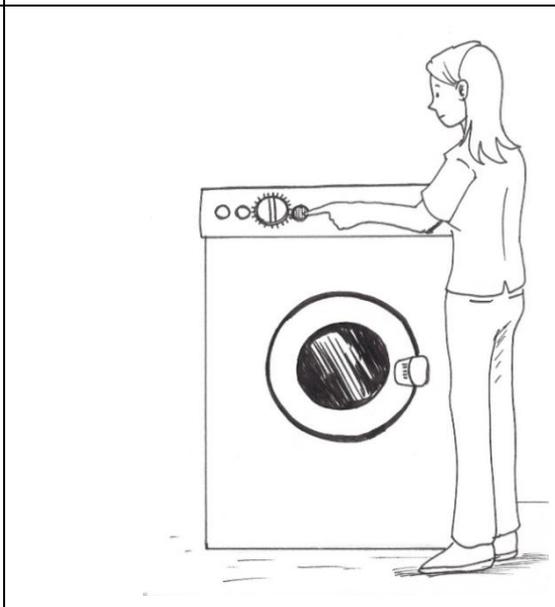
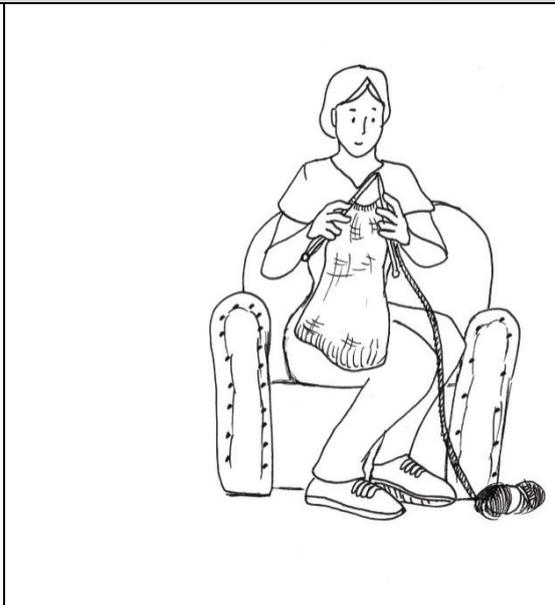
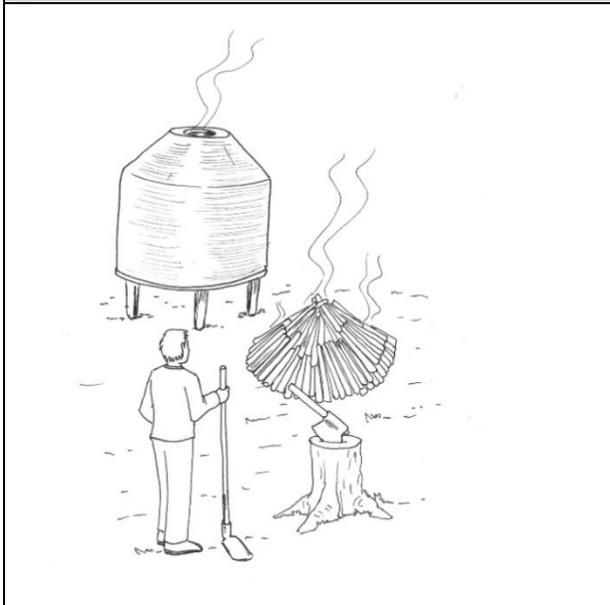


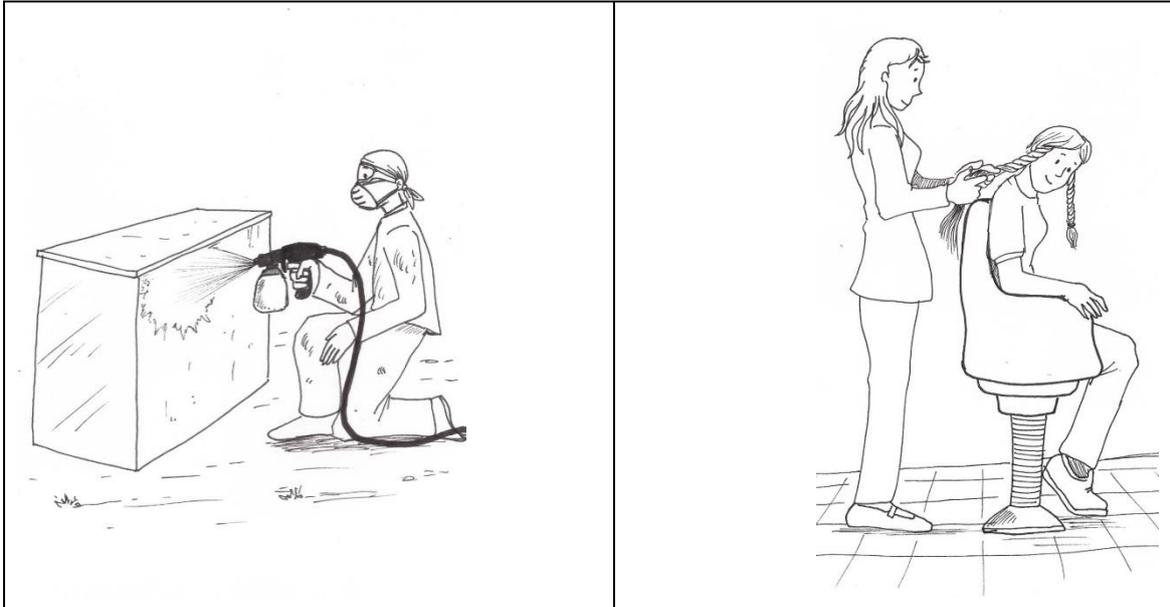


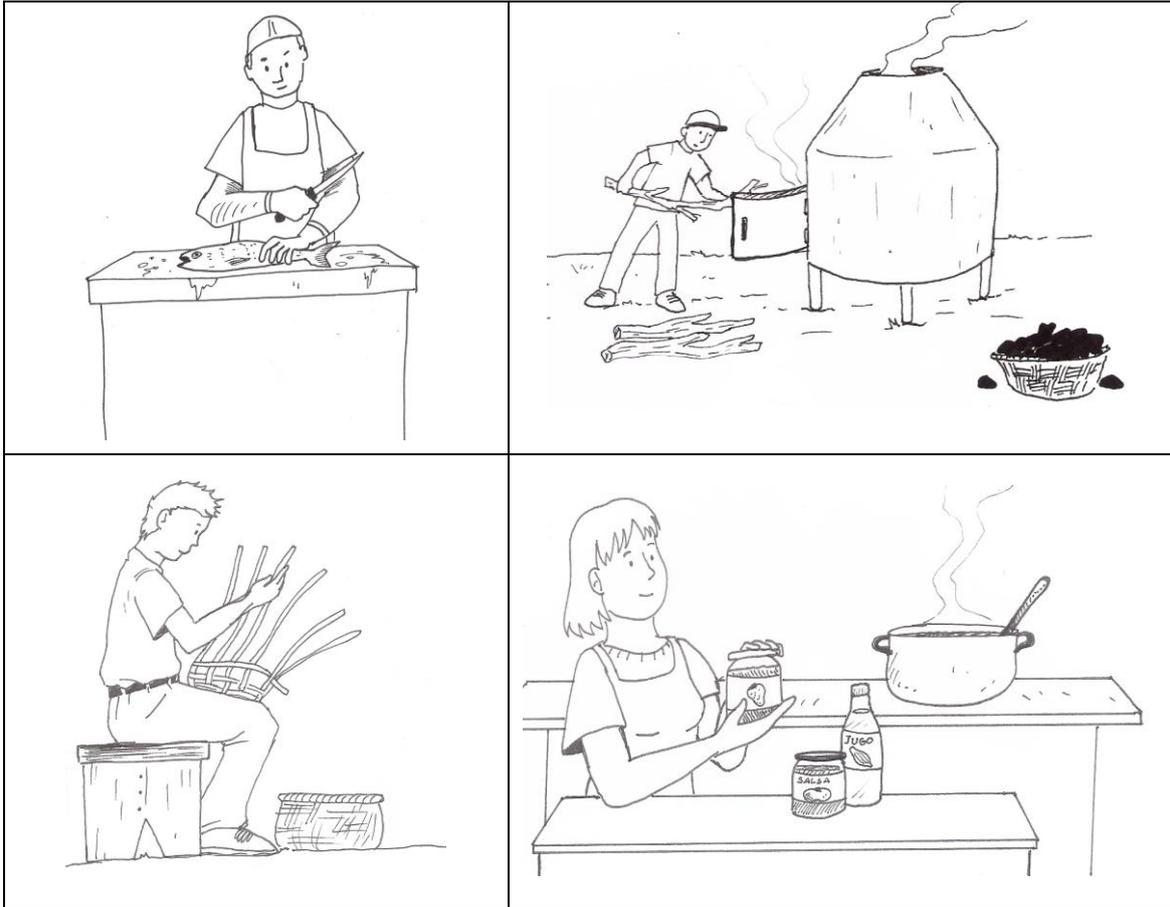
LAMINA N°4



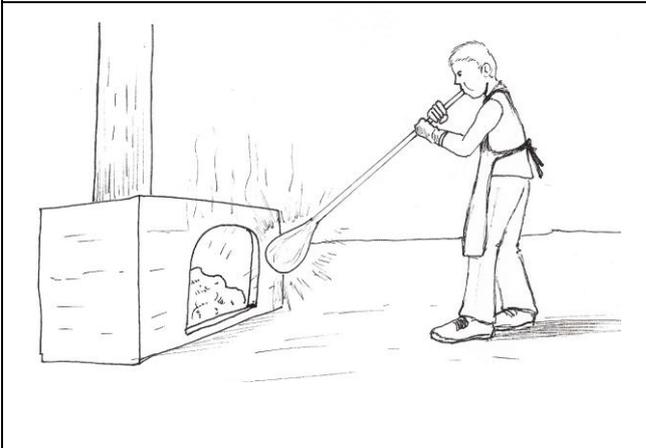
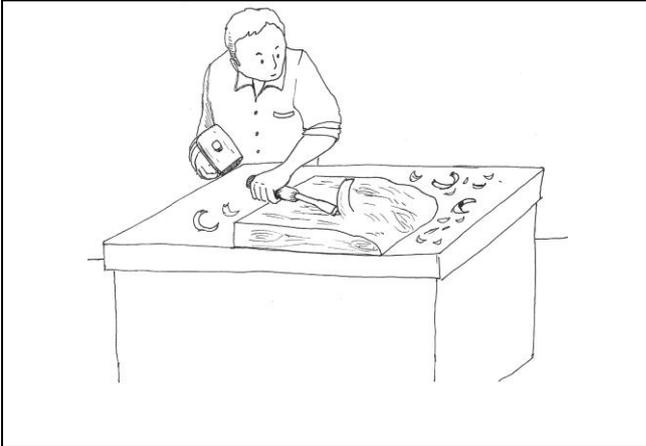
LAMINA N°5







