

evaluación de un programa de apoyo laboral para trabajadores con discapacidad intelectual en tareas con elevada exigencia cognitiva

[Evaluation of a job support program for workers with intellectual disabilities in high cognitive demand tasks]

M^a Teresa Becerra, Manuel Montanero, Manuel Lucero y Emilia González ■■■

Universidad de Extremadura

resumen

En este trabajo se estudia el desarrollo y los resultados de un programa de apoyo laboral a dos personas con discapacidad intelectual en la realización de actividades relacionadas con la gestión administrativa en un servicio público. Los resultados ofrecen indicios positivos acerca de la posibilidad de entrenar y transferir a contextos laborales de empleo con apoyo habilidades cognitivas de autorregulación. Los trabajadores, no sólo mejoraron progresivamente su capacidad de planificar, ejecutar y evaluar las tareas que se les demandaban, sino que también mostraron desempeños efectivos, sin ayuda del preparador laboral.

Palabras claves: Empleo con apoyo, inserción laboral, discapacidad intelectual, autorregulación

summary

This paper reports on the development and results of a labour support program for two individuals with intellectual disabilities who performed administrative management related activities in public services. Positive results are shown concerning the possibility of training and transferring auto-regulation cognitive skills in different labour settings. Workers not only progressively improved their abilities to plan, implement and assess demanding work tasks, but also performed effectively without the help of their labour-trainers.

Key words: employment support, labour insertion, mental handicap, autor-regulation.

introducción ■ ■ ■

Para hacer efectivo el derecho a la igualdad de oportunidades de las personas con discapacidad es imprescindible la adopción de medidas de acción positiva orientadas a compensar las desventajas de estos colectivos para participar plenamente en la vida económica, cultural y social, de acuerdo con los principios de normalización y autodeterminación. Ello conlleva el diseño de apoyos de muy diverso tipo, no sólo en el contexto familiar y escolar, sino también en otros ámbitos sociocomunitarios y laborales. Actualmente sólo uno de cada tres españoles con discapacidad en edad de trabajar participa en el mercado de trabajo, lo que supone una diferencia de aproximadamente 20 puntos con respecto de la tasa de actividad que podría considerarse normal en nuestro país (para una revisión de los datos de la situación laboral de las personas con discapacidad en España, véase Laloma, 2007).

La integración laboral es, por tanto, uno de los retos más importantes y complejos, que requiere conjugar apoyos educativos, económicos y sociales, con las necesidades derivadas de la actividad económica de las empresas en el mercado laboral. Estos apoyos pueden plantearse en un marco de empleo protegido o abierto.

El *empleo protegido* permite a los trabajadores con discapacidad la realización de un trabajo productivo y remunerado, adecuado a sus características personales, a través de los Centros Especiales de Empleo (CEE). Estos centros, que pueden tener carácter público o privado, realizan un trabajo productivo, participando regularmente en las operaciones del mercado. Su plantilla está constituida por al menos un 70 % de personas con discapacidad.

El *empleo abierto u ordinario* comprende tanto el trabajo *por cuenta ajena* (que se ofrece desde empresas privadas, fundaciones, etc., mediante un contrato), como el trabajo *por cuenta propia* (ya sea autónomo o asociado). Para ambas modalidades se han desarrollado en los últimos años diversas políticas, basadas principalmente en el establecimiento de cuotas de reserva de puestos de trabajo para personas con discapacidad, tanto en empresas privadas o en la administración pública, así como en el diseño de subvenciones, compensaciones fiscales y programas de apoyo.

Existen, no obstante, otras medidas más recientes (de carácter mixto) para promover el empleo en personas con discapacidad. De acuerdo con el RD 290/2004, los enclaves laborales se configuran como una subcontratación de obras o servicios entre un CEE y una empresa ordinaria 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 (de modo que esta pueda conseguir su cuota de trabajadores con discapacidad y los CEE un incremento de productividad).

