

Este documento se encontraba antiguamente en la dirección http://www2.uca.es/RELIEVE/V2N2_1.HTM. Por favor, a partir de ahora utilice la siguiente referencia: "Álvarez Rojo, V.B., J. y García Pastor, C. (1996). La evaluación de necesidades para la transición escuela-trabajo de alumnos con necesidades especiales: una investigación colaborativa. *RELIEVE*, vol. 2, n. 2. Consultado en http://www.uv.es/RELIEVE/v2n2/RELIEVEv2n2_2.htm en (poner fecha)."

Este artículo ha sido consultado en **059045** ocasiones desde su publicación

Revista **EL**ectrónica de **I**nvestigación y **E**valuación **E**ducativa // 1996 // Volumen 2 // Número 2_2
ISSN 1134-4032 // D.L. SE-1138-94

LA EVALUACIÓN DE NECESIDADES PARA LA TRANSICIÓN ESCUELA-TRABAJO DE ALUMNOS CON NECESIDADES ESPECIALES: UNA INVESTIGACIÓN COLABORATIVA

por

Victor B. Álvarez Rojo y Carmen García Pastor

vrojo@cica.es // pastor@cica.es

Facultad de Ciencias de la Educación

Dpto. D.O.E. y M.I.D.E.

Universidad de Sevilla

RESUMEN

En este artículo se presenta un proyecto de investigación colaborativa para el diseño de un programa de transición dirigido a alumnos de 12-16 años con necesidades educativas especiales (n.e.e). Se explicitan inicialmente los diferentes enfoques teóricos que se han utilizado para la intervención con estos sujetos en el tema de la transición a la vida adulta y se acota el enfoque elegido para la investigación; seguidamente se describe el diseño de la investigación. La muestra ha estado compuesta por 15 alumnos con n.e.e escolarizados en colegios públicos del Suroeste de España (Andalucía Occidental, provincias de Sevilla, Cádiz y Huelva) y Sur de Portugal (Albufeira). Para la recogida de datos se han creado un instrumento de evaluación de necesidades, los 'Protocolos de Evaluación Situacional' (entrevistas semiestructuradas y no estructuradas, observación, pruebas situacionales y análisis de documentos), utilizándose además las notas de campo sobre las situaciones que rodearon la aplicación de los protocolos y los informes aportados por los investigadores de la comunidad. Se presentan finalmente los resultados más importantes de lo realizado hasta ahora en esta investigación.

ABSTRACT

The authors present a collaborative research on school-to-work transition planning for special needs students. Two research objectives are stated: 1) elaborating employability profiles and 2) designing and evaluating a transition program to social and labour life. The target population is composed of 15 special needs students from the south west of Spain and from the south of Portugal. At present the researchers have reached the first objective; it has implied creating and evaluating an specific need assessment instrument: The Situational Evaluation Protocols. Main data collection techniques were non-structured and semi-structured interviews, observation and group discussion. Procedures for data analysis (analysis of community researches and school personnel opinions, analysis of data from Protocols) and the more important research findings are presented as well.

1. ANTECEDENTES

Los antecedentes en la orientación vocacional de personas con necesidades especiales presentan diferencias según los contextos a los que nos refiramos, ya que dependen del modo en que han sido

concebidos los servicios postescolares dentro del marco más amplio de determinadas líneas de actuación en política social. Así deberíamos establecer una clara diferencia entre las políticas sociales integradoras que han caracterizado a algunos países desde los años sesenta (por ejemplo, los países nórdicos) y la de otros países que han permanecido más tiempo en una política de diferenciación, manteniendo un tratamiento específico para la situación de postescolaridad de las personas con necesidades especiales.

La misma terminología va a reflejar esta situación. Por ejemplo, en USA, los servicios postescolares que se han encargado hasta ahora de proporcionar trabajo a estas personas han sido los llamados "**Servicios de Rehabilitación**"; de ahí que exista una amplia literatura al respecto que incluye algunas publicaciones periódicas (Journal of Rehabilitation, Journal of Applied Rehabilitation Counseling, Rehabilitation Counseling Bulletin, Journal of Private Sector Rehabilitation, etc.). Estos servicios se han caracterizado por un enfoque centrado en la deficiencia, en la discapacidad, definiéndose en este contexto la rehabilitación como "una secuencia de servicios, planificados por el consumidor y consejero rehabilitador para maximizar la empleabilidad, integración y participación de las personas con discapacidades en un lugar de trabajo y en la comunidad" (Jenkins, Patterson y Szymanski 1992). A pesar de que esta reciente definición incorpora las ideas integradoras comúnmente aceptadas en nuestros días, la filosofía de la rehabilitación traduce una tradición de principios que son contestados desde otras aproximaciones. En este sentido los movimientos de "educación para la carrera" y el de "vida independiente" van a aportar nuevos modos de afrontar la orientación vocacional para los alumnos con n.e.

Desde los planteamientos rehabilitadores los orientadores han tratado de adaptar los modelos empleados tradicionalmente en la orientación vocacional a la situación específica de las personas con necesidades especiales; así podemos ver cómo los modelos asociados a las teorías sobre elección vocacional, sobre ajuste al trabajo y la teoría de desarrollo de la carrera (career development) han encontrado su correlato en la rehabilitación vocacional.

Dentro de la **teoría de la elección ocupacional** ocupa un lugar preeminente el **modelo de Krumboltz**. Este modelo tiene unas bases netamente conductistas que se extienden hasta recoger las aportaciones del aprendizaje social de Bandura. Como es característico de esta aproximación, el modelo se centra en los aspectos conductuales descuidando otros como los sentimientos, actitudes u opiniones (Thomas, Thoreson, Butler y Parquer, 1992).

La **teoría de ajuste al trabajo** forma parte del conjunto de aproximaciones racionalistas que, en contraste con las aproximaciones humanistas enfatiza la solución lógica e intelectual de los problemas humanos (Thomas, Thoreson y Parker, 1992). Dentro de esta línea se desarrolla la primera teoría de la orientación vocacional (Trait-Factor Counseling), basada sobre la idea de la mensurabilidad de las características individuales como modo de obtener una información relevante para tomar decisiones en relación con las demandas del medio y hacer predicciones sobre su futuro. Representada por Willianson y sus colegas de la Universidad de Minnesota ha sido una teoría muy extendida que ha generado toda una serie de instrumentos para medir la congruencia entre las habilidades del trabajador y las demandas del trabajo. De ahí que en su evolución esta teoría sea conocida como de "ajuste al trabajo". Dentro de esta teoría tiene especial interés el trabajo de Hershenson y Szymanski (1992) por referirse a los sujetos con discapacidades; para él la influencia de las discapacidades se proyecta principalmente sobre la personalidad laboral y afecta subsecuentemente a los otros dos dominios, aunque de forma diferente dependiendo de que se trate de discapacidades congénitas o adquiridas. El ajuste laboral dependerá entonces de la interacción entre las demandas del puesto de trabajo, el desarrollo de los dominios de la personalidad, las limitaciones funcionales del sujeto y las posibilidades de adaptación del puesto de trabajo.

En el seno de la **teoría de "Career Development"**, el **modelo de Super** (1990), también conocido "Life-Span", representa una perspectiva integradora de muchas aproximaciones teóricas diferentes pretendiendo combinar los determinantes personales y situacionales con los roles en las diferentes etapas de la vida (niño, alumno, ciudadano, trabajador, miembro de una familia...). Super formula catorce proposiciones básicas que esencialmente hacen referencia a la complejidad de la interacción sujeto medio y a la imposibilidad de un determinismo que ajuste determinadas características del sujeto a determinadas ocupaciones; al contrario, para él, el proceso de career development es esencialmente el de desarrollar y poner en práctica los autoconceptos ocupacionales. Esto es, un proceso de síntesis y compromiso en el cual el autoconcepto es un producto de la interacción de actitudes inherentes, componentes físicas, oportunidades para observar y jugar roles, y evaluaciones de la extensión de aquellos resultados de los roles desarrollados con la aprobación de los superiores y

compañeros (aprendizaje interactivo). La posición de Super enlazará con los planteamientos ecológicos que defenderemos en este trabajo.