LAMINA N°7



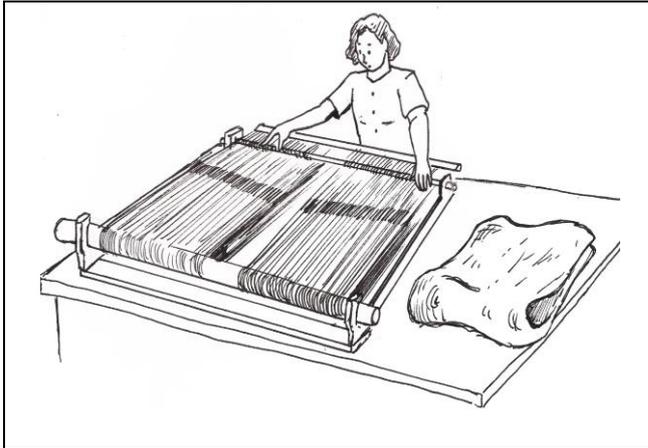
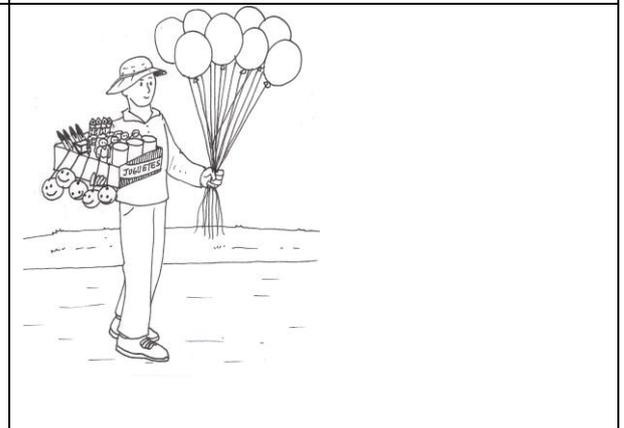
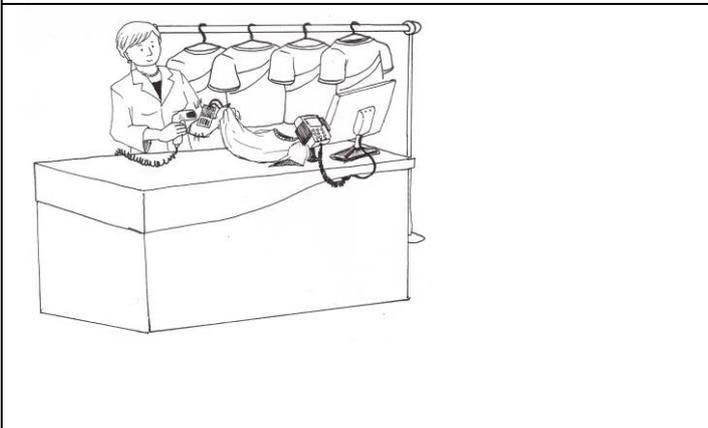
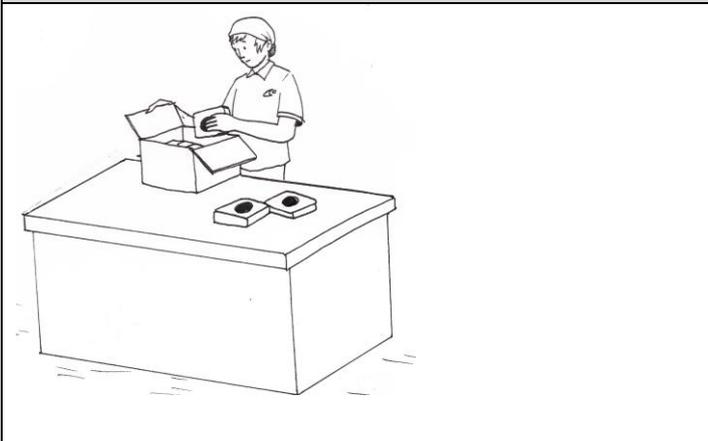


Lámina n°8

Forma C

Servicios de distribución.



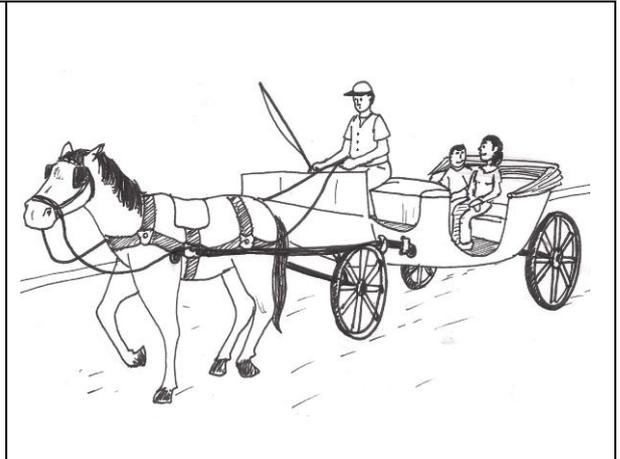
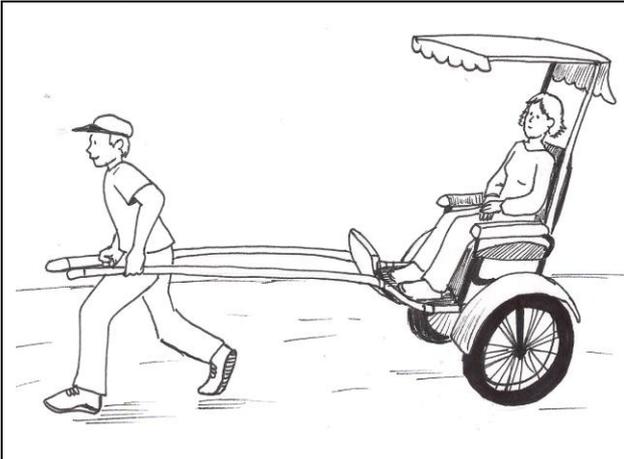


Lámina nº9

Forma D

Servicios de aseo y ornato



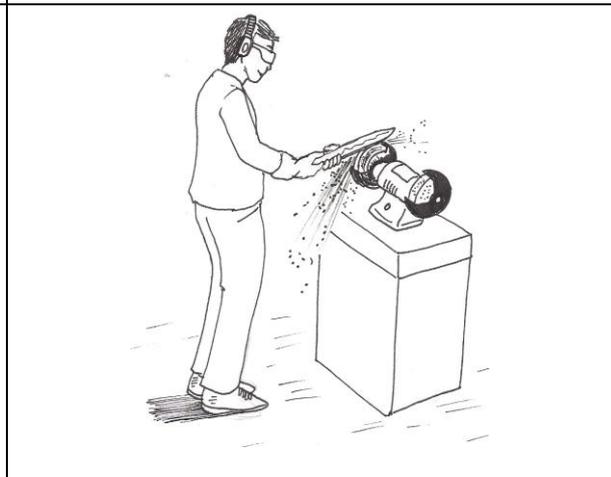
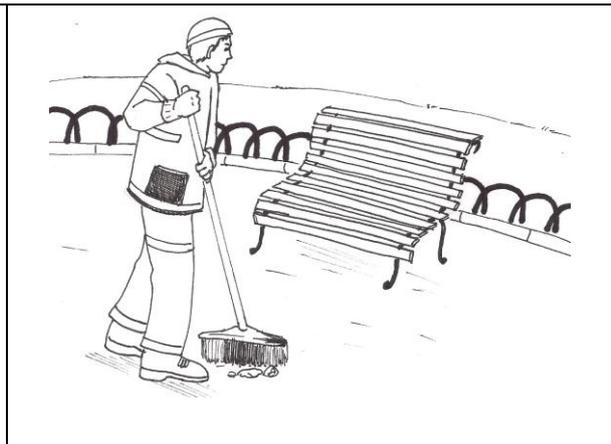


Lámina n°10

Forma E

Servicios personales



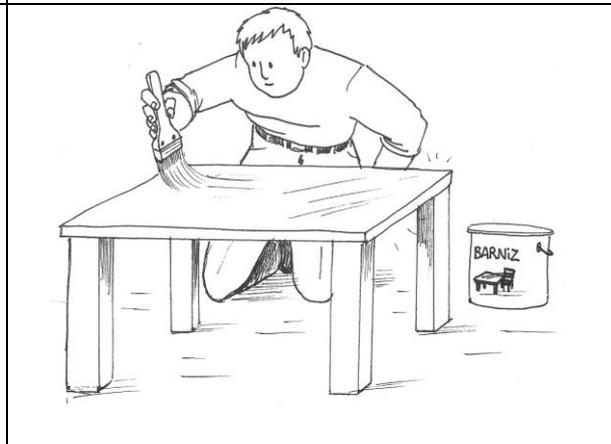
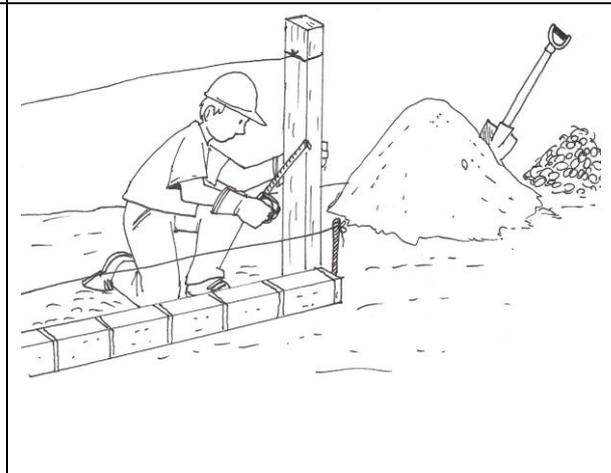
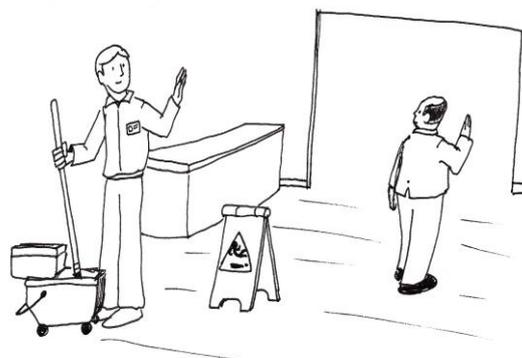
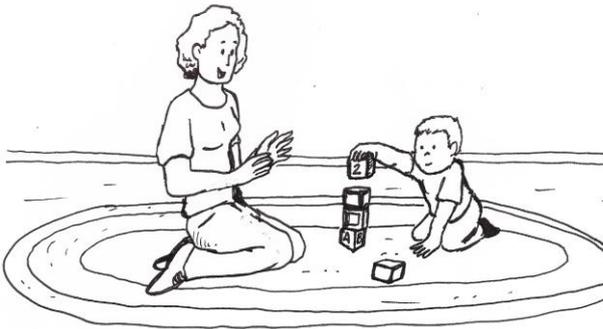