Por último, la medida más reciente es el *empleo con apoyo*, mediante el cual se intenta integrar en estos entornos laborales normalizados a personas con un elevado grado de minusvalía. En España, el empleo con apoyo está regulado por el Real decreto 870/2007 (B.O.E. nº 168, de 14 de julio). En el artículo 2 se define como "el conjunto de actividades de orientación y acompañamiento individualizado que prestan, en el propio puesto de trabajo, preparadores laborales especializados a los trabajadores con discapacidad con especiales dificultades de inserción laboral que realizan su actividad en empresas normalizadas, del mer-

cado ordinario de trabajo, en condiciones similares al resto de los trabajadores que desempeñan puestos similares". El preparador laboral, también denominado especialista en empleo en la comunidad (Brooke, Wehman, Inge y Parent, 1995), es un profesional que asume el rol de intermediario entre el trabajador y la empresa y procura la mejor adaptación posible. El empleo con apoyo supone, por tanto, una alternativa a las estrategias de empleo ordinario, centradas en una formación específica antes de la inserción en el puesto de trabajo ("train and place"). Se ha comprobado que un modelo de apoyo *in situ* y contextualizado en el propio puesto de trabajo ("place and train") ofrece muchas más posibilidades de integración laboral, sobre todo en el caso de personas con discapacidad intelectual (Corrigan y McGracken, 2005).

El empleo con apoyo debe contar, en definitiva, con tres componentes: trabajo remunerado, entornos integrados en los que existan claras oportunidades para la interacción con personas sin discapacidad y apoyos continuados (Mank, 1998). Aunque no se reconoce explícitamente en la mayoría de las definiciones, la provisión de apoyos continuados, requiere contemplar también *apoyos naturales*, más allá de la acción del preparador laboral. Se trata de recursos humanos y materiales que se encuentran disponibles en el entorno laboral, y que pueden facilitar el rendimiento y la calidad de vida del trabajador discapacitado (Verdugo y Jordán de Urríes, 2001).

Condicionantes del empleo con apoyo

El empleo con apoyo está teniendo un desarrollo muy lento, en gran parte debido a que necesita de una asignación de recursos materiales y profesionales, mayor que los CEE y los enclaves laborales (para un mismo número de trabajado-

res), y menos alternativas de financiación por parte de las administraciones (Laloma, 2007). Sin embargo, contamos con bastantes evidencias de la eficacia de programas de empleo con apoyo en la mejora de la calidad de vida alcanzada de personas con discapacidad (para una revisión véase Test 1994; Jordán de Urríes y Verdugo, 2003). Dicha utilidad está condicionada, sin embargo, por variables personales y ambientales (Fornes, Rosenberg, Rocco y Gallagher, 2006).

Por un lado, la adaptación al empleo ordinario está relacionada con las habilidades adaptativas del trabajador en la vida cotidiana, tales como la responsabilidad, la gestión económica y de los propios recursos o la planificación de actividades (Bellamy, Rhodes, Mank, y Albin, 1988). Entre las competencias sociales y emocionales cabe destacar la habilidad para relacionarse con los supervisores y compañeros, la comunicación verbal y no verbal, la resistencia a la frustración y las habilidades de afrontamiento del estrés (Greenspan y Shoultz, 1981; Hill, Wehman, Hill, y Goodall, 1985); las habilidades de cooperación, de solicitar ayuda y de tomar la iniciativa (Lagomarcino, Hughes, y Rusch, 1989). El nivel de funcionamiento intelectual es, sin duda, otro importante factor que condiciona el éxito del empleo con apoyo, ya sea en personas con discapacidad intelectual (Chen, 2002; McDermott, Martic y Butkus, 1999; Moore, Harley y Gamble, 2004), o con trastornos graves de la personalidad (McGurk y Mueser, 2004). Su, Lin, Wu y Chen (2007) comprobaron concretamente que las capacidades de atención, memoria, orientación espacio-temporal, codificación de símbolos y comprensión verbal son las que mejor predicen el éxito en el empleo de personas con necesidades especiales.