Separándose completamente de las posiciones rehabilitadoras, el **movimiento de Educación para la Carrera (career education)** pone su mayor énfasis en la necesidad de replantear el curriculum de la educación secundaria de tal modo que los alumnos accedan a un tipo de conocimiento que le sea útil para su desarrollo futuro. Este movimiento que se genera a partir de los años setenta en USA, se desarrolla, por lo tanto, de un modo paralelo al de la integración escolar, confluyendo en 1978 en un documento en el que el Council for Exceptional Children apoya la Educación para la Carrera, definiéndola como la totalidad de experiencias a través de las cuales uno aprende a vivir una vida de trabajo con sentido y satisfacción, proporcionando oportunidades para que el niño aprenda en un medio lo menos restrictivo posible el conocimiento académico, el conocimiento necesario para la vida diaria, el conocimiento personal, social y ocupacional y las necesarias habilidades vocacionales específicas para alcanzar los más altos niveles de plenitud económica, personal y social. La Educación para la Carrera incorpora de este modo aquellos elementos del Desarrollo para la Carrera que contribuyen a esos fines proclamados; de hecho el papel otorgado a los roles sociales nos remite a Super (1990) y a la importancia dada a los objetivos vitales en las aproximaciones Life-Span y Life-Space. Una frase puede resumir muy bien esta aproximación: "la carrera es más que una ocupación" (Kokoska y Brolin, 1985: 61).

Un movimiento de gran impacto que viene desarrollándose desde finales de los años setenta, a favor de una línea más comprometida con la integración es el denominado **"Independent Living" o "Vida Independiente"**. De nuevo la expresión revela la intención fundamental de esta corriente, que pone su mayor énfasis en el hecho de que cada sujeto mantenga el control sobre su propia vida, eligiendo entre opciones aceptables que minimicen la dependencia de los demás en la realización de las actividades de la vida diaria. Este movimiento enlaza con la política integradora desarrollada en los países nórdicos basada sobre el principio de normalización para la organización de servicios. Efectivamente, desde esta perspectiva se entiende la integración como una total participación en la vida de la comunidad, desarrollando los roles sociales necesarios y tomando decisiones que lleven a la autodeterminación y a la minimización de una dependencia física y psicológica no productiva de otros: "Independencia implica un ejercicio óptimo del poder de elección responsable y productivo" (Noseck, 1992:103). El National Council on Disability se hace eco, en 1983, de las aspiraciones de este movimiento y proclama el derecho de que la persona con discapacidad se mantenga en un medio "lo menos restrictivo posible", ampliando así a la situación de postescolaridad los derechos ya ejercidos en el período escolar. Esto "implica que cada persona con una discapacidad, con el debido respeto a su afiliación cultural o subcultural, consiga una alta calidad de vida, independencia y productividad en un medio lo menos restrictivo posible". De acuerdo con la propuesta de "vida independiente" el problema no reside en el sujeto, sino que a menudo reside en la solución ofrecida por el modelo de rehabilitación. El paradigma "vida independiente" implica la organización de servicios basados sobre la comunidad, dentro de un modo nuevo de evaluar los problemas y de solucionarlos (Noseck, 1992).

2. MARCO TEÓRICO DE NUESTRO TRABAJO

Nuestro trabajo plantea una propuesta de intervención desde una perspectiva más amplia que, tomando como base las tendencias desarrolladas en los años ochenta (caracterizadas por un planteamiento alternativo a los modelos rehabilitadores), se identifica con un **enfoque ecológico** (García Pastor y Alvarez Rojo, 1995).

Este enfoque propugna que la acción orientadora ha de plantearse desde la consideración de las características y demandas del ambiente de cada persona, así como de las habilidades y destrezas funcionales necesarias para la adaptación del sujeto al medio. Se considera el ambiente en sentido amplio: ambiente vital (trabajo y vida personal /social) a lo largo de los diferentes períodos de desarrollo. Las cuestiones en que se ha investigado desde este planteamiento son muy variadas aunque coinciden en (Vondraseck, 1986):

- a) El énfasis en la interacción entre las personas y su ambiente.
- b) El tratamiento de la enseñanza y el aprendizaje como procesos de interacción continua.
- c) La visión del contexto de la clase incluido en otros contextos (escuela, comunidad, familia, cultura...).

d) El tratamiento de procesos no observables (pensamientos, actitudes, percepciones de los participantes) como fuente de datos para la intervención orientadora.

Desde esta perspectiva la acción educativa y orientadora dirigida a este grupo de personas ha de organizarse con referencia a **dos polos: el ambiente** (o ambientes) en el que el individuo va a desarrollarse y **las percepciones** (o expectativas) individuales respecto al trabajo y la formación para el mismo (Humes, 1989). Así pues, los programas de orientación vocacional han de contemplar la preparación del sujeto para la transición entre diferentes ambientes (escuela-trabajo, escuela-enseñanza secundaria o profesional) y entre diferentes roles vitales (estudiante-trabajador).

La planificación de programas de orientación se inicia con la evaluación de las necesidades de los destinatarios de la intervención. Es ésta una fase imprescindible en el proceso de diseño de programas y susceptible de ser abordada desde diferentes planteamientos, dependiendo de las preconcepciones que el diseñador haya adoptado sobre el tema objeto de intervención (v.g., discapacidad vs. diversidad) y sobre el propio concepto de necesidad (p.ej., del sujeto vs. del contexto en que vive el sujeto).

Inicialmente, por tanto, el concepto de necesidad que el diseñador maneja define el espacio en que se desarrollará la respuesta educativa que quiere elaborar frente a un determinado problema.

En la actualidad la identificación / evaluación / diagnóstico de necesidades ("need assessment", en la terminología anglosajona) se plantea como una aproximación sistemática para determinar prioridades de acción futura (Tejedor, 1990). Supone la adopción de una perspectiva analítica que entiende la necesidad como la dirección en la que puede producirse la mejora sobre la base de la información disponible. Estas ideas coinciden con un cambio notable en la evaluación educativa, que ha sido definido por algunos autores como un intento de lograr un conocimiento lo más perfecto posible de la **realidad global** que se pretende evaluar e identificándose en gran medida con los procedimientos de recogida de datos que utiliza la investigación.

En sintonía con estos planteamientos innovadores, la evaluación vocacional tiene una **finalidad iluminativa** para el orientador: persigue llegar a una comprensión de la situación global del sujeto (el joven en su ambiente vital) a un nivel tal que le permita al orientador elaborar propuestas de acción (programas) eficaces para la integración sociolaboral de aquél. Las nuevas alternativas de diagnóstico vocacional se plantean desde una concepción holística y ecológica, reconociendo al sujeto como un todo, no como una suma de habilidades e inhabilidades, y no separado de los contextos naturales donde vive y encuentra significado su forma de ser.

No obstante, hoy en día no dispongamos de una abundante oferta de modelos sistematizados para llevar a cabo este tipo de evaluación con alumnos con n.e.e. ni de demasiados instrumentos de evaluación adaptados a sus características vitales. La orientación de estos jóvenes se realiza (si es que eso ocurre) más en base a intuiciones personales del orientador que en función de la evaluación sistemática de sus posibilidades reales de adaptación a un ambiente laboral normalizado.

Conscientes de esta situación, nos hemos propuesto trabajar desde un modelo de evaluación diferente que se va a caracterizar fundamentalmente por el abandono del modelo deficitario (en lo que se refiere a la respuesta a las necesidades especiales) y el abandono del modelo de consejo (en lo que se refiere al modo de orientar vocacionalmente a estos sujetos), lo cual implica la adopción de unas estrategias de evaluación contextual (situacionales y ecológicas) en las que es imprescindible la participación activa del sujeto.