Lámina nº11

Forma F

Servicios Sociales



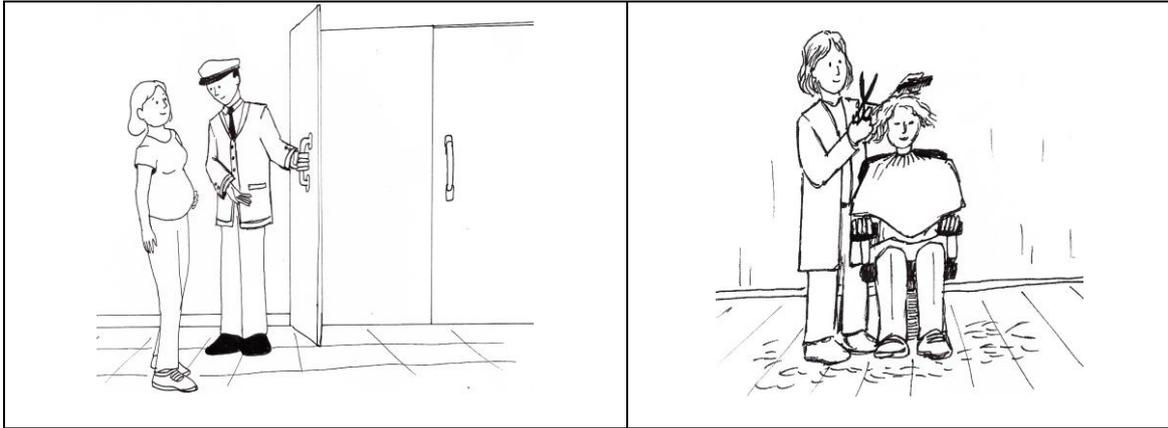


Lámina nº12



Lámina nº13

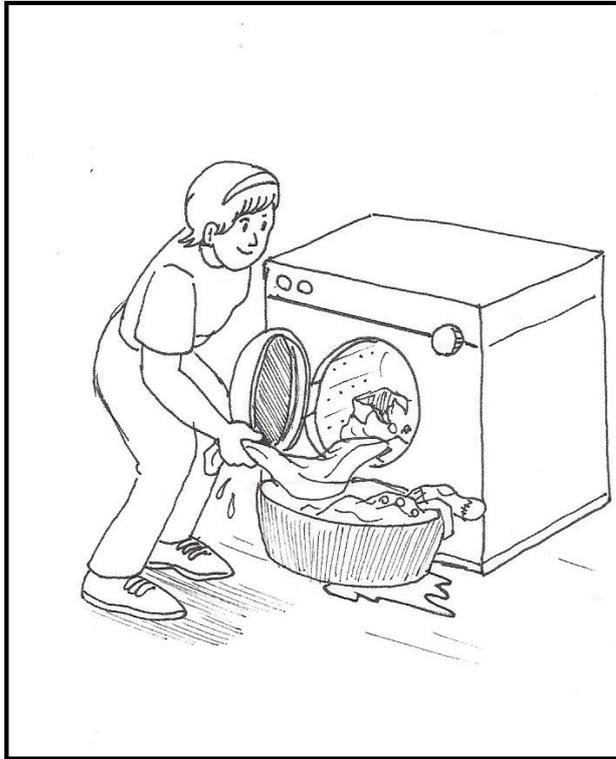


Lámina nº14

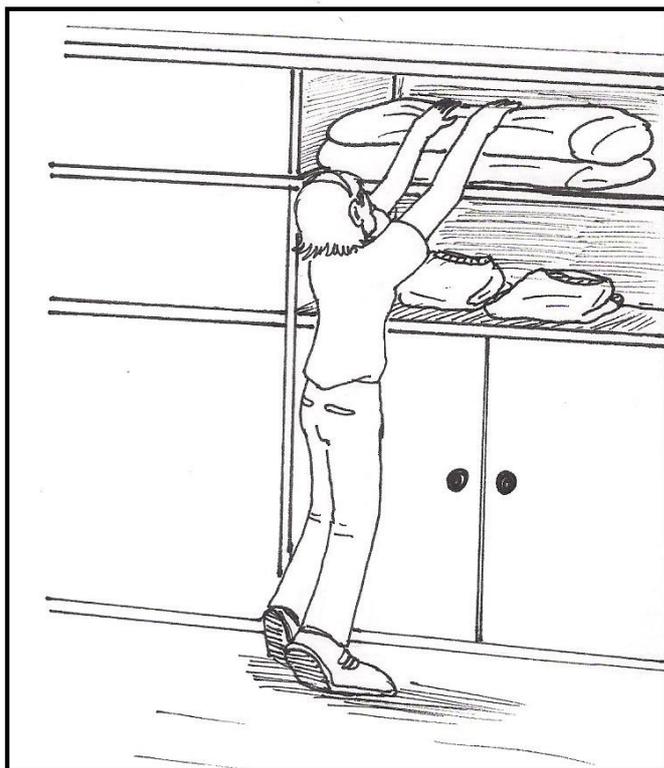


Lámina nº15

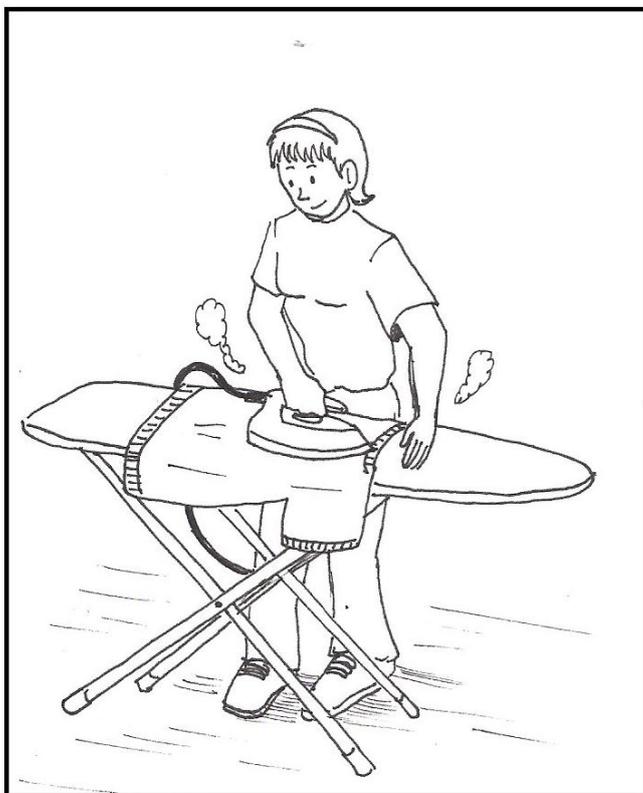


Lámina nº16



Lámina nº17

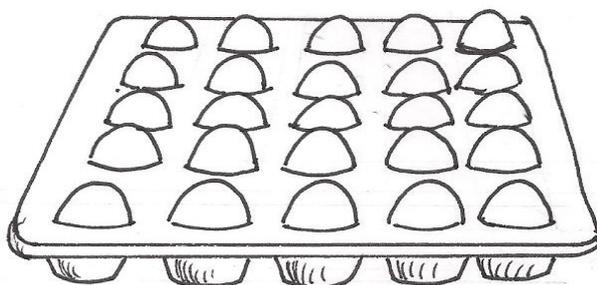
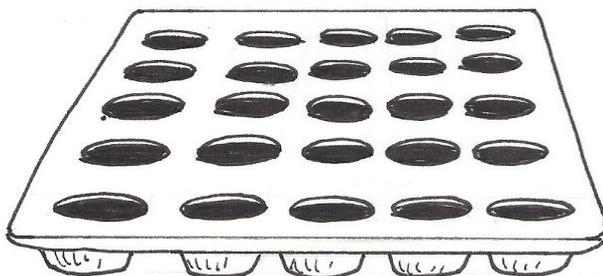
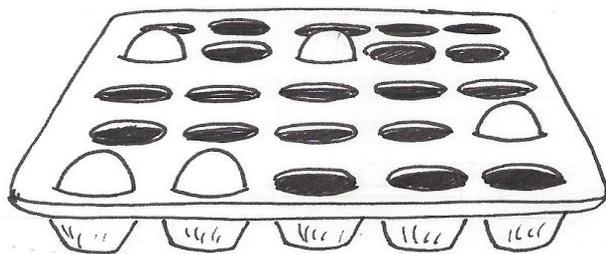


Lámina n°18	
$\begin{array}{r} 65 \\ + 34 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} 787 \\ + 216 \\ \hline \end{array}$
$\begin{array}{r} 53 \\ - 21 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} 439 \\ - 372 \\ \hline \end{array}$
$2 \times 3$	$5 \times 4$
$4 : 2$	$6 : 3$

Lámina nº19



---

-

---

-

---

-

---

-

---

-

---

-

---

-

---

-

**Lámina nº 20**

A large rectangular frame containing 13 horizontal dashed lines, intended for writing or drawing. The lines are evenly spaced and extend across most of the width of the frame.

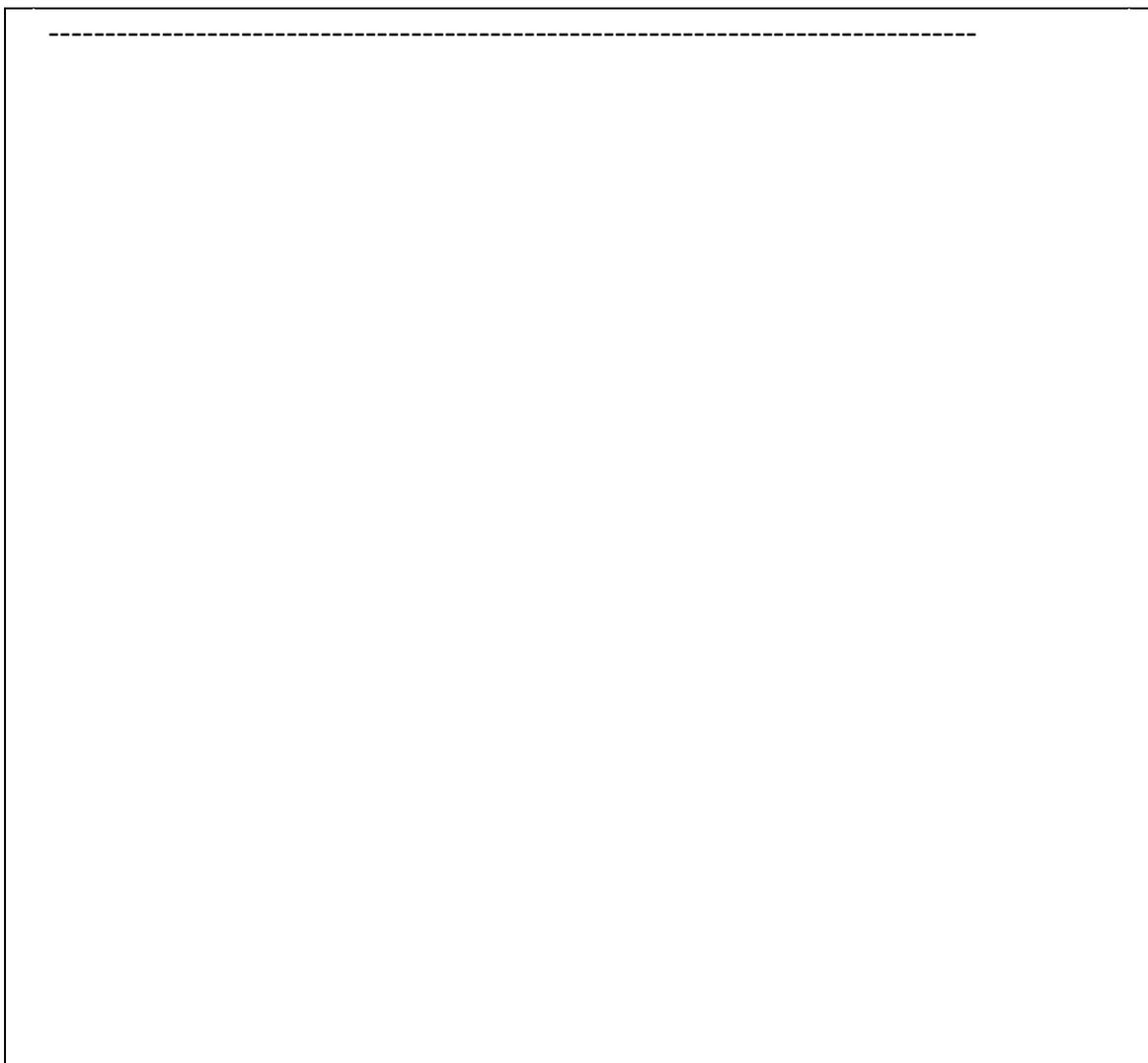


Lámina n°21



<p>Felipe carga el camión de bebidas</p>	<p>Ana cocina pan.</p>	<p>José entrega mensajes en las oficinas</p>
--	------------------------	--