Entre los factores ambientales más rele-

vantes, podemos señalar el entorno familiar (Chadsey-Rusch, 1986), la congruencia y el ajuste de la persona con discapacidad al tipo de demandas laborales y al entorno de trabajo (Leach, 2002) y los profesionales implicados (Verdugo y Jordán de Urríes, 2007). El tipo de ayuda que ofrece el preparador laboral y los procesos de traspaso de control tienen una influencia fundamental, que hasta ahora ha sido escasamente explorada. Parson, Reid, Green y Browning (2001) encontraron que si el preparador laboral dirige en exceso o realiza la mayor parte de las tareas del trabajador con discapacidad, la productividad de este último se resiente significativamente cuando el preparador se retira. En cambio, la combinación de programas "off-site/on-site" permite reducir el apoyo que proporcionan los preparadores laborales en el centro de trabajo, sin menoscabo significativo de la productividad.

Los apoyos laborales, en definitiva, deben posibilitar que el trabajador se desenvuelva con la mayor autonomía posible (Verdugo y Jenaro, 1993). Esta meta es especialmente compleja cuando las demandas laborales plantean ciertas exigencias de autorregulación por parte del trabajador y éste presenta una discapacidad intelectual.

Empleo con apoyo y autorregulación

El aprendizaje autorregulado es el proceso por el cual las personas actúan metacognitivamente y son participantes activos en su propio aprendizaje (Zimmerman y Martínez Pons, 1988). Actuar metacognitivamente supone la capacidad de planificar, ejecutar ordenadamente, evaluar y autorregular nuestras propias operaciones mentales (Flavell, 1971). Requiere también gestionar aspectos afectivos del compromiso con la tarea, el esfuerzo y uso eficaz de estrate-

gias, así como la percepción de los errores como una oportunidad para aprender (Perry y VandeKamp, 2000).

Los numerosos estudios sobre aprendizaje autorregulado en el ámbito han comprobado que los estudiantes con un nivel elevado de autorregulación del aprendizaje tienen un buen rendimiento académico, una percepción elevada de autoeficacia y una fuerte motivación intrínseca (Zimmerman, 1990; Pintrich, 2000; Butler y Winne, 1995). Sin embargo, apenas contamos con estudios que hayan examinado directamente la influencia de esta variable en entornos laborales y con personas con discapacidad intelectual. De hecho, la inmensa mayoría de las experiencias de integración laboral de personas con discapacidad intelectual se han realizado en entornos laborales muy estructurados, con tareas rutinarias o con un grado de exigencia cognitiva muy bajo, que no demandan competencias de aprendizaje autorregulado (véase una revisión de estas experiencias en Canals, 2003; Pallisera, Fullana, y Vila, 2005).

En los puestos de trabajo que requieren autorregulación los apoyos pueden propiciar una excesiva dependencia respecto a las ayudas que determinados agentes (como el preparador laboral) pueden proporcionar. La preparación laboral y la provisión de apoyos en el puesto de trabajo deben ir encaminadas a facilitar la autonomía y autodeterminación de la persona, lo cual requiere también potenciar al máximo las capacidades cognitivas que posibilitan la regulación de la propia conducta, la comprensión, el razonamiento, la solución de problemas.

En el caso de los trabajadores con discapacidad intelectual esta pretensión requiere abordar tres cuestiones específicas. El aprendizaje autorregulado,

requiere, en primer lugar, que el sujeto adquiera un sistema conceptual y lingüístico adecuado para comprender y afrontar las diversas demandas laborales. En segundo lugar, es necesario un apoyo sistemático y específico para que estas personas aprendan a planificar y evaluar su actividad laboral (Flavell, 1976; Pintrich, 2000). Más allá del aprendizaje de habilidades y rutinas laborales, es necesario que aprendan a planificar el propio comportamiento y tomar decisiones estratégicamente, en función de los condicionantes de cada tarea. Como hemos comentado, la autoestima, los estilos atribucionales y el tipo de motivación de los sujetos tienen una extraordinaria influencia en la autorregulación del aprendizaje. Las capacidades metacognitivas no sólo controlan los procesos cognitivos, sino también, motivacionales, volitivos y emocionales (Zimmerman y Pons, 1988). Para potenciar dichas capacidades las experiencias de aprendizaje deben, en tercer lugar, propiciar el aprendizaje de estrategias motivacionales, dirigidas a planificar metas a medio y corto plazo, a controlar la atención y el esfuerzo, a autorreforzarse, etc.