3. OBJETIVOS

Trabajando desde esta perspectiva nos hemos propuesto el diseño de un programa de transición para alumnos de 12-16 años con necesidades educativas especiales, cuyos objetivos son:

- **Establecer un perfil de empleabilidad** para alumnos con necesidades especiales, lo cual implica poner a punto la metodología de evaluación / diagnóstico de las capacidades de los sujetos con n.e.e. y de las posibilidades que ofrece el contexto social de cara a su integración sociolaboral.
- **Diseñar, aplicar y evaluar un programa de transición a la vida sociolaboral** en ambientes normalizados para jóvenes con necesidades especiales.

4. FASES

Nuestro trabajo se está desarrollando en dos fases:

PRIMERA FASE: Centrada en el objetivo de llegar a establecer un "perfil de empleabilidad de los jóvenes con n.e.e. Las tareas que estamos desarrollando son las siguientes:

- Determinación de los ámbitos de diagnóstico / evaluación
- Puesta a punto de procedimientos metodológicos
- Construcción y evaluación de los instrumentos de diagnóstico

SEGUNDA FASE: Persigue la elaboración de un programa que responda a las necesidades detectadas; implica las siguientes tareas

- Diseño inicial: adaptación del modelo teórico, confección de unidades didácticas, diseño de materiales de trabajo.
- Evaluación del diseño: selección de destinatarios, aplicación de una prueba piloto, evaluación de resultados y rediseño del programa.
- Aplicación experimental del programa: selección de poblaciones y muestras, elaboración del modelo y diseño de evaluación, aplicación del programa y recogida de datos, análisis e interpretación de resultados.
- Propuesta de programa definitivo y difusión del mismo en medios profesionales relacionados con la inserción laboral de las personas con discapacidades.

El trabajo que presentamos se refiere solamente a la primera fase.

5. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

El proceso de investigación seguido ha adoptado las características de la **investigación colaborativa**. La historia de la investigación colaborativa parte de la tradición de los antropólogos y las personas con las que ellos trabajan; en este terreno se desarrollan los primeros trabajos de investigación-acción con grupos de la comunidad y entre los trabajos pioneros se han de situar los de Schensul y la comunidad mexicana de Chicago durante los años 70. Según Schensul y Schensul (1992) la investigación colaborativa puede ser definida como la construcción de una red multisectorial que une a investigadores, diseñadores de programas y miembros de la comunidad o grupo de estudio, con el objetivo explícito de utilizar la investigación como una herramienta para resolver conjuntamente problemas y promover cambios sociales. La investigación colaborativa se dirige a dar respuesta a necesidades organizativas y/o comunitarias formuladas por aquéllos que están más afectados por el problema y su solución; dicha meta solo es alcanzable mediante la aportación de todos los que tienen algo que decir sobre el problema en cuestión. En nuestro caso la necesidad constatada en el ámbito de la integración sociolaboral era la laguna existente entre el proceso de integración escolar de los alumnos con n.e. y una verdadera integración tanto en el marco profesional como en la vida comunitaria. A este respecto, en la actualidad muchos alumnos con n.e. se ven sin opciones educativa y/o laborales cuando finalizan su periodo de escolaridad obligatoria; incluso en los últimos cursos (Educación Secundaria Obligatoria), los orientadores escolares están experimentando problemas a la hora de diseñar programas de orientación vocacional para esta población. Por lo tanto, parecía lógico pensar que la respuesta a estas nuevas necesidades debía plantearse en colaboración con estos profesionales.

Los participantes en una red de investigación colaborativa pueden ser miembros de una amplia variedad de organizaciones, comunidades o grupos; no obstante, la red debe incluir representación de al menos una organización de la comunidad que no está usualmente implicada en la investigación y de una organización o unidad en la que la investigación sea una de sus principales actividades. Por lo que a nuestra investigación se refiere, los dos grupos implicados son los siguientes:

- orientadores o profesionales de apoyo de los centros de Educación Obligatoria (Primaria y Secundaria)
- profesores universitarios especialistas en Orientación Vocacional y Educación Especial

Los métodos de investigación colaborativa adaptan los métodos estándares de investigación a tres objetivos:

- 1) asegurar la comprensión y participación de todas las partes en todos los procesos,
- 2) aumentar el potencial de aplicación de la investigación y
- 3) utilizar los resultados de la investigación para beneficiar a la población estudiada.

Efectivamente, al ser el tema de la transición de los alumnos con n.e. al mundo del trabajo absolutamente nuevo en nuestro contexto socioeducativo necesitábamos determinar el grado de utilidad de nuestros conocimientos para diseñar programas y pensamos que la forma más segura de incidir en las necesidades reales de los usuarios potenciales era trabajar en colaboración con los profesionales implicados, con los usuarios y con sus familias. De esta forma solucionábamos también la cuestión de la 'aplicabilidad' del futuro programa: la participación de los implicados se constituye en garantía de la misma al irse introduciendo durante el proceso de diseño todas las modificaciones consideradas pertinentes. Finalmente, los propios resultados de la investigación planteada en colaboración llevan a suscitar el interés al menos de los grupos implicados y no solamente de los investigadores promotores.

La investigación colaborativa puede iniciarse, según Schensul y Schensul (1992), de dos maneras: a) El investigador busca la participación de los que no son investigadores, o bien, b) los diseñadores de programas, las organizaciones o los residentes en una comunidad buscan la asistencia de investigadores para defender y dirigir un programa o para la evaluación del impacto del mismo. El modo en que nosotros como investigadores nos encontramos con la población a investigar fue a través de un programa de doctorado cuyo desarrollo formal abarcaba dos cursos académicos.

Hay dos aproximaciones para implicar a los investigadores de la comunidad en el proceso de investigación: El primero los implica en todos los aspectos del proyecto: en la recogida de datos, en el análisis e interpretación y en el informe; el segundo los incluye en la recogida de datos pero son los investigadores los responsables del análisis. La segunda aproximación es la habitual porque es la más viable, ya que no requiere la preparación de los investigadores de la comunidad. Ha sido esta segunda aproximación la que nosotros hemos utilizado en la investigación que nos ocupa, si bien, nuestros investigadores (orientadores-alumnos de Doctorado) han tenido la oportunidad de discutir con nosotros cualquier aspecto problemático del programa objeto de investigación; estas discusiones han estado posibilitadas por las sesiones periódicas programadas en el curso de Doctorado. De este modo, tal y como es usual en la investigación colaborativa, la relación entre los dos grupos de investigadores ha ido creciendo en una aproximación a la investigación compartida, que ha provocado la discusión y la negociación entre ambos sectores.

Uno de los aspectos más críticos en la investigación colaborativa es la selección adecuada de los investigadores de la comunidad; en nuestro caso este ha sido un aspecto garantizado, tanto por la formación previa adquirida como profesionales de la pedagogía, como por la que estaban recibiendo al ser alumnos de Doctorado. Y, sin duda, otro de los requisitos para el éxito de la investigación es la planificación de los términos de la colaboración.

5.1. Diseño de la colaboración

Los grupos implicados en la presente investigación han estado formados, por una parte, por dos investigadores de la Universidad de Sevilla y, por otra, por 16 alumnos de doctorado durante el curso 1994-95; de estos alumnos, 9 continuaron participando en la investigación durante el curso 1995-96. Durante el *primer curso* (1994-95) la dinámica de colaboración se centró en las siguientes tareas:

- 1) Revisión de la literatura sobre transición a la vida adulta de personas con n.e.e.
- 2) Trabajo sobre las dimensiones de evaluación que habrían de ser recogidas por los protocolos de evaluación situacional (Técnica de Discusión en Grupo)
- 3) Elaboración por los investigadores de los protocolos provisionales de evaluación situacional
- 4) Aplicación piloto de los protocolos, por parte de los investigadores de la comunidad:
- 5) Análisis de datos a cargo de los investigadores de la universidad.