Lámina nº22

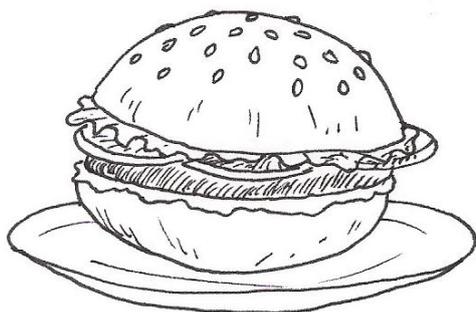
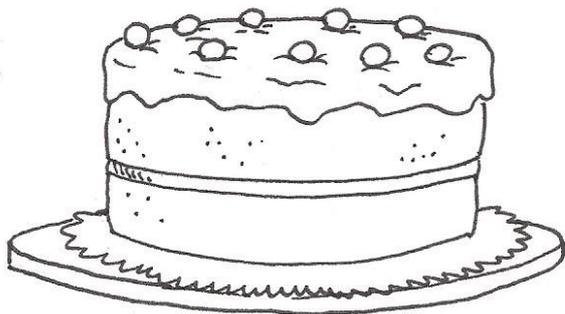


Lámina nº23

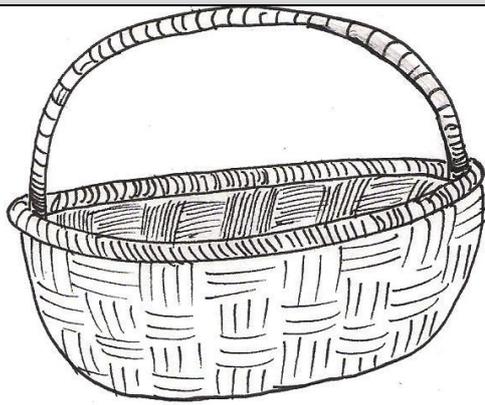


Lámina nº24

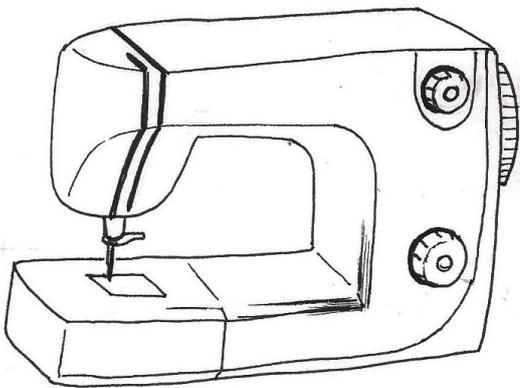


Lámina nº 25

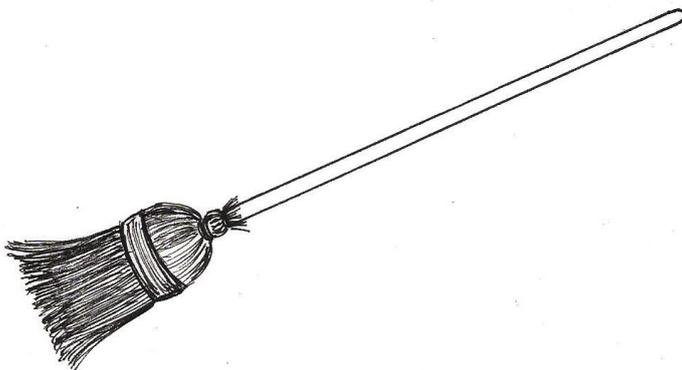


Lámina nº26

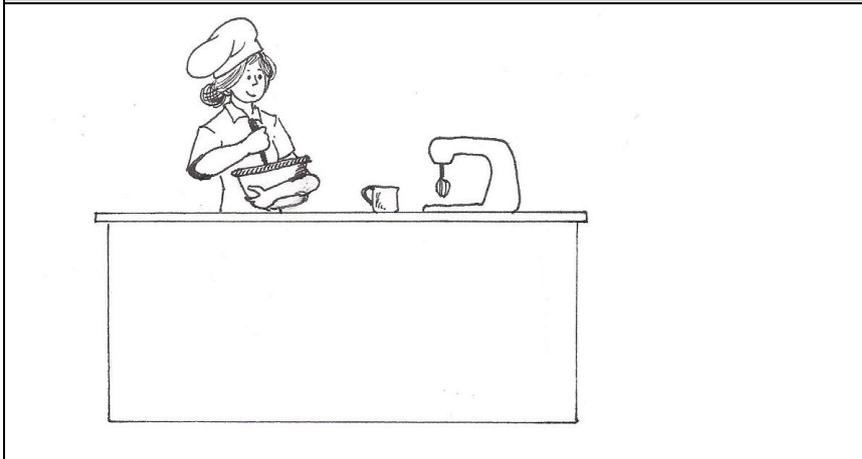


Lámina nº27



Lámina nº28

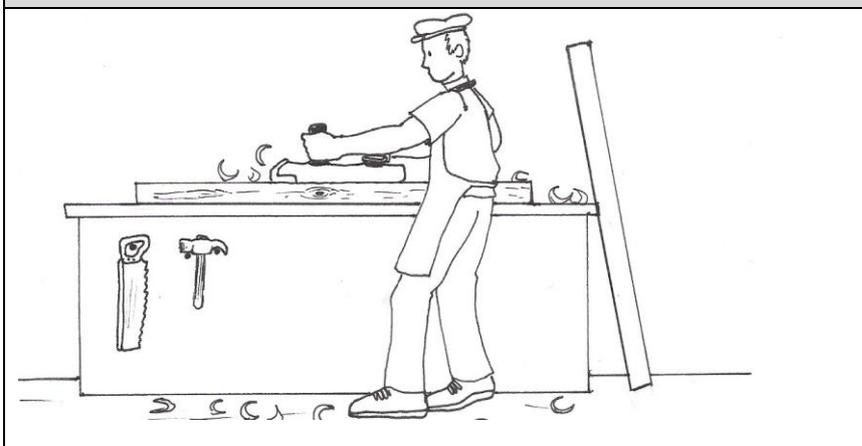


Lámina nº29

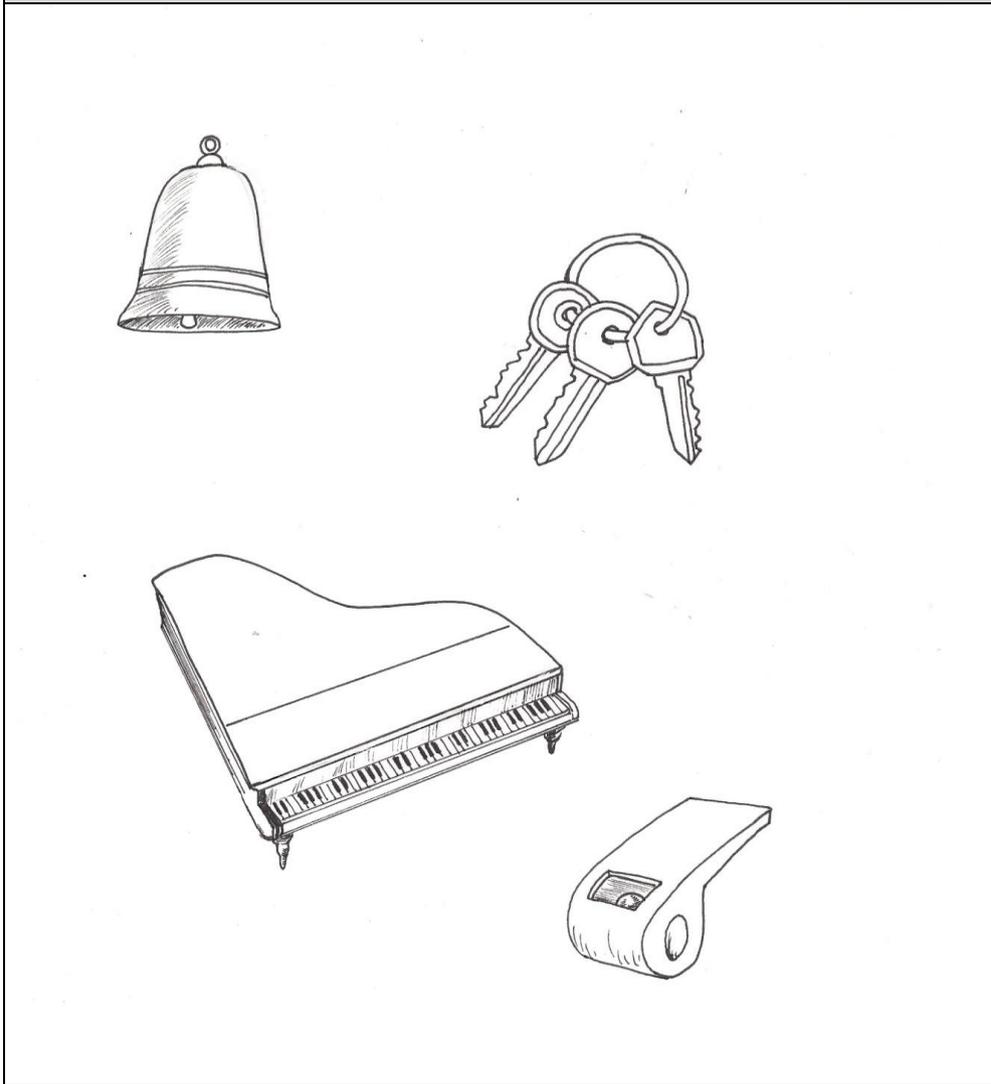


Lámina nº30



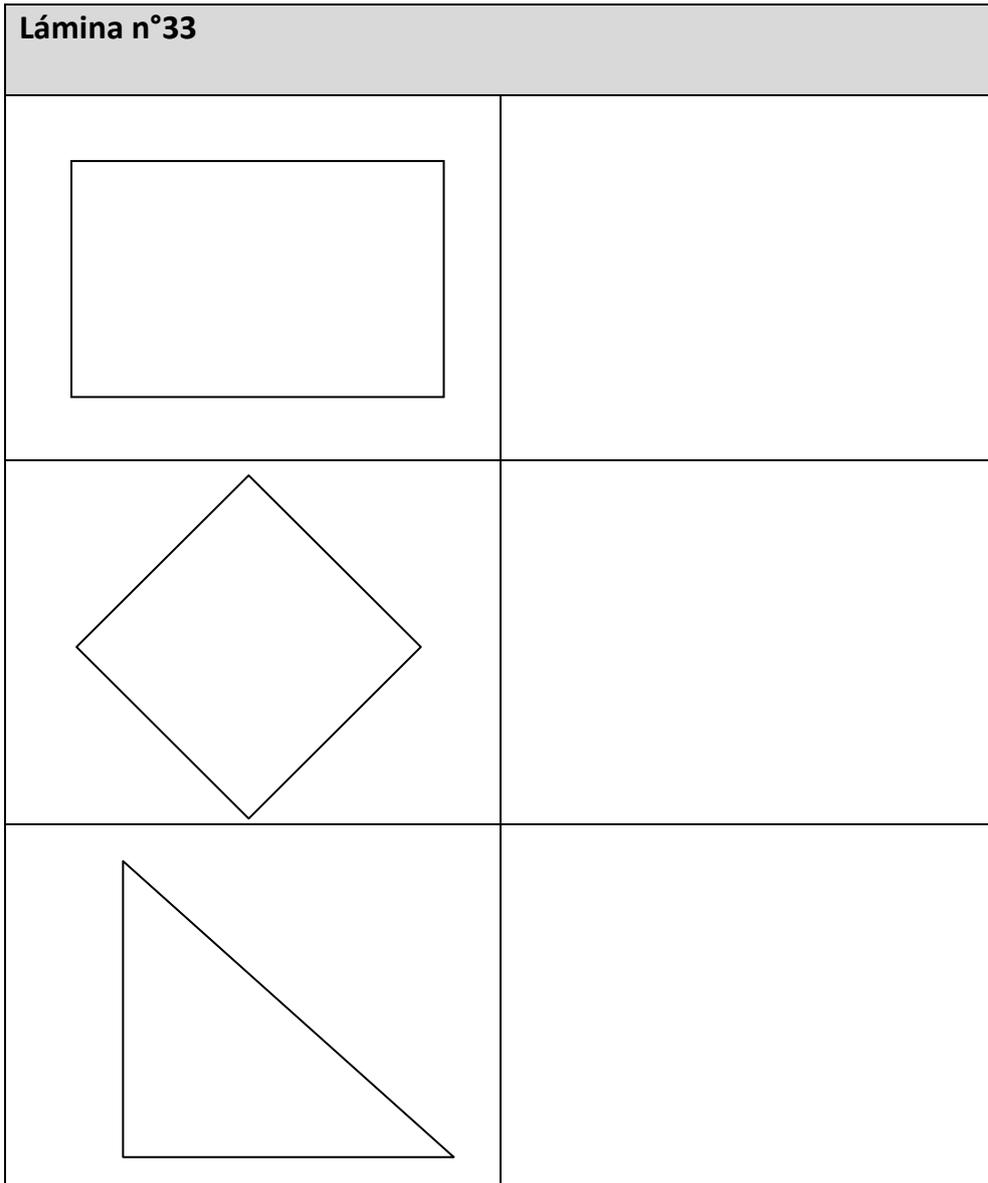
Lamina n°31



Lámina n°32

Calendario 2014

Enero							Febrero							Marzo							Abril						
Lu	Ma	Mi	Ju	Vi	Sa	Do	Lu	Ma	Mi	Ju	Vi	Sa	Do	Lu	Ma	Mi	Ju	Vi	Sa	Do	Lu	Ma	Mi	Ju	Vi	Sa	Do
		1	2	3	4	5					1	2						1	2			1	2	3	4	5	6
6	7	8	9	10	11	12	3	4	5	6	7	8	9	3	4	5	6	7	8	9	7	8	9	10	11	12	13
13	14	15	16	17	18	19	10	11	12	13	14	15	16	10	11	12	13	14	15	16	14	15	16	17	18	19	20
20	21	22	23	24	25	26	17	18	19	20	21	22	23	17	18	19	20	21	22	23	21	22	23	24	25	26	27
27	28	29	30	31			24	25	26	27	28			24	25	26	27	28	29	30	28	29	30				



## Anexo 6. Cuestionario de Habilidades y Destrezas

<b>CUESTIONARIO DE HABILIDADES Y DESTREZAS</b>			
<b>IDENTIFICACION DEL SUJETO EVALUADO</b>			
<b>NOMBRE:</b>		<b>EDAD:</b>	
<b>INSTRUCCIONES:</b>			
<p>El ambiente en el cual se debe desarrollar la evaluación, debe estar caracterizado por un entorno cómodo, iluminado y libre de todo factor distractor (ruidos, olores y excesivo material gráfico en las paredes).            Examinador y sujeto evaluado se deben ubicar sentados cómodamente, frente a frente, separados por una mesa o escritorio, la que servirá de apoyo para manipular el material necesario para cada situación de examinación.            El examinador deberá comenzar la evaluación, enunciando la siguiente instrucción:            “Con las preguntas que te voy a hacer, conoceremos destrezas que tienes para realizar una determinada tarea. Para ello, te voy a dar unas indicaciones y tú deberás realizarlas”            La lectura deberá ser clara y pausada y se podrá leer hasta tres veces cada pregunta, a menos que las <b>INSTRUCCIONES</b> indiquen lo contrario. Si a pesar de ello el sujeto evaluado manifiesta no comprender la pregunta, se omite la respuesta, dejando en blanco los casilleros correspondientes.            El examinador deberá marcar con una equis (x) en la celdilla que representa la destreza mostrada por el sujeto evaluado.            Terminada la evaluación, el examinador, a solas, deberá tabular las respuestas dadas por el sujeto evaluado, teniendo en cuenta las siguientes orientaciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Se deberá puntuar “1” en las celdillas evaluadas con “SI”.</li> <li>- Se deberá puntuar “0” en las celdillas evaluadas con “NO”.</li> <li>- Cada vez que la respuesta sea omitida para efectos de tabulación se considerará puntaje “0”</li> </ul> <p>En <b>PUNTAJE</b>, se deberá contabilizar la cantidad de ítems contestados correctamente.</p>			
<b>PUNTAJE</b>			
<b>AREA COGNITIVO FUNCIONAL</b>	<b>AREA PERCEPTIVA</b>	<b>AREA MOTRIZ</b>	<b>PUNTAJE TOTAL</b>