La ayuda que ofrece el preparador laboral como apoyo en la fase inicial de inserción laboral, debería fundamentarse en estos mismos principios. Debe perseguirse que esta colaboración sea progresivamente interiorizada, de modo que acabe siendo el propio trabajador quien establezca autónomamente las metas, planifique sus acciones y supervise sus resultados. Los trabajadores con discapacidad intelectual pueden alcanzar suficientes cotas de autorregulación y transferencia de las habilidades aprendidas, si antes han tenido suficientes experiencias de participar, con la ayuda de otro, en procesos de regulación de las tareas que deben desarrollar. Ahora bien, lo que interiorizan es su papel en la actividad conjunta con el preparador, de modo que

si éste último se limita a dar instrucciones y el trabajador no participa en generarlas (al menos en parte), no aprenderá a autorregular, ni adquirirá la autonomía necesaria.

Por otro lado, para que los trabajadores con discapacidad intelectual adquieran un suficiente grado de autonomía no es suficiente con un entrenamiento previo de habilidades laborales. No tiene sentido preparar a una persona con discapacidad física para subir escaleras mediante ejercicios de fuerza o coordinación. Sobre todo es necesario dotar las instalaciones de rampas o ascensores que faciliten el acceso. Igualmente, el apoyo laboral en tareas de una exigencia cognitiva relativamente elevada, requiere la introducción en el puesto de trabajo de apoyos instrumentales, previamente entrenados, que faciliten el afrontamiento de las tareas laborales, sin la ayuda directa del preparador.

Objetivos de la investigación

De lo anterior se desprenden dos importantes retos que los programas de empleo con apoyo para personas con discapacidad intelectual deben afrontar. Por un lado, debemos estudiar las posibilidades de inserción laboral de estos trabajadores en una mayor variedad de empleos, incluyendo aquellos que requieren la adquisición de competencias cognitivas más complejas. Por otro lado, es necesario diseñar apoyos adecuados para este tipo de empleos. Concretamente, es imprescindible una formación específica de los preparadores laborales sobre el tipo de ayudas que deben ofrecer, en función de las necesidades especiales de los trabajadores, y sobre las estrategias para propiciar procesos de aprendizaje autorregulado, que garanticen la suficiente autonomía, una vez que se retira la ayuda.

En esta investigación, de carácter exploratorio, pretendíamos obtener una información preliminar sobre las posibilidades de un programa de apoyo laboral, basado en estas ideas. Para ello, estudiamos la evolución de dos personas con discapacidad intelectual que recibieron apoyo especializado en tareas laborales con una elevada exigencia cognitiva (un puesto de auxiliar administrativo en un servicio público). Se trataba de tareas que requieren habilidades de autorregulación, relacionadas con comprender instrucciones relativamente complejas, planificar y supervisar la propia actividad, transmitir información precisa a los clientes o usuarios del servicio, derivar solicitudes, manejar aparatos con instrumentación diversa, clasificar documentos, etc.

La investigación se basó un estudio observacional de caso múltiple. En primer lugar, analizamos las habilidades cognitivas implicadas en las realizaciones profesionales de un puesto de trabajo con tareas no rutinarias (de gestión administrativa), así como las correspondientes necesidades de apoyo a dos trabajadores con discapacidad intelectual. En segundo lugar, evaluamos el desarrollo y los resultados de un programa apoyo laboral, centrado en habilidades cognitivas de autorregulación.

método ■ ■ ■

Participantes

En la investigación participaron dos trabajadores con discapacidad intelectual ligera, pertenecientes a la asociación AFEDIBA, que realizaban prácticas en la rama profesional de Técnico en Gestión Administrativa en la secretaría del Servicio de Orientación y Formación Docente de la Universidad de Extremadura. El primero era un hombre

de 26 años de edad, con un grado de minusvalía del 65% y el título de Graduado Escolar (obtenido a través de un Módulo Alfabetización). La segunda trabajadora era una mujer de 30 años con un grado de minusvalía del 38% y el título de Técnico de Auxiliar Administrativo. De acuerdo con el informe facilitado por la Asociación, ambos presentaban buenas destrezas motoras, sociales y comunicativas.