A lo largo del *segundo curso* (1995-96) la colaboración entre los investigadores consistió en:

- 1) Discusión sobre la aplicabilidad de los protocolos de evaluación diseñados; propuestas de modificación (Discusión en Grupo)
- 2) Rediseño y presentación de los protocolos de evaluación definitivos, a cargo de los investigadores de la universidad
- 3) Estudio de casos: nueva recogida de información y elaboración de perfiles de empleabilidad, por los investigadores de la comunidad
- 4) Discusión sobre los casos de estudio
- 5) Elaboración de informe de investigación por los investigadores de la universidad

5.2. Muestra

La muestra ha estado compuesta por 15 alumnos con n.e.e escolarizados en colegios públicos del Suroeste de España (Andalucía Occidental, provincias de Sevilla, Cádiz y Huelva) y Sur de Portugal (Albufeira). La mayoría de dichos alumnos (10) tienen una minusvalía reconocida administrativamente (deficiencias sensoriales y físicas, síndrome de Down, parálisis cerebral...) por la que reciben determinadas prestaciones sociales y subsidios. En cinco casos las necesidades especiales se concretan en la necesidad de apoyo en el lenguaje, en el aprendizaje y en la conducta o de apoyo global en una situación de marginación social.

5.3. Recogida y análisis de datos

Los datos de esta investigación se refieren, por una parte, a los suministrados por los instrumentos de diagnóstico diseñados (Protocolos de Evaluación Situacional) y, por otra, a los suministrados por los investigadores de la comunidad sobre el contexto en que dichos protocolos se aplican (sujeto, familia, escuela, comunidad y profesionales implicados). Se trata, por tanto, de datos fundamentalmente de tipo cualitativo aportados por una amplia gama de informantes.

Las *técnicas de recogida de datos* empleadas por los investigadores de la comunidad han sido las contempladas en los Protocolos de Evaluación Situacional (entrevistas semiestructuradas y no estructuradas, observación, pruebas situacionales y análisis de documentos), además de las notas de campo sobre las situaciones que rodean la aplicación de los protocolos y el seguimiento de los sujetos a los que se les aplica. Los datos recogidos por los investigadores de la universidad son los vertidos por los propios protocolos e informes aportados por los investigadores de la comunidad (análisis de contenido) y por las entrevistas y discusiones en grupo mantenidas con ellos.

El *análisis de datos*, dado el carácter cualitativo de los mismos, ha sido el correspondiente al análisis del contenido de todo el material escrito; ha de tenerse en cuenta que las sesiones de grupo y entrevistas fueron grabadas, siempre que fue posible, y posteriormente transcritas para su análisis. El análisis se ha organizado en torno a tres temas: *instrumentos*, *proceso de evaluación* y *viabilidad del modelo de evaluación propuesto*. Los '**instrumentos**' hacen referencia al conjunto de técnicas utilizadas en los 'Protocolos de Evaluación Situacional'. En este tema se incluyen diversos aspectos relacionados con la estructura de los protocolos, su contenido, técnicas de recogida de datos, el lenguaje utilizado y el formato. Estas categorías nos han servido de referencia para establecer la comparación entre la primera versión de los protocolos y la versión definitiva; se trata de señalar qué ha cambiado y por qué. Por su parte, el '**proceso de evaluación**' engloba el conjunto de procedimientos y funciones a desarrollar que se han mostrado necesarios para conseguir los objetivos de evaluación previstos. Finalmente, el '**modelo de evaluación**' hace referencia al impacto de la

intervención en los sujetos de la muestra; se trata de comprobar que este impacto responde a los objetivos previstos por el modelo de evaluación propuesto; es decir, si el propio modelo es viable. En la tabla siguiente aparece el conjunto de temas y categorías utilizadas:

TEMAS	CATEGORÍAS
<i>Instrumentos</i>	Estructura Contenido Técnicas Formato Lenguaje Condiciones de Aplicación
<i>Proceso de Evaluación</i>	Tratamiento de la información Análisis del contexto Elaboración de perfiles de empleabilidad
<i>Modelo de Evaluación</i>	Capacidades del sujeto Intereses del sujeto Participación de la familia Posibilidades del contexto Perfil de empleabilidad

Las tareas implicadas en el análisis son éstas:

TEMAS	TAREAS DE ANÁLISIS A REALIZAR
<i>Instrumentos</i>	- Análisis de los datos recogidos en los 'Protocolos...' - Análisis de las opiniones de los investigadores de la comunidad - Comparación entre la primera forma de los 'Protocolos de Evaluación Situacional' y su forma definitiva
<i>Proceso de evaluación</i>	Análisis de las opiniones, percepciones y expectativas de los profesionales implicados sobre los 'Protocolos...'
<i>Modelo de evaluación</i>	Análisis de la intervención en los casos que componen la muestra

Dado que aquí no es posible presentar todos los resultados de la investigación, expondremos únicamente los correspondientes a los instrumentos de evaluación.

6. RESULTADOS REFERIDOS A LOS INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN

Tal y como se señaló en el *Diseño de Colaboración*, se dedicó el primer curso a la elaboración y aplicación del instrumento de evaluación; por tanto, los primeros resultados de la investigación se refieren al fruto de la discusión sobre la aplicabilidad de los 'Protocolos de evaluación..' diseñados y del análisis de los datos contenidos en los propios 'Protocolos...'. El análisis de los datos se ha organizado sobre las categorías indicadas anteriormente, de tal modo que en torno a ellas ofrecemos tanto los cambios efectuados como las razones de los mismos.

Por lo que se refiere a la **estructura** de los Protocolos, la Versión Definitiva incorpora, por una parte, nuevas dimensiones para la evaluación, que se encontraban solapadas con otras en la Primera Versión; y, por otra parte, ofrece apartados no directamente relacionados con la recogida de información sino con su tratamiento (ver [Anexo I](#)). Los cambios introducidos se refieren a:

a) La evaluación del contexto.

Los orientadores al valorar el instrumento se refirieron a algunas dificultades para incluir datos sobre el contexto; las explicitaban señalando que algunos datos aportados por los informantes no sabían hasta qué punto eran relevantes y en cuáles de los apartados de los protocolos podrían tener cabida.

Con respecto a esta situación, los investigadores consideramos que tratándose de una evaluación ecológica y situacional, el contexto estaba escasamente caracterizado como dimensión a evaluar.

b) La delimitación del Perfil de Empleabilidad del sujeto.

Como veremos más adelante, la Primera Versión de los 'Protocolos...' recogía datos que habían de servir para elaborar posteriormente el perfil de empleabilidad. Sin embargo, los orientadores disociaban la información obtenida mediante los protocolos de su finalidad, es decir, de la elaboración de los perfiles de empleabilidad de los sujetos, como si el diagnóstico tuviera sentido por sí mismo. De aquí que nosotros decidiésemos darle a los protocolos una estructura de 'proceso', que no solo recogiera dimensiones a evaluar sino también fases de la evaluación aplicación práctica como meta de la evaluación; de tal forma que los protocolos no son solo un instrumento de recogida de datos sino que desempeñan en este caso una función de 'guía' del proceso de evaluación.

c) La diferenciación de la 'Evaluación y Seguimiento en el empleo' (Cuarta Parte) como intervención condicionada.

Dado que la mayoría de los casos de la muestra no estaban en condiciones de iniciar la búsqueda de empleo, tanto a los orientadores como a nosotros nos pareció adecuado que la estructura del instrumento reflejara dos posibles situaciones: la de aquellos sujetos cuyo perfil de empleabilidad demanda una etapa de formación previa a la búsqueda de empleo (situación de la mayoría de los casos de la muestra) y la de quienes podría iniciar la búsqueda de empleo de forma inmediata.