<b>12</b>	<b>9</b>	<b>9</b>	
<b>6.1.4 AREAS</b>			
<b>AREA COGNITIVO-FUNCIONAL</b>			
<b>AREA PERCEPTIVA</b>			
<b>AREA MOTRIZ</b>			

**Protocolo de recogida de información: área cognitivo-funcional**

<b>I. AREA COGNITIVO-FUNCIONAL</b>			
<b>I.I AREA VERBAL</b>			
<b>N°</b>	<b>ITEM</b>	<b>SI</b>	<b>NO</b>
I.I.I.	Ejecuta ordenes simples y complejas		
I.I.II	Señala causas y efectos de situaciones cotidianas		
I.I.III	Emplea frases asertivas para resolver problemas		
	<b>TOTAL AREA VERBAL</b>		
<b>I.II AREA MEMORIA (VISUAL, VERBAL, NUMERICA)</b>			
<b>N°</b>	<b>ITEM</b>	<b>SI</b>	<b>NO</b>
I.II.I	Menciona objetos vistos que recuerda		
I.II.II	Repite en el mismo orden los dígitos que escucha		
I.II.III	Repite en el mismo orden las palabras que escucha		
	<b>TOTAL AREA MEMORIA</b>		
<b>I.III AREA CALCULO</b>			
<b>N°</b>	<b>ITEM</b>	<b>SI</b>	<b>NO</b>
I.III.I	Conoce conceptos básicos pre-numéricos		
I.III.II	Conoce unidades de medida de peso y longitud.		
I.III.III	Resuelve las cuatro operaciones básicas.		
	<b>TOTAL AREA CALCULO</b>		
<b>I.IV AREA LECTURA Y ESCRITURA</b>			
<b>N°</b>	<b>ITEM</b>	<b>SI</b>	<b>NO</b>
I.IV.I	Escribe frases espontáneamente.		
I.IV.II	Escribe un recado		
I.IV.III	Lee frases de manera comprensiva.		
	<b>TOTAL AREA LECTURA Y ESCRITURA</b>		
	<b>TOTAL AREA COGNITIVO – FUNCIONAL</b>		

**Protocolo de recogida de información: área perceptiva**

<b>II AREA PERCEPTIVA</b>			
<b>II.I AREA PERCEPCION SENSORIAL (VISUAL, AUDITIVA, OLFATIVA, GUSTATIVA)</b>			
<b>N°</b>	<b>ITEM</b>	<b>SI</b>	<b>NO</b>
II.I.I	Asocia distintos sabores y olores.		
II.I.II	Clasifica a nivel gráfico por criterio según función de los objetos representados.		

II.I.III	Asocia sonidos a distintos objetos		
<b>TOTAL AREA PERCEPCION SENSORIAL</b>			
<b>II.II AREA PERCEPCION TACTIL</b>			
<b>N°</b>	<b>ITEM</b>	<b>SI</b>	<b>NO</b>
II.II.I.	Discrimina duro-blando		
II.II.II.	Discrimina húmedo-seco		
II.II.III.	Discrimina áspero-suave		
<b>TOTAL AREA PERCEPCION TACTIL</b>			
<b>II.III AREA PERCEPCION ESPACIAL Y TEMPORAL</b>			
<b>N°</b>	<b>ITEM</b>	<b>SI</b>	<b>NO</b>
II.III.I.	Distingue objetos según su ubicación en el espacio.		
II.III.II	Comprende antes-después		
II.III.III	Distingue la fecha actual en el calendario		
<b>TOTAL AREA PERCEPCION ESPACIAL Y TEMPORAL</b>			
<b>TOTAL AREA PERCEPTIVA</b>			

**Protocolo de recogida de información: área motriz**

<b>III. AREA MOTRIZ</b>			
<b>III.I AREA COORDINACION GENERAL</b>			
<b>N°</b>	<b>ITEM</b>	<b>SI</b>	<b>NO</b>
III.I.I	Lanza y recibe objetos		
III.I.I I.	Relaja y tensa los músculos de sus manos		
III.I.I II.	Coordina movimientos de manos y pies		
<b>TOTAL AREA COORDINACIONES GENERALES</b>			
<b>III.II AREA ESQUEMA CORPORAL</b>			
<b>N°</b>	<b>ITEM</b>	<b>SI</b>	<b>NO</b>
III.II. I.	Señala partes de su cuerpo		
III.II. II.	Reconoce los conceptos espaciales en su cuerpo		
III.II. III.	Reconoce los conceptos de lateralidad en su cuerpo		
<b>TOTAL AREA ESQUEMA CORPORAL</b>			
<b>III.III AREA COORDINACION MANUAL</b>			
<b>N°</b>	<b>ITEM</b>	<b>SI</b>	<b>NO</b>