Durante los dos meses de prácticas, los trabajadores contaron con el apoyo de una preparadora laboral (licenciada en Psicopedagogía, de 25 años).

programa de preparación cognitiva y apoyo laboral ■ ■ ■

El programa de apoyo laboral se desarrolló en varias fases. En primer lugar, se realizó una evaluación inicial y análisis de las habilidades cognitivas, implicadas en el adecuado desempeño de las tareas asociadas al puesto de trabajo. Inicialmente se evaluó también la calidad en la ejecución de algunas demandas típicas de dichas tareas que mostraban los trabajadores discapacitados, tras una breve sesión informativa sobre las mismas. Posteriormente, se desarrollaron las actividades de apoyo laboral en el puesto de trabajo. A continuación se describen con más detalle el procedimiento de desarrollo de cada una de estas fases.

Análisis cognitivo de las tareas del puesto de trabajo

Al comienzo de la investigación se seleccionaron las principales realizaciones profesionales que iban a ser evaluadas en el puesto de trabajo (Técnico en Gestión Administrativa en un servicio público universitario). El procedimiento conllevó tres fases: la delimitación de las

competencias y tareas laborales, que serían objeto de apoyo; el análisis de las habilidades cognitivas implicadas en cada una de ellas; y las necesidades específicas de apoyo para trabajadores con discapacidad intelectual ligera.

a) *Selección de competencias y tareas laborales.* La delimitación de las tareas se realizó a partir de dos fuentes. Aunque la RPT (Relación de Puestos de Trabajo) del Servicio carecía de una descripción detallada de las funciones del puesto, se solicitó al director del mismo un informe sobre las tareas administrativas encomendadas. Por otro lado, se consultó el sistema nacional de cualificaciones profesionales y, concretamente, las unidades de competencia y las realizaciones profesionales asociadas al título de Técnico en Gestión Administrativa, según el Real Decreto de 1662/1994, de 22 de julio, por el que se establecen las correspondientes enseñanzas mínimas. La unidad de competencia que fue considerada como más relevante para las principales tareas asignadas al puesto de trabajo en cuestión fue "Registrar, procesar y transmitir información". Dicha unidad de competencia se desglosaba en las siguientes realizaciones: proporcionar directa o telefónicamente la información requerida en cada una de las consultas realizadas, de acuerdo con los criterios de prioridad, confidencialidad y acceso establecidos; elaborar y cumplimentar la documentación precisa, utilizando cualquier equipo ofimático con la destreza y velocidad adecuadas; y archivar, custodiar y controlar información en soporte convencional o informático de acuerdo con el espacio, distribución y criterios de organización internos que permitan su acceso o consulta.

Fruto de este doble análisis, se establecieron finalmente cuatro *competencias profesionales* fundamentales (Manejar aparatos de oficinas,

Organizar y obtener información en archivos en soporte convencional, Atender al público y Elaborar documentos sencillos), que se subdividieron en las diez *realizaciones profesionales* que se exponen en la tabla 1.

b) *Análisis de las operaciones y habilidades cognitivas implicadas.* Posteriormente se analizaron las operaciones en la que podían descomponerse cada una de las tareas, así como las principales habilidades cognitivas que se requerían. Se estudiaron tres fases de cada tarea o realización profesional: (1) comprensión de la demanda-planificación de la acción; (2) ejecución; (3) evaluación-entrega del producto (en su caso). Para cada una de las fases y de las realizaciones se analizaron las operaciones que el trabajador debería llevar a cabo normalmente. Como la mayoría de esas acciones conllevaban una planificación o una toma de decisiones estratégica, se analizaron también los principales condicionantes (variables en función de la demanda) que se esperaba que el trabajador tuviera en cuenta. Finalmente, se analizaron las principales habilidades cognitivas necesarias para el desarrollo de las operaciones y decisiones estratégicas en las que se descompuso cada tarea.