Otras aportaciones de los orientadores con respecto a la estructura de los protocolos de evaluación se han referido a la *flexibilidad del instrumento*

"El instrumento ... tiene la ventaja de ser muy amplio, con muchas posibilidades para elegir las más adecuadas... en cada ocasión adaptándolo a cada caso concreto" (Caso 5).

Algunos han objetado que se trata de un instrumento muy centrado en la Educación Primaria y poco adaptable a sujetos sin n.e.e.:

"... pienso que está muy contextualizado en la E.Primaria, con lo cual hay información que no he podido conseguir, pero al mismo tiempo, creo que perdemos información del contexto en que se desenvuelven los alumnos de E. Secundaria" (Caso 6).

"... todas las cuestiones del instrumento van dirigidas a sujetos con déficits físicos, psíquicos. En el momento en que te sales de este contexto el instrumento flaquea en numerosas cuestiones que no son relevantes para sujetos con otras características..." (Caso 5).

Con respecto a estas observaciones hay que hacer notar que el momento en que está previsto para la utilización de los protocolos coincide con los cambios en la propia estructura de nuestro sistema educativo (de la EGB a una distinción entre la E.Primaria y la E.Secundaria). En relación con su orientación hacia alumnos con n.e.e., aunque esto no debería ser considerado una desventaja, nos llevó a reformular los aspectos poco normalizadores del instrumento.

El análisis del **contenido** de los 'Protocolos...' ha propiciado una serie de cambios dentro de las dimensiones a evaluar relacionados con nuevos constructos no contemplados en la evaluación tradicional (ver [Anexo II](#)). De este modo se ha dado respuesta a la necesidad de recoger un tipo de datos hasta ahora considerados anecdóticos que, sin embargo, desde el punto de vista de una evaluación ecológica y situacional contextualizan cada caso y favorecen su comprensión holística (versus atomista).

El primer cambio importante se localiza en el apartado 'II.- Datos Biográficos', que además de contemplar la estructura familiar se ha ampliado a aspectos de la vida familiar y de la vida del joven en la familia. Las razones que motivaron estos cambios son éstas:

- la abundancia de datos de este tipo que aportaban los sujetos (y sus padres) y el papel tan importante que jugaban para facilitar la comprensión de la situación del sujeto. Dichos datos eran aportados oralmente por los investigadores de la comunidad sin que estuviera previsto un lugar para los mismo en los Protocolos; se incorporó en consecuencia el apartado 'V.- Informe sobre el Sujeto', en el que el orientador puede registrar e integrar toda esa información. Algunos de los investigadores de la comunidad había explicitado esta necesidad de la forma siguiente:

"Me ha faltado un espacio... donde poder exponer las impresiones e incidencias desprendidas de las entrevistas y un apartado donde describir la situación sociofamiliar del alumno" (Caso 1).

"Añadiría otro punto dentro del apartado 'Situación Familiar' que hiciera referencia al historial familiar, con preguntas relacionadas con algún problema circunstancial, vivencial, externo o interno de la familia que haya influido en la trayectoria personal, formativa y educativa del sujeto..." (Caso 8).

- nuestra reflexión sobre esta cuestión, que coincide con la insistencia de la literatura actual sobre la importancia de la 'historia de vida' de los sujetos y de la percepción que ellos tienen de la misma para la toma de decisiones vocacionales (pleno protagonismo del sujeto en la toma de decisiones)

Los cambios incorporados en el apartado 'III.- Datos Psicopedagógicos' suponen una mayor coherencia con la concepción de la evaluación asumida. Inicialmente los datos psicopedagógicos eran entendidos por lo orientadores como identificación de falta de habilidad académica y asociados posteriormente al déficit del alumno, en consonancia con el modelo deficitario al uso. En la nueva versión, tanto del tipo de datos a recoger como de las funciones del orientador-evaluador, derivan hacia un planteamiento mucho más dinámico. Así por ejemplo, se pasa de la consideración objetivadora y estática de algunos datos (vg. la "competencia académica") hacia la búsqueda de dimensiones dinámicas del sujeto que permitan la intervención educativa subsiguiente al diagnóstico (vg. el "perfil de aprendizaje").

Igualmente, el cambio del constructo "competencia social" por el de "vida independiente", además de reflejar ese cambio global de concepción, pone de manifiesto la adscripción de los investigadores al movimiento homónimo de transición, que concibe las posibilidades vitales del sujeto de forma mucho menos limitada que la implícita en el constructo abandonado (el de "competencia social").

La versión definitiva de los Protocolos presenta variaciones significativas en el apartado 'IV.- Datos Ocupacionales'. En la primera versión se agrupaban bajo este epígrafe los datos del sujeto y los del contexto, lo cual se prestaba a minimizar la importancia favorecedora o limitadora de los contextos en que el sujeto interactúa y dejaba la puerta abierta a hacer recaer erróneamente y principalmente las limitaciones en el sujeto. Así pues, en la Cuarta Parte ('Evaluación y Seguimiento en el Empleo') se incluye ahora lo que en la primera versión se situaba en el apartado de datos ocupacionales. Es de destacar que esta Cuarta Parte se presenta como algo opcional que solo tiene sentido aplicarla en aquellos casos en que el sujeto ha terminado su formación y se propone obtener un empleo de forma inmediata.

El estudio de las posibilidades del contexto se considera, por tanto, fundamental en la nueva versión ('Segunda Parte'), de tal modo que llegan a explicitarse tres contextos básicos sobre los cuales se debe recabar información: C. Familiar, C. Educativo y C. de Formación-Empleo. Estos contextos se han conceptualizado como marcos cada vez más amplios en los que el sujeto debe interactuar. Esta información ha de recabarse porque es independiente de la que se refiere a las capacidades o deseos del sujeto, debiéndose tener en cuenta que el contexto actúa como condicionante y obliga a adoptar un

punto de vista más realista para afrontar las posibilidades del sujeto en el futuro. El análisis del contexto educativo y el de formación-empleo no es una tarea que proporcione información para un solo sujeto sino que sería igualmente útil para todos los sujetos de un mismo centro escolar. Por lo que se refiere a la Tercera Parte de la versión definitiva de los Protocolos ('Elaboración del Perfil de Empleabilidad'), se trata desde nuestro punto de vista de un contenido nuevo y fundamental en la medida en que se exige manejar la información anteriormente recabada con el objetivo de formular hipótesis y, en los casos en que sea necesario, obtener información adicional. Todo lo cual lleva a establecer un proceso de negociación con el sujeto y su familia que constituye uno de los aspectos más innovadores de este proceso de evaluación. Es en este punto en el que se evidencia un cambio radical en el papel del orientador, que no será la persona que *prescriba* una determinada opción sino la que *ilumine* posibles opciones futuras, mediante una información argumentada. Para terminar hemos de resaltar que el hecho de que la versión definitiva de los Protocolos incorpore informes a realizar por el orientador-evaluador en cada una de las cuatro partes viene a reflejar que se trata de una evaluación situacional, es decir, que intenta dar sentido a los datos integrando los temas en el contexto ecológico en que ocurren. A este respecto, los informes se presentan de hecho como una narración rica en anécdotas situacionales.

Un aspecto fundamental a considerar en el análisis de los instrumentos se refiere a las **técnicas** para la recogida de datos. A este respecto hemos de decir que el conjunto de técnicas diseñadas inicialmente se han mantenido en la versión definitiva; no obstante, las razones que motivaron las modificaciones llevadas a cabo en la estructura y en el contenido de los 'Protocolos...' nos han llevado asimismo a incrementar, por una parte, el número de técnicas cualitativas para la recogida de datos (entrevistas no estructuradas, historias redactadas por los informantes, observaciones) y, por otra, ha diseñar nuevas técnicas de análisis de datos y de presentación de informes. Como ya señalábamos, los protocolos responden a un proceso de evaluación en el que la recogida y el tratamiento de los datos son tareas interdependientes; de ahí que los 'Protocolos...' de evaluación engloben la redacción de informes narrativos, la propia elaboración del Perfil de Empleabilidad mediante la formulación de unas hipótesis basadas sobre la información disponible en cada caso..., etc.