III.III .I.	Sostiene y manipula objetos en la mano predominante		
III.III .II.	Domina los movimiento de los dedos		
III.III .III.	Reproduce figuras simples		
<b>TOTAL AREA COORDINACION MANUAL</b>			
<b>TOTAL AREA MOTRIZ</b>			

## Manual de administración del cuestionario de Habilidades y Destrezas

I. AREAS COGNITIVO-FUNCIONAL					
II AREA VERBAL					
Nº	ITEM	CONTEXTO	INSTRUCCIONES	MATERIALES	CRITERIO DE ACEPTACION
I.I.I.	Ejecuta ordenes simples y complejas	Examinador y joven sentados frente a frente separados por una mesa.  Encima de la mesa un sobre de papel, en su interior papel lustre rojo, papel lustre amarillo.	“Toma este sobre, y realiza lo que te indicaré (entregar sobre):  1) Sacar todos los materiales que están dentro del sobre (esperar respuesta)  2) Dobla el papel rojo por la mitad y guárdalo en el sobre (esperar respuesta)  3) ahora saca el papel rojo del sobre y guárdalo en la bolsa.  * La instrucción debe ser pausada y entregar por una sola vez.	Sobre en su interior:  - Cuadrado de papel lustre rojo - Cuadrado de papel lustre amarillo  - Bolsa plástica pequeña	<b>Si:</b>  Realiza las tres acciones, en el siguiente orden:  1) Sacar los materiales del sobre.  2) Dobla el papel rojo por la mitad y lo guarda en el sobre.  3) Sacar el papel rojo del sobre y lo guarda en la bolsa
I.I.II	Señala causas y efectos de situaciones cotidianas	Examinador y joven sentados frente a frente separados por una mesa.  Láminas nº12, 13, 14, 15 sobre la mesa, frente	“Observa estas laminas; ordena en una fila las imágenes para que la historia quede en orden. (esperar respuesta)  Ahora cuéntame la historia que armaste”	- Lámina nº12 trabajadora colgando ropa  - Lámina nº13 trabajadora lavando ropa  - Lámina nº14 trabajadora	<b>Si:</b>  Ubica las láminas en el siguiente orden:  nº13 – nº12 – nº15 – nº14  relata los hechos en el siguiente

		al joven, en desorden a lo solicitado.		guardando ropa - Lámina nº15 trabajadora planchando ropa	orden: 1º trabajadora lava la ropa 2º trabajadora cuelga la ropa 3º trabajadora plancha la ropa 4º trabajadora guarda la ropa
I.I.III	Emplea frases asertivas para resolver problemas	Examinador y joven sentados frente a frente separados por una mesa.  Lamina nº16 sobre la mesa, frente al joven.	“Observa esta historia. En ella podemos ver a un joven que llega tarde a su trabajo porque se quedó dormido...  1) Si este joven fuera tu amigo ¿Qué le dirías por llegar tarde a su trabajo? (esperar respuesta)  2) Y si fueras el jefe de este joven ¿Qué le dirías por llegar tarde a su trabajo?” (esperar respuesta)	Lamina nº16  (Historieta de trabajador que llega tarde a su lugar de trabajo)	<b>Si:</b>  Se puntuará si responde a las dos preguntas, atendiendo a los siguientes criterios:  Para la pregunta nº1:  - Se refiere a la idea general de irresponsabilidad:  Levantarse de inmediato – acostarse temprano – poner la alarma del reloj -  Para la pregunta nº2:  - Se refiere a la idea general de:  Debe avisar previamente el atraso – los días serán descontados – recuperará horas de tardanza – será despedido si se repite la falta.
<b>LII AREA MEMORIA (VISUAL, VERBAL, NUMERICA)</b>					
<b>Nº</b>	<b>ITEM</b>	<b>CONTEXTO</b>	<b>INSTRUCCIONES</b>	<b>MATERIALES</b>	<b>CRITERIO DE ACEPTACION</b>

I.II.I	Menciona objetos vistos que recuerda	Examinador y joven sentados frente a frente separados por una mesa.	“Observa estos objetos (ubicar sobre la mesa Huincha de medir, peineta, cuchara. Contar 10 segundos). Ahora los quitaré y me dirás. ¿Qué objetos viste?”	Huincha de medir Peineta Cuchara	<b>Si:</b> Menciona los siguientes objetos:  Huincha de medir, peineta, cuchara
I.II.II	Repite en el mismo orden los dígitos que escucha	Examinador y joven sentados frente a frente separados por una mesa.	“Ahora te diré unos números, escúchalos bien y memorízalos, porque después los tendrás que decir tu  1) 3 – 5 – 8. Ahora repítelos (esperar respuesta)  2) 7 – 1 – 6 – 0. Ahora repítelos” (esperar respuesta)		<b>Si:</b> Menciona correctamente y en el mismo orden todos los dígitos que conforman ambas cifras.  1) 3 – 5 - 8 2) 7 – 1 – 6 - 0
I.II.III	Repite en el mismo orden las palabras que escucha	Examinador y joven sentados frente a frente separados por una mesa.	“Te diré unas palabras, escúchalas atentamente y memorízalas, porque después las tendrás que decir tú:  1) vaca – barro – lana. Ahora repítelas (esperar respuesta)  2) correa – sobre – caja - lija. Ahora repítelas (esperar respuesta)		<b>Si:</b> Menciona correctamente y en el mismo orden los grupos de palabras:  1) vaca – barro – lana  2) correa – sobre – caja - lija

**I.III AREA CALCULO**

N°	ITEM	CONTEXTO	INSTRUCCIONES	MATERIALES	CRITERIO DE ACEPTACION
I.III.I	Conoce conceptos básicos pre-numéricos	Examinador y joven sentados frente a frente separados por una mesa.  Lamina n°17 sobre la mesa, frente al joven.	“Observa esta lámina, ahora muéstrame con tu dedo:  1) la bandeja que tiene todos los huevos (esperar respuesta)  2) la bandeja que tiene ningún huevo (esperar respuesta)  3) la bandeja que tiene pocos huevos” (esperar	Lámina n°17  (imagen de tres escenas: bandeja con todos los huevos – ningún huevo – pocos huevos)	<b>Si:</b> Muestra todas las imágenes en el orden solicitado:  - la bandeja que tiene todos los huevos – ningún huevo – pocos huevos

			respuesta)		
I.III.II	Conoce unidades de medida de peso y longitud.	Examinador y joven sentados frente a frente separados por una mesa.  Se distribuyen los materiales sobre la mesa, en desorden a lo solicitado.  * la cinta se debe presentar extendida sobre la mesa.	Observa estos elementos. Ahora entrégame:  1) El paquete que tiene medio kilo. (esperar respuesta)  2) El paquete que tiene un kilo. (esperar respuesta)  3) La cinta que mide 40 centímetros. (esperar respuesta)  4) La cinta que mide un metro” (esperar respuesta)	Cartucho relleno con 1 kilo  Cartucho relleno con ½ kilo  Trozo de cinta de 1 metro  Trozo de cinta de 40 centímetros.	<b>Si:</b>  Entrega todos los elementos y en el orden solicitado:  Paquete que tiene un kilo - paquete que tiene medio kilo - cinta que mide un metro - cinta que mide 40 centímetros.
I.III.III	Resuelve las cuatro operaciones básicas.	Examinador y joven sentados frente a frente separados por una mesa.  Lamina n° 18 sobre la mesa, frente al joven.	“Observa estas operaciones, ahora resuélvelas.”	Lámina n° 18  (operaciones de multiplicaciones, divisiones)	<b>Si:</b>  Resuelve correctamente 1 adición, 1 sustracción, 1 multiplicación, 1 división.
<b>LIV AREA LECTURA Y ESCRITURA</b>					
N°	ITEM	CONTEXTO	INSTRUCCIONES	MATERIALES	CRITERIO DE ACEPTACION
I.IV.I	Escribe frases espontáneamente.	Examinador y joven sentados frente a frente separados por una mesa.  Lamina n° 19 sobre la mesa, frente al joven.	“Observa estas láminas, ahora escribe sobre la línea inferior una oración de lo que observas en cada una”	Lámina n° 19  (compuesta de 2 imágenes: joven vendiendo verduras; joven limpiando vidrios)  Gomas de borrar	<b>Si:</b>  - Emplea artículo, sustantivo  - Empleo adjetivo o verbo.  - Es coherente a lo que representa la imagen.  - El texto es

					legible.
I.IV.II	Escribe un recado	Examinador y joven sentados frente a frente separados por una mesa.  Lámina n°20 sobre la mesa	“Escribe en esta hoja lo que te voy a dictar:  Señora María (pausa) le pido que hoy (pausa) haga lo siguiente (pausa)  1. lavar la losa (pausa)  2. planchar la ropa (pausa)  Gracias. ”	Lápiz de mina  Gomas de borrar  Lamina N°20	<b>Si:</b>  - Escribe legiblemente al menos 10 palabras del mensaje dictado.  - presenta en tres partes el mensaje, introducción, relleno, agradecimiento.
I.IV.II I	Lee frases de manera comprensiva.	Examinador y joven sentados frente a frente separados por una mesa.  Lamina n°21 sobre la mesa, frente al joven	“Observa esta lámina, en la parte de arriba encuentras imágenes y en la parte de abajo encuentras frases escritas. Ahora leerás cada frase y me mostrarás con tu dedo la imagen que la representa”	Lámina n°21  (imagen y escritura de:  Ana cocina pan; José entrega mensajes en las oficinas; Felipe carga el camión de bebidas.	<b>Si:</b>  Lee cada frase y muestra la imagen que la representa, en este orden:  Ana cocina pan.  José entrega mensajes en las oficinas.  Felipe carga el camión de bebidas.
<b>II. AREAS PERCEPTIVAS</b>					
<b>II.I AREA PERCEPCION SENSORIAL VISUAL, AUDITIVA, OLFATIVA, GUSTATIVA</b>					
II.I.II.	Asocia distintos sabores y olores	Examinador y joven sentados frente a frente separados por una mesa.  Lamina n°22 sobre la mesa frente al joven.	“Observaras cada dibujo y responderás unas preguntas”  1. Indicar torta y preguntar “¿el sabor es dulce o salado?”  2. Indicar hamburguesa y preguntar “¿el sabor es dulce o salado?”  3. Indicar flores y preguntar “¿el olor es bueno o malo?”  4. Indicar tacho de basura y preguntar “¿el	- Lámina n°22 dibujo torta, hamburguesa, flor, tacho de basura	<b>Si:</b>  Responde a todas las preguntas, en el siguiente orden:  dulce – salado – bueno – malo