Algunas propuestas realizadas por los investigadores de la comunidad sobre la conveniencia de sustituir ciertas técnicas de evaluación por otro tipo de técnicas diferentes a las previstas (vg., escala de tipo Lickert vs. lista de chequeo) no fueron consideradas pertinentes, bien sea por que no aportaban una mayor aplicabilidad de los instrumentos o porque no incrementaban sustancialmente la calidad de la información a recoger o bien porque demandaban pruebas específicas en relación con déficits concretos:

"Me hubiese resultado más fácil una entrevista estructurada o semiestructurada (*se refiere a 'Situación Familiar'*) con preguntas que me permitieran recoger información acerca de situaciones favorables o desfavorables que pudieran afectar a su hijo; ya que todo lo que contaban era favorable y lo desfavorable había que deducirlo de preguntas o cuestiones tratadas más tarde" (Caso 9).

"En nuestro caso en concreto (para todos los niños sordos) sería conveniente según la logopeda incluir una prueba en la que se midiera el nivel de lectura labial. También se me ha aconsejado que para niños sordos se suprima el dictado" (Caso 6)

Otras demandas de técnicas de diagnóstico o de técnicas para el registro de información (vg., para el manejo de herramientas, para las evaluaciones de E.Secundaria) si fueron atendidas.

Por otra parte, en lo que respecta a las modificaciones en el **formato** y en el **lenguaje** utilizado en la primera versión de los 'Protocolos...', éstas han consistido fundamentalmente en:

- Aumentar significativamente el volumen de las instrucciones dirigidas a los orientadores / evaluadores para que su aplicación responda a los planteamientos de un diagnóstico situacional-ecológico y no-prescriptivo, y
- Crear espacios en blanco para que la orientadora o el evaluador puedan consignar sus propias observaciones, las incidencias ocurridas durante el proceso de evaluación o la información suplementaria suministrada por los jóvenes o sus familias
- Clarificar términos
- Omitir cualquier término relacionado con el lenguaje del déficit
- Incluir términos (vg., historia de vida, perfil de aprendizaje, vida independiente..., etc.)

que aluden a constructos utilizados en el marco teórico en el que se desarrolla la propuesta de intervención que ofrecemos

- Añadir las formas gramaticales femeninas del lenguaje junto con las masculinas en pro de la no discriminación en relación con el sexo

"En muchos apartados aparecen sustantivos, adjetivos, etc. en masculino y no en femenino, por ejemplo, alumno, agresivo, etc." (Caso 8)

Algunas de las opiniones de los orientadores sobre el formato de los protocolos (primera versión) han hecho hincapié en aspectos tipográficos: resaltar / diferenciar con cursiva o negrita (iluminación tipográfica) las instrucciones de aplicación de las preguntas o cuestiones sugeridas, mantener criterios de acentuación (o no) de mayúsculas... Estas sugerencias fueron incluidas en la versión definitiva de los 'Protocolos...!.

Finalmente, en lo relativo a las **condiciones de aplicación**, las modificaciones sugeridas hicieron referencia a aumentar significativamente el volumen de las instrucciones dirigidas a los orientadores / evaluadores para que su aplicación responda a los planteamientos de un diagnóstico situacional-ecológico y no-prescriptivo.

El conjunto de opiniones expresadas por los orientadores y las valoraciones realizadas por los investigadores dieron como resultado el diseño de la Versión Definitiva de los 'Protocolos...! Esta última versión fue valorada por los orientadores en los términos que siguen, con respecto a la *Estructura / Concepción del instrumento*:

* Posibilita una evaluación contextualizada de los sujetos:

"... Al adoptar formas de evaluación que tienen en cuenta los sistemas de referencia social en las evaluaciones de situaciones educativas, junto con las opiniones pedidas a todos los que se relacionan con el sujeto, es bastante positivo dado que esas informaciones son fundamentales para entender quién es."

* Instrumento flexible y abierto que permite recoger otras informaciones no previstas y que puede ser aplicado en contextos muy diferentes:

"...Permite... añadir otra información que el orientador en el contexto real considere adecuado introducir... Es importante que un instrumento de este tipo tenga el suficiente grado de apertura para poder ser aplicado a distintos casos..., por diferentes ... orientadores..."

* Posibilita saber cómo es el sujeto, cuáles son sus expectativas y cuál es su historia, es decir, refleja todo el proceso de desarrollo del sujeto:

"El protocolo nos da al orientador y a otros que lo lean una adecuada visión de las características del sujeto con necesidades educativas: cómo es en general el sujeto y cuáles son no solo sus expectativas sino también cuáles son las reales potencialidades frente a la realidad laboral del medio..."

"A mí lo que me ha gustado mucho... es que una vez que haces una revisión es como si estuvieras viendo una novela por que te haces cargo del proceso del alumno..."

"... Síntesis de toda la trayectoria del alumno y la gran cantidad de datos que aporta de todas las áreas y apartados..."

* La información que se recoge a través de él hace posible que tanto los profesores como los orientadores puedan analizar el tipo de atención que se está dando al sujeto, es decir, les permite valorar la utilidad-efectividad de las adaptaciones curriculares realizadas

"...Sirve para comprobar lo acertado o equivocado de la labor de apoyo y de si realmente se han llevado a cabo adaptaciones curriculares... A mí me ha servido para comprobar que no era la actuación más adecuada..."

* El protocolo sirve como iniciación al planteamiento familiar del tema de la transición a la vida activa de los hijos "Le ha servido a la familia para el apartado de ver cuáles son sus inclinaciones ocupacionales. El chico tenía bastante indefinición; esto ha sido quizás una primera ocasión, realmente... les ha servido de iniciación"

Además de estas valoraciones globales positivas se ha formulado las siguientes matizaciones:

* Es demasiado extenso para el 'tempo' de los orientadores que no pueden dedicar tanto tiempo a un solo caso "...En un momento dado la primera sensación es que es muy gordo, que te requiere mucho tiempo..."

* La utilización del instrumento requiere una planificación previa de las sesiones de recogida de datos con objeto de agrupar las que tienen los mismos destinatarios (padres, profesores ...)

"...Personalmente pienso que en la práctica puede resultar un poco extenso... En este tema de lo extenso, yo lo que he puesto aquí es que antes de rellenarlo requiere una buena planificación de las sesiones que se van a dedicar ... al alumno, profesor..., conviene agrupar las actividades de cada apartado en función de a quien se dirijan, ya que esto economiza bastante tiempo..."

* La información 'viva', es decir, la suministrada por los informantes, es preferible a la documental

"... Buscar información solo por el expediente no es tan enriquecedor como poder hablar... con todos (los profesores)..."

Por lo que se refiere al *Contenido* la versión definitiva, ha suscitado validaciones globales positivas del instrumento ("... no se parecían contenidos que no estén recogidos en los Protocolos..."), así como observaciones realizadas en la discusión en grupo indicando algunos defectos generales sin matizar:

"Revisando el protocolo, pues he visto que hay cosas que se contradicen... Una propuesta ... es que debería de haber quizá protocolos de distintos niveles según a qué edades van dirigidos..."

Se han registrado igualmente algunas demandas / preguntas sobre la ampliación o el reagrupamiento de contenidos, como por ejemplo:

"¿Es adecuado... y/o ventajoso empezar o no la recogida de datos en la fase de gestación: primeros nueve meses de vida, gravidez de la madre? ¿Qué implicaciones tiene? ¿Serviría para algo constructivo?... Una pregunta."

"En el primer protocolo estaba prevista la recogida de datos relativa a la(s) afición(es) de los hermanos. ¿Por qué se ha retirado?" "... 'competencias sociales exhibidas' ha sido sustituido con título por 'vida independiente'. ¿No podrían aparecer los dos títulos separados por una barra..."

La opiniones sobre el *Formato* han incidido en algunas ventajas:

"... el orientador, simplemente en una hoja, se queda con una visión global de su tarea como evaluador... (...) Esta forma de presentación de cada apartado resulta mucho más eficaz no solo por el aspecto gráfico sino sobre todo por el énfasis que se da a cada tema".

También se ha resaltado una carencia respecto a que debería diseñarse un anexo para la recogida de documentos u otros datos relativos al sujeto, así como espacios para las observaciones / anotaciones

del orientador.

"Quizá falte un apartado de reflexión del entrevistador, que en esos momentos de hacer la revisión había muchas cosas que me acordaba y que tendría que haber ido apuntando..."

"... Entonces... no he encontrado el sitio como para reflejar... la información que quizá no se ha obtenido directamente..."

Las observaciones realizadas sobre *las técnicas* solamente se han referido a la conveniencia de perfilar más las pruebas de 'Manejo de Herramientas', 'Manejo de Máquinas', 'Movilidad y Manipulación del Espacio' y 'Habilidades Laborales'. Algunos orientadores consideran que estas pruebas requieren la participación de varios profesionales (sin especificar quiénes):

"...Requiere una evaluación de distintos profesionales orientados en un mismo nivel y con una referencia determinada... Esa es la parte que yo tengo menos completa porque tenía duda sobre ella".

Y ante la dificultad constatada de disponer de herramientas y máquinas para utilizar en la sesión de evaluación se sugiere que sea el propio sujeto el que aporte a la dicha sesión aquel utillaje que dice manejar normalmente.

El *lenguaje*, ha suscitado un único comentario referido a la utilización de algunos términos matemáticos equívocos.

Finalmente, en lo que se refiere a las *condiciones de aplicación*, las observaciones realizadas se han centrado en lo siguiente.

- Se constata la mejora experimentada en lo relativo al conjunto de las instrucciones y explicaciones sobre cómo proceder que se incluyen en la Versión Definitiva:

"... Comparando los dos protocolos, se considera que la incorporación de una presentación inicial más completa... contribuye de forma bastante esclarecedora a (ilustrar) el papel que el orientador tiene que desempeñar. (...) La indicación de las diversas dimensiones a evaluar así como la técnica respectiva de recogida de datos (a emplear) es una referencia anticipada del trabajo... Esa presentación en cuadros de correspondencia permite una lectura / orientación más fácil".

- Recomendación de consignar en las instrucciones iniciales la conveniencia de planificar las sesiones por destinatarios antes de comenzar la aplicación y de obtener información de los profesores en grupo, cuando sea posible y sea percibido como útil por el orientador

"Yo creo que si los que están trabajando con el niño están coordinados, si tú te reúnes con ellos a la hora de recoger la información... entonces sí que es positivo. Pero si cada uno va por un lado, igual es más problemático... A mi por ejemplo... la logopeda y el profesor de pedagogía terapéutica, que trabajan conjuntamente y que saben perfectamente cómo va el niño paso a paso... para mí fue muy valioso que estuvieran las dos porque además se iban apoyando y complementando..." "... Creo que no debe ser una cosa rígida. En principio yo lo sugeriría individual, pero tienes que ver la respuesta que te da el equipo. Entonces puede haber situaciones en que a iniciativa del propio equipo sea positivo... El mismo profesor tutor dice. 'Bueno, yo creo que no le voy a poder dar toda la información; si estuviera a lo mejor alguno más...' O sea, un poco si parte de ellos, que estuviera abierto a esa posibilidad..."

- Se apunta la posibilidad de que algunas partes de los 'Protocolos...' podrían ser rellenadas por los distintos profesionales (profesores) de forma autónoma

"También he visto que hay partes que, aunque yo lleve todo el proceso, partes que se podían rellenar autónomamente por parte de los distintos profesionales y así descargar al orientador, como es toda la parte de 'Información académica'; con una buena información quizás a los profesores podrían recoger ellos esos datos..."

- Se formulan preguntas sobre el carácter confidencial de los protocolos y su posible utilización por parte de los profesores.
- Se apuntan como fuentes principales de información los profesores de apoyo y la observación del sujeto en contextos naturales (recreos...)
- Y a la hora de dimensionar la duración del proceso de evaluación se constata que éste ha fluctuado entre:
 - * 8 sesiones de 1 a 2 horas (2 con padres, 2 con profesores, 1 con el tutor, 2 con el alumno y con compañeros y amigos del alumno)
 - * 10 sesiones de 1 hora (3 con padres, 1 con el tutor, 4 con profesores de apoyo y , 1 con el orientador y 1 con el alumno)
 - * 11 sesiones de 1 a 1.30 horas.

7. ALGUNAS CONCLUSIONES

Los instrumentos de evaluación generados por esta investigación, incluidos todos ellos en los *Protocolos de Evaluación Situacional*, son coherentes con el modelo de evaluación propuesto y responden fielmente a las exigencias de una evaluación procesual, en la que se oferta a los orientadores una forma alternativa de trabajar: la utilización de los Protocolos como instrumentos de ayuda al sujeto y a su familia para facilitarles su toma de decisiones, manejando la información proporcionada por esos instrumentos para ampliar las opciones futuras y explicitando (presentando y explicando) los procesos de elaboración e interpretación de la información que ha seguido el orientador para elaborar dichas opciones o hipótesis de inserción sociolaboral. El procedimiento de evaluación a seguir se diferencia de los utilizados por otros modelos en:

1- *Las dimensiones a evaluar*: se evalúan dimensiones que se refieren no sólo al sujeto sino también al contexto. Con respecto al sujeto la evaluación se centra en el trazado de un perfil de aprendizaje frente a la clásica evaluación de habilidades académicas; mientras que la evaluación de las llamadas "habilidades sociales" se han sustituido por la caracterización de las posibilidades para ejercer una "vida independiente". En relación con la dimensión contexto la evaluación gira en torno a oportunidades / limitaciones que se localizan en tres ambientes progresivamente más amplios: familia, comunidad escolar y ambiente social próximo.

2- *Las estrategias y técnicas utilizadas para la recogida y en el análisis de los datos*. Se ha abandonado la pretensión de 'objetividad' mediante la cuantificación para dar paso a unos datos más subjetivos, pero con una mayor capacidad de facilitar la comprensión de las situaciones estudiadas (datos blandos). La subjetividad de los informantes se contrarresta por la confrontación de datos procedentes de distintas fuentes (triangulación). Los resultados se concretan en informes narrativos capaces de captar los distintos matices que definen las particulares situaciones en que se encuentra cada sujeto. Con todo, la aplicación de esas técnicas y estrategias solo constituye una parte del proceso.

3- *A diferencia de otros procesos de evaluación, éste no finaliza con la elaboración de un informe por el orientador / evaluador sobre los resultados obtenidos*. El proceso de evaluación se amplía, en cambio, incluyendo otras etapas en las que intervienen el sujeto y su familia: elaboración del perfil de empleabilidad, formulación de hipótesis de empleo y toma de decisiones.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

García Pastor, C. y Álvarez Rojo, V. (1995) *La orientación profesional de jóvenes con necesidades educativas especiales: las funciones del departamento de orientación y los nuevos roles de los orientadores*. En J. Fernández Sierra (Ed.), *El trabajo docente y psicopedagógico en Educación Secundaria*. Archidona, MA: Aljibe, pp. 329-343.