			olor es bueno o malo?”		
II.I.II	Clasifica a nivel gráfico por criterio según la función de los objetos representados .	Se distribuyen sobre la mesa las 6 láminas, en desorden de categorías herramienta y trabajador.	“Junta estas fichas para que queden agrupadas, en dos conjuntos iguales”	Fichas de cartón: - Lámina n°23 (canasto) - Lámina n°24 (máquina coser) - Lámina n°25 (escoba) - Lámina n°26 (cocinera) - Lámina n°27 (jardinero) - Lámina n°28 (carpintero)	<b>SI:</b>  Reúne un grupo con las láminas que responden al criterio herramientas (1-2-3) y en otro grupo las láminas que responden al criterio trabajador (4-5-6)
II.I.III	Asocia sonidos a distintos objetos	Examinador y joven de pie. Examinador se ubica detrás del joven.  Lamina n°29 sobre la mesa frente al joven.	“Muéstrame con el dedo el dibujo que representa el sonido que escucharás”  - Agitar llaves (esperar respuesta)  - Soplar silbato (esperar respuesta)  - Agitar campana (esperar respuesta)	- Juego de 3 llaves  - 1 silbato  - 1 campanilla  - Lámina n°29 (campanilla, juego llaves, piano, silbato)	<b>Si:</b>  Muestra con el dedo las 3 imágenes que representan el sonido en el siguiente orden:  Llaves – silbato – campana
<b>II.II AREA PERCEPCION TACTIL</b>					
N°	ITEM	CONTEXTO	INSTRUCCIONES	MATERIALES	CRITERIO DE ACEPTACION
II.II.I.	Discrimina duro-blando	Examinador y joven sentados frente a frente separados por una mesa.	“Toca estos dos sacos (entregar ambas almohadilla al joven) y sigue las siguientes instrucciones:  1. Entrégame el saco más blando  2. Entrégame el saco más duro”	- Saco de ½ kilo relleno con algodón  - Saco de ½ kilo relleno con arena	<b>Si:</b>  Entrega las almohadillas en el siguiente orden: blanda – dura

II.II.II.	Discrimina húmedo-seco	Examinador y joven sentados frente a frente separados por una mesa.	“Toca estos dos pañuelos (entregar ambos pañuelos) y sigue las siguientes instrucciones:  1. Entrégame el pañuelo húmedo.  2. Entrégame el pañuelo seco”	- Pañuelo húmedo  - Pañuelo seco	<b>Si:</b>  Entrega los pañuelos en el siguiente orden: húmedo – seco
II.II.III.	Discrimina áspero-suave	Examinador y joven sentados frente a frente separados por una mesa.	“Toca estos dos papeles (entregar ambos papeles) y sigue las siguientes instrucciones:  1. Entrégame el papel más áspero (o rasposo)  2. Entrégame el papel más suave”	- Trozo de lija  - Trozo de papel higiénico suave	<b>Si:</b>  Levanta los papeles en el siguiente orden: áspero – suave
<b>II.IV AREA PERCEPCION ESPACIAL Y TEMPORAL</b>					
N°	ITEM	CONTEXTO	INSTRUCCIONES	MATERIALES	CRITERIO DE ACEPTACION
II.III.I.	Distingue objetos según su ubicación en el espacio.	Examinador y joven sentados frente a frente separados por una mesa.  Lámina n°30 sobre la mesa frente al joven.	“Observa estas imágenes, ahora muéstrame con el dedo:  1. El vendedor que está detrás del mesón (esperar respuesta)  2. El vendedor que está debajo del mesón (esperar respuesta)  3. El vendedor que está delante del mesón (esperar respuesta)  4. El vendedor que está arriba del mesón (esperar respuesta)”	Lámina n°30  (dibujo con cuatro escenas: vendedor delante del mesón, vendedor detrás del mesón, vendedor arriba del mesón, vendedor debajo del mesón)	<b>Si:</b>  Muestra las imágenes en el orden solicitado: vendedor que está detrás – debajo – delante - arriba
II.III.II	Comprende antes-después	Examinador y joven sentados frente a frente separados por una mesa.  Lámina n°31	“Observa la siguiente imagen”  (el examinador muestra con el dedo el recuadro 2 de la secuencia temporal y mantiene esta posición todo el tiempo que dure	Lámina n°31  (secuencia temporal de 3 imágenes  Auto sucio, joven lavando auto, auto	<b>Si:</b>  Muestra las imágenes en el siguiente orden:  imagen del recuadro n°1

		sobre la mesa, frente al joven.	la pregunta) “ahora muéstrame con tu dedo:  1) ¿Qué sucedió antes de esto? (esperar respuesta)  2) ¿Qué sucedió después de esto?” (esperar respuesta)	limpio)	imagen del recuadro n°3
II.III.III	Distingue la fecha actual en el calendario	Examinador y joven sentados frente a frente separados por una mesa.  Un calendario sobre la mesa y de frente a él/ella.  Lamina n°32 sobre la mesa.	“Observa este calendario. Ahora muéstrame con tu dedo y también dime ¿Cuál es la fecha de hoy?	Lamina n°32  (Calendario, del año actual)	<b>Si:</b>  Menciona la fecha actual y la muestra la en el calendario.

III. AREAS MOTRICES					
III.I AREA COORDINACIONES GENERALES					
Nº	ITEM	CONTEXTO	INSTRUCCIONES	MATERIALES	CRITERIO DE ACEPTACION
III.I.I.	Lanza y recibe objetos	Examinador sentado frente al joven(sin mesa de por medio)	<p>“Te voy a lanzar esta pelota, la debes recibir con las dos manos y luego devolvérmela a la misma altura en que lo hice yo”</p> <p>Prueba 1:</p> <p>El examinador la envía a la altura del pecho y recibe.</p> <p>Prueba 2</p> <p>El examinador la envía por sobre la cabeza y recibe</p> <p>Prueba 3</p> <p>El examinador la envía y la debe recibir a la altura de la rodilla.</p>	Pelota de tennis	<p><b>Si:</b></p> <p>Recibe la pelota con ambas manos, a la altura del pecho, y la lanza a la misma altura del examinador.</p> <p>Recibe la pelota con ambas manos, por sobre su cabeza y la lanza a la misma altura del examinador.</p> <p>Recibe la pelota con las manos, a la altura de sus rodillas y la lanza a la misma altura del examinador.</p>
III.I.II.	Relaja y tensa los músculos de sus manos	Examinador y joven sentados frente a frente.	<p>1. “Toma esta pelota con tu mano derecha”</p> <p>Examinador entrega pelota al joven en su mano derecha.</p> <p>“Ahora observa mi mano y comienza a presionar la pelota igual que yo”</p> <p>Examinador presiona la pelota con la mano derecha 10 veces.</p> <p>2. “ahora toma esta pelota con tu mano izquierda”</p> <p>Examinador entrega pelota al joven en su mano izquierda.</p> <p>“presiona nuevamente pero ahora con la mano izquierda”</p>		<p><b>Si:</b></p> <p>Presiona la pelota con su mano derecha</p> <p>Presiona la pelota con su mano izquierda</p>

			Examinador presiona la pelota con la mano derecha 10 veces.		
III.I.III.	Coordina movimientos de manos y pies	Examinador y joven sentados frente a frente.	<p>“Observa mis manos y mis pies, ahora realiza los mismos movimientos que haré yo:”</p> <p>1. Tocar mano derecha con pie izquierdo (esperar respuesta)</p> <p>2. Tocar mano izquierda con pie derecha (esperar respuesta)</p>		<p><b>Si:</b></p> <p>Junta sus extremidades superiores e inferiores en el siguiente orden:</p> <p>su mano derecha con pie izquierdo</p> <p>mano izquierda con pie derecho</p>
<b>III.II AREA ESQUEMA CORPORAL</b>					
Nº	ITEM	CONTEXTO	INSTRUCCIONES	MATERIALES	CRITERIO DE ACEPTACION
III.II.I.	Señala partes de su cuerpo	Examinador y joven sentados frente a frente.	<p>“Muéstrame las partes de tu cuerpo que iré mencionando: 1. Rodillas (esperar respuesta)</p> <p>2. Hombros (esperar respuesta)</p> <p>3. Espalda (esperar respuesta)</p> <p>4. Tobillo” (esperar respuesta)</p>		<p><b>Si:</b></p> <p>Muestra las 4 partes de su cuerpo, en el siguiente orden:</p> <p>Rodillas, hombros, espalda y tobillo.</p>
III.II.II.	Reconoce los conceptos espaciales en su cuerpo	<p>Joven de pie.</p> <p>Depositar en el suelo, delante de él/ella una pelota</p> <p>Depositar en suelo, detrás de él/ella un lápiz.</p>	<p>“Responde las siguientes preguntas:</p> <p>1. Qué objetos están arriba tuyo (esperar respuesta)</p> <p>2. Qué objetos están debajo tuyo (esperar respuesta)</p> <p>3. Qué objetos están delante tuyo (esperar respuesta)</p> <p>4. Qué objetos están detrás de ti” (esperar respuesta)”</p>	<p>Pelota</p> <p>Lápiz</p>	<p><b>Si:</b></p> <p>Menciona al menos un objeto para cada ubicación, y en el siguiente orden:</p> <p>Para arriba: lámpara, techo o cielo</p> <p>Para debajo: alfombra, piso, suelo</p> <p>Para delante: pelota</p> <p>Para detrás:</p>

					lápiz
III.II.III.	Reconoce los conceptos de lateralidad en su cuerpo	Examinador de pie frente al joven.	<p>“Realiza los movimientos que te indicaré:</p> <p>1) Levanta tu mano derecha.</p> <p>2) Levanta tu pie izquierdo.</p> <p>3) Toca tu oreja izquierda</p> <p>4) Tapa tu ojo derecho”</p>		<p><b>Si:</b></p> <p>Realiza al menos 3 movimientos, en el siguiente orden:</p> <p>Levanta su mano derecha, levanta su pie izquierdo, toca su oreja izquierda y tapa ojo derecho.</p>

III.III AREA COORDINACION MANUAL					
Nº	ITEM	CONTEXTO	INSTRUCCIONES	MATERIALES	CRITERIO DE ACEPTACION
III.III.I.	Sostiene y manipula objetos en la mano predominante	<p>El examinador y joven de pie junto a la mesa</p> <p>Desde allí el examinador se ubica a 2 metros de distancia frente al joven.</p>	<p>“Toma con una mano este vaso con agua y levántalo a la altura de tu pecho” (ubicarse frente al joven a 2 metros de distancia)</p> <p>“Ahora camina con él hasta donde estoy yo”</p>	Vaso de 300 c.c. lleno de agua	<p><b>Si:</b></p> <p>Toma con una mano el vaso lleno de agua y se desplaza caminando por una distancia de 2 metros, sin derramar nada de agua.</p>
III.III.II	Domina los movimiento de los dedos	Examinador y joven sentados frente a frente separados por una mesa.	<p>1) “Observa mi mano derecha”</p> <p>Con la mano derecha realizar oposición digital pulgar-índice, pulgar-medio, pulgar-anular, pulgar meñique.</p> <p>“ahora haz lo mismo, junto conmigo” (esperar respuesta)</p> <p>2) “Ahora observa mi mano izquierda”</p> <p>Con la mano izquierda realizar oposición digital pulgar-índice, pulgar-medio, pulgar-anular, pulgar meñique.</p> <p>“ahora hazlo tu junto a mi” (esperar</p>		<p><b>Si:</b></p> <p>Se cumplen ambos movimientos, independiente del orden en que emplea cada mano:</p> <p>a) con la mano derecha realiza oposición digital pulgar-índice, pulgar-medio, pulgar-anular, pulgar meñique</p> <p>b) con la mano izquierda realiza oposición digital pulgar-índice, pulgar-medio, pulgar-anular, pulgar meñique</p>

			respuesta)		
III.III.III	Reproduce figuras simples	Examinador y joven sentados frente a frente separados por una mesa. Lamina n°32 sobre la mesa, frente al joven.	“Observa estas figuras, ahora dibuja una igual en el espacio en blanco que esta frente a ellas”	Lamina n°33 (hoja con diversas figuras geométricas)	<b>Si:</b> Copia las tres figuras geométricas, con exacta similitud en forma y tamaño