Hershenson, D.B. - Szymanski, E.M. (1992). Career development of people with disabilities. En Parker, R.M. y Szymanski, E.M. (Eds.) *Rehabilitation counseling. Basics and beyond*. Austin, TX: Pro-Ed.

Humes, C. W., Szymanski, E. M. y Hohenshil. (1989). Roles of Counseling in Enabling Persons with Disabilities. *Journal of Counseling and Development*, 68(2), 145-150.

Jenkins, W.M. y otros (1992). Philosophical, historical and legislative aspects of the rehabilitation counseling profession. En R.M. Parker y E.M. Szymanski (Eds.), *Rehabilitation counseling. Basics and beyond*. Austin, TX: Pro-Ed, pp. 1-41.

Kokaska, C.J. y Brolin, D.E. (1985). *Career education for hadicapped individuals*. New York: McMillan.

Noseck, M.A. (1992). Independent living. En R.M. Parker y E.M. Szymanski (Eds.), *Rehabilitation counseling. Basics and beyond*. Austin, TX: Pro-Ed, p. 103-133.

Roessler, R. T. (1989). Implementing Career Education: Barriers and Potential Solutions. *Career Development Quaterly*, 37(1), 22-30.

Schensul, J. & Schensul, L (1992). *Collaborative research: Methods of inquiry for social change*. En M.D. Lecompte, W.L. Millroy y J. Preissle (Eds.). *The Handbook of Qualitative Research in Education*. San Diego, CA:Academic Press Inc.

Super, D. (1990). *A life-span, life-space approach to career development*. En D. Brown y otros, *Career choice and development: applying contemporary theories to practice*. San Francisco: Jossey-Bass.

Tejedor, F.J. (1990). Perspectiva metodológica del diagnóstico y evaluación de necesidades en el ámbito educativo. *Revista de Investigación Educativa*, 8 (16), 15-37

Thomas, K. y Otros (1992). *Theoretical foundations of rehabilitation counseling*. En R.M. Parker y E.M. Szymanski (Eds.), *Rehabilitation counseling. Basics and beyond*. Austin, TX: Pro-Ed, pp. 207-247.

Vondraseck, F.W. y otros (1986). *Career development: A life-span developmental approach*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.

ANEXO I

MODIFICACIONES REALIZADAS EN LA ESTRUCTURA DE LOS PROTOCOLOS

PRIMERA VERSIÓN	VERSIÓN DEFINITIVA
I.- DATOS DE IDENTIFICACIÓN	<i>PRIMERA PARTE: EVALUACIÓN DE DIMENSIONES DEL SUJETO</i>
II.- SITUACIÓN FAMILIAR	I.- DATOS DE IDENTIFICACIÓN
III.- INFORME PSICOPEDAGOGICO	II.- DATOS BIOGRÁFICOS
	III.- DATOS PSICOPEDAGOGICOS
	IV.- DATOS OCUPACIONALES
	V.- INFORME DEL SUJETO
	<i>SEGUNDA PARTE: EVALUACIÓN DEL</i>

	<p><i>CONTEXTO</i></p> <p>VI.- DATOS SOBRE EL CONTEXTO</p> <p>VII.- INFORME SOBRE EL CONTEXTO</p>
	<p><i>TERCERA PARTE: ELABORACIÓN DEL PERFIL DE EMPLEABILIDAD</i></p> <p>VIII.- ELABORACIÓN DE HIPÓTESIS DE EMPLEO</p> <p>IX.- TOMA DE DECISIONES</p> <p>X.- INFORME DEL ORIENTADOR/EVALUADOR</p>
IV.- INFORME OCUPACIONAL	<p><i>CUARTA PARTE: EVALUACIÓN Y SEGUIMIENTO EN EL EMPLEO</i></p> <p>XI.- EXIGENCIAS DEL PUESTO DE TRABAJO</p> <p>XII.- ADAPTACIONES DEL PUESTO DE TRABAJO</p>

ANEXO II

MODIFICACIONES REALIZADAS EN EL CONTENIDO DE LOS PROTOCOLOS

PRIMERA VERSIÓN	VERSIÓN DEFINITIVA
<p>I.- DATOS DE IDENTIFICACIÓN</p> <p>II.- SITUACIÓN FAMILIAR</p> <p>Estructura familiar</p> <p>Otros datos familiares</p> <p>Relaciones familiares</p> <p>III.- INFORME PSICOPEDAGOGICO</p> <p>1.- <i>HISTORIAL FORMATIVO:</i></p> <p>A) EDUCACIÓN FORMAL: CURSOS SEGUIDOS Y RESULTADOS DE LAS</p>	<p><i>PRIMERA PARTE: EVALUACIÓN DE DIMENSIONES REFERIDAS DEL SUJETO</i></p> <p>I.- Datos de identificación del alumno</p> <p>II.- Datos biográficos</p> <p>Estructura familiar</p> <p>Otros datos familiares</p> <p>Vida familiar</p> <p>Historia de vida del joven</p> <p>III.- Datos psicopedagógicos:</p> <p>1) <i>Historial formativo:</i></p>

<p>EVALUACIONES REALIZADAS</p> <p>a. Experiencias educativas antes y durante la edad preescolar</p> <p>b. Ex. Ed. en Educación Primaria o en EGB I (primera etapa) y II (segunda etapa)</p> <p>B) EXPERIENCIAS EDUCATIVAS NO FORMALES</p> <p><i>2.- COMPETENCIA ACADÉMICA ACTUAL</i></p> <p>a. Técnicas instrumentales básicas</p> <p>b. Conocimientos académicos</p> <p><i>3.- COMPETENCIAS SOCIALES EXHIBIDAS</i></p> <p>IV.- INFORME OCUPACIONAL</p> <p>1- Grado de minusvalía reconocida</p> <p>2- Intereses y expectativas ocupacionales</p> <p>3- Habilidades / Destrezas ocupacionales</p> <p>Conocimientos</p> <p>Destrezas ofertables en el mercado de trabajo</p> <p>Habilidades laborales</p>	<p>a. Experiencias educativas antes y durante la edad preescolar</p> <p>b. Ex. Ed. en Educación Primaria o en EGB I (primera etapa) y II (segunda etapa)</p> <p>c. Ex. Ed. en Educación Secundaria</p> <p>d. Experiencias educativas no formales</p> <p><i>2) Perfil de aprendizaje:</i></p> <p>a. Técnicas instrumentales básicas</p> <p>b. Conocimientos académicos</p> <p>c. Estilo de aprendizaje</p> <p><i>3) Vida independiente</i></p> <p>IV.- Datos ocupacionales</p> <p>1- Grado de minusvalía reconocida</p> <p>2- Intereses y expectativas ocupacionales</p> <p>3- Habilidades / Destrezas ocupacionales:</p> <p>Conocimientos</p> <p>Destrezas ofertables en el mercado de trabajo</p> <p>Conductas funcionales para el trabajo</p> <p>V.- Informe sobre el sujeto</p>
	<p><i>SEGUNDA PARTE: EVALUACIÓN DE DIMENSIONES DEL CONTEXTO</i></p> <p>- Contexto familiar</p> <p>- Contexto Educativo</p> <p>- Contexto formación-empleo</p>
	<p><i>TERCERA PARTE: ELABORACIÓN DEL PERFIL DE EMPLEABILIDAD</i></p> <p>VIII.- Elaboración de hipótesis de empleo</p> <p>IX.- Toma de decisiones</p> <p>X.- Informe del orientador / Evaluador</p>
<p>4- Exigencias del puesto de trabajo</p>	<p><i>CUARTA PARTE: EVALUACION Y SEGUIMIENTO EN EL EMPLEO</i></p> <p>- Exigencias del puesto de trabajo</p>

5- Adaptaciones del puesto de trabajo

- Adaptaciones del/al puesto de trabajo



[*Volver al índice general*](#)



[*Volver al índice del Vol. 2 N° 2*](#)