## Anexo 7. Cuestionario de Personalidad

### Protocolo de recogida de información

CUESTIONARIO DE PERSONALIDAD					
IDENTIFICACION DEL SUJETO EVALUADO					
NOMBRE:				EDAD:	
INSTRUCCIONES:					
<p>El ambiente en el cual se debe desarrollar la evaluación, debe estar caracterizado por un entorno cómodo, iluminado y libre de todo factor distractor (ruidos, olores y excesivo material gráfico en las paredes).</p> <p>Examinador y sujeto evaluado se deben ubicar sentados cómodamente, frente a frente, separados por una mesa o escritorio, la que servirá de apoyo para manipular el material necesario para cada situación de examinación.</p> <p>El examinador deberá comenzar la evaluación, enunciando la siguiente instrucción:</p> <p>“Con estas preguntas, conoceremos cuáles son tus cualidades personales, que te ayudarán a hacer bien un trabajo, y para eso solo deberás responder SI o NO a todas las preguntas.”</p> <p>El examinador deberá leer cada una de las preguntas al sujeto evaluado. La lectura deberá ser clara y pausada y se podrá leer hasta tres veces cada pregunta. Si a pesar de ello el sujeto evaluado manifiesta no comprender la pregunta, se omite la respuesta, dejando en blanco los casilleros correspondientes.</p> <p>El examinador deberá marcar con una equis (x) en la columna SI o NO, según sea la respuesta dada por el sujeto evaluado.</p> <p>Terminada la evaluación, el examinador, a solas, deberá tabular las respuestas dadas por el sujeto evaluado, teniendo en cuenta las siguientes orientaciones:</p> <p>Se deberá puntuar “1” en las columnas que el sujeto evaluado responda “SI”. Si la respuesta es “NO”, la puntuación será “0” para las alternativas SI y NO.</p> <p>Cada vez que la respuesta sea omitida para efectos de tabulación se considerará puntaje “0”</p> <p>En la tabla <b>PUNTAJE</b>, se deberá contabilizar la cantidad de ítems contestados correctamente según el N°<b>PREGUNTA</b> detalladas en la tabla <b>FACTORES</b></p>					
PUNTAJE					
AUTOESTIMA		AUTOCONTROL		ASERTIVIDAD	AUTORREALIZACIÓN ACADÉMICA

AUTORREALIZACIÓN SOCIOAFECTIVA	EFICACIA RESOLUTIVA	PUNTAJE TOTAL
DESCRIPCION DE LOS FACTORES		N° PREGUNTA
<b>AUTOESTIMA:</b> Indicador del grado de aceptación y satisfacción personal que tiene de si mismo.		2 – 7 – 16
<b>AUTOCONTROL:</b> Capacidad para gestionar adecuadamente motivos, emociones e impulsos conflictivos. Implica pensar con claridad y permanecer concentrados a pesar de las presiones		6 – 13 – 18
<b>ASERTIVIDAD:</b> Es expresar clara y concisamente los propios deseos pero siendo respetuoso con los deseos y el punto de vista de los demás.		1 – 4 – 10
<b>AUTORREALIZACIÓN ACADÉMICA:</b> Indicador del grado de motivación que manifiesta hacia los estudios y nivel de expectativa de éxito a conseguir		3 – 9 – 11
<b>AUTORREALIZACIÓN SOCIOAFECTIVA:</b> Indicador del grado de facilidad que manifiesta para relacionarse con los demás y expresar de forma asertiva sus opiniones		5 – 14 – 17
<b>EFICACIA RESOLUTIVA:</b> Indicador del grado de eficacia que manifiesta para el planteamiento de los problemas y toma de decisiones		8 – 12 – 15
CRITERIOS DE PUNTUACION		
<b>SI :</b> Se asignará 1 punto por cada ítem que responde SI.		

### Cuestionario

	CUESTIONARIO DE PERSONALIDAD	SI	NO
1	Cuando piensas algo distinto de los demás ¿prefieres quedarte callado/a?		
2	¿Te quieres tal como eres?		
3	¿Te gusta aprender cosas nuevas?		
4	Si alguien te hace algo malo ¿tú le dices que ha actuado mal sin dañarlo?		
5	¿Te es fácil hacer nuevos amigos?		

6	Cuando una tarea se te pone difícil ¿te puedes concentrar en ella?		
7	¿Tú crees que le importas a las otras personas?		
8	Antes comenzar a hacer algo nuevo ¿Investigas cómo debes hacerlo?		
9	¿En los estudios te va bien porque te esfuerzas harto?		
10	Cuando tienes que opinar sobre algo ¿lo haces preocupándote de que los demás no se molesten?		
11	¿Estás seguro/a de que te irá bien cuando trabajes?		
12	Cuando tienes un problema, ¿crees que de eso igual puedes aprender algo bueno?		
13	Cuando los problemas se ponen aun más graves ¿te das ánimo a ti mismo?		
14	¿Te llevas bien con las personas porque eres sincero con ellos?		
15	Cuando tienes un problema ¿dedicas tiempo y esfuerzo para resolverlo?		
16	¿Te gusta cómo eres físicamente?		
17	¿Tus amigos siempre te buscan para conversar?		
18	Cuando te cuesta hacer algo ¿Te preocupas mucho?		



## Anexo 8. Cuestionario de Estilos de Aprendizaje

<b>CUESTIONARIO DE ESTILOS DE APRENDIZAJE</b>						
<b>IDENTIFICACION DEL SUJETO EVALUADO</b>						
<b>NOMBRE:</b>				<b>EDAD:</b>		
<b>INSTRUCCIONES:</b>						
<p>El ambiente en el cual se debe desarrollar la evaluación, debe estar caracterizado por un entorno cómodo, iluminado y libre de todo factor distractor (ruidos, olores y excesivo material gráfico en las paredes).</p> <p>Examinador y sujeto evaluado se deben ubicar sentados cómodamente, frente a frente, separados por una mesa o escritorio, la que servirá de apoyo para manipular el material necesario para cada situación de examinación.</p> <p>El examinador deberá comenzar la evaluación, enunciando la siguiente instrucción:</p> <p>“Con las preguntas que te voy a hacer, conoceremos cómo tú aprendes mejor y solo deberás responder, diciendo SI o NO”</p> <p>El examinador deberá leer cada una de las preguntas al sujeto evaluado. La lectura deberá ser clara y pausada y se podrá leer hasta tres veces cada pregunta. Si a pesar de ello el sujeto evaluado manifiesta no comprender la pregunta, se omite la respuesta, dejando en blanco los casilleros correspondientes.</p> <p>El examinador deberá marcar con una equis (x) en la columna SI o NO, según sea la respuesta dada por el sujeto evaluado.</p> <p>Terminada la evaluación, el examinador, a solas, deberá tabular las respuestas dadas por el sujeto evaluado, teniendo en cuenta las siguientes orientaciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Se deberá puntuar “1” en las columnas que el sujeto evaluado responda “SI”. Si la respuesta es “NO”, la puntuación será “0” para las alternativas SI y NO.</li> <li>- Cada vez que la respuesta sea omitida para efectos de tabulación se considerará puntaje “0”</li> </ul> <p>En la tabla <b>PUNTAJE</b>, se deberá contabilizar la cantidad de ítems contestados correctamente según el N° <b>PREGUNTA</b> detallada en la tabla <b>ESTILOS DE APRENDIZAJE</b>.</p>						
<b>PUNTAJE</b>						
<b>VISUAL</b>		<b>AUDITIVO</b>		<b>KINESTESICO</b>		<b>PUNTAJE</b>

						TOTAL	
ESTILO DE APRENDIZAJE						N° PREGUNTA	
<b>VISUAL:</b> Una persona cuyo estilo de aprendizaje se define como visual, logra pensamientos a través de imágenes. Al momento de absorber la información deben ver los datos de alguna manera. Un aprendiz visual tiene la capacidad de establecer relaciones entre ideas o conceptos a través de una representación visual.						1 – 6 – 9 – 11	
<b>AUDITIVO:</b> Una persona cuyo estilo de aprendizaje se define como auditivo, logra recordar utilizando el sistema de representación auditivo de manera secuencial y ordenada. Los aprendices auditivos, aprenden mejor cuando reciben las explicaciones oralmente y cuando pueden explicar oralmente esa información a otra persona.						2 – 4 – 7 – 10	
<b>KINESTESICO</b> Una persona cuyo estilo de aprendizaje se define como kinestésico, procesa la información asociándola a movimientos. Un aprendiz kinestésico, aprende cuando hace cosas relativas al objeto de aprendizaje, o bien necesita moverse, balancearse para satisfacer la necesidad de movimiento.						3 – 5 – 8 – 12	
4.5 CRITERIOS DE PUNTUACION							
<b>SI :</b> Se asignará 1 punto para cada pregunta contestada “SI” por el sujeto evaluado.							

CUESTIONARIO DE ESTILOS DE APRENDIZAJE		SI	NO
1	Para que puedas recordar las cosas que debes hacer durante el día ¿tienes que anotarlas en un papel?		
2	Para aprender algo nuevo ¿prefieres escuchar a tu profesor, o prefieres mirar un libro? (ante la respuesta “escuchar al profesor”, marque alternativa SI; y ante la respuesta “leer un libro”, marque alternativa NO)		
3	¿Te gusta masticar chicle mientras estas estudiando?		
4	Cuando te piden que le entregues un mensaje a alguien ¿lo puedes recordar sin anotarlo?		
5	¿Crees que aprendes más rápido cuando debes recortar y		

	pegar fotos sobre la materia que estudias?		
6	Para entender bien un tema ¿prefieres ver videos?		
7	¿Puedes recordar los números de teléfono solo con escucharlos?		
8	¿Prefieres las tareas en las que debes manipular herramientas de trabajo, como por ejemplo sierras, tijeras, reglas, martillos, agujas?		
9	Para entender bien un tema ¿prefieres los libros que tienen dibujos o fotografías?		
10	¿Qué te gusta más, escuchar las noticias en la radio o ver las noticias en el diario? (ante la respuesta “escuchar las noticias en la radio”, marque alternativa SI; y ante la respuesta “ver las noticias en el diario”, marque alternativa NO)		
11	Para que puedas aprender una dirección ¿debes hacer obligatoriamente el recorrido?		
12	¿Aprendes mejor las cosas si te estás moviendo?		