Como puede verse en la tabla 1, todas las tareas exigen, en mayor o menor grado, habilidades de planificación, evaluación y autorregulación de la propia actividad. Casi todas (fotocopiar, ensobrar, generar archivos básicos, obtener información, derivar, proporcionar información, diseñar carteles y realizar listados) demandan también del trabajador la capacidad de comprender instrucciones verbales complejas (con diversas demandas que deben satisfacerse simultáneamente o en momentos concretos). Fotocopiar y ensobrar requieren, además, una cierta capacidad de percibir e interpretar

símbolos e iconos, que proporcionan información sobre el uso de la instrumentación. La realización de tareas relacionadas con organizar y obtener información en archivos en soporte convencional, así como procesar listados por ordenador, necesita, al margen de destrezas básicas de ofimática, ser capaz de clasificar datos o documentos, utilizando categorías conceptuales, a menudo jerarquizadas. Por último, para proporcionar información sencilla a los usuarios de las diferentes actividades del Servicio, es también necesaria una buena capacidad de comprensión y expresión verbal, así como tomar decisiones sencillas o consultar a otros las decisiones tomadas. En caso de que la demanda deba ser atendida por otro personal del

Servicio, los trabajadores deben derivar adecuadamente las consultas. Para ello, es necesario manejar representaciones funcionales jerarquizadas (organigrama del Servicio), así como representaciones espaciales que permitan localizar al personal o a determinados recursos del Servicio a disposición de los usuarios. Por ejemplo, es necesario ser capaz de comunicar a otra persona el recorrido que debe seguir para llegar al lugar solicitado (asumiendo un punto de referencia distinto al propio).

En la tabla 1 se esquematizan las relaciones entre las diversas competencias profesionales y cognitivas vinculadas al puesto de trabajo.

Tabla 1. Competencias del puesto de trabajo

<i>Competencias laborales</i>	<i>Tareas/realizaciones profesionales</i>	<i>Habilidades cognitivas</i>
1. Manejar aparatos de oficinas	1.1. Fotocopiar	Planificación y evaluación Comprensión verbal (de instrucciones) Percepción e interpretación de símbolos
	1.2. Ensobrar	Planificación y evaluación Comprensión de instrucciones Percepción e interpretación de símbolos
	1.3. Encuadernar	Planificación y evaluación Orientación temporal
2. Organizar y obtener información en archivos en soporte convencional	2.1. Generar archivos básicos	Planificación y evaluación Comprensión de instrucciones Clasificación
	2.2. Archivar	Planificación y evaluación Clasificación
	2.3. Obtener información	Planificación y evaluación Comprensión verbal (de instrucciones) Clasificación
3. Atender al público	3.1. Derivar	Planificación y evaluación Comunicación de instrucciones Orientación espacial
	3.2. Proporcionar información (directa o telefónica)	Planificación y evaluación Comunicación de instrucciones Solución de problemas
4. Elaborar documentos sencillos	4.1. Diseñar carteles informativos	Planificación y evaluación Comunicación de instrucciones
	4.2. Realizar listados	Planificación y evaluación Comprensión de instrucciones Clasificación

c) *Análisis de las necesidades específicas de apoyo*. El último paso de esta primera fase de la investigación consistió en inducir las necesidades de apoyo para la adquisición de las anteriores competencias y el desarrollo de las diversas tareas del puesto de trabajo, así como las ayudas, que pueden requerir los trabajadores. Teniendo en cuenta las tareas y habilidades cognitivas anteriores, se analizaron los siguientes elementos:

- Los requisitos cognitivos, es decir, las capacidades y conocimientos previos que la persona con discapacidad intelectual debería poseer, como mínimo, para adquirir las competencias que se demanda en el puesto de trabajo (con o sin apoyo).
- Los contenidos o conocimientos necesarios para la adquisición de las competencias que se demandaban (conceptos y vocabulario que se utilizarían, protocolos y estrategias, rutinas y actitudes).
- Las dificultades previstas y las ayudas que los trabajadores necesitarían para la adquisición de las competencias que se demandaban.

Actividades de preparación cognitiva

La primera fase del programa se desarrolló durante las primeras semanas de incorporación de los trabajadores al puesto de trabajo. Su objetivo era entrenar específicamente las habilidades cognitivas y laborales implicadas en las tareas del puesto de trabajo, mediante actividades de aprendizaje autorregulado contextualizadas en las diversas realizaciones profesionales. Las actividades se desarrollaron en 15 sesiones de unos de cuarenta y cinco minutos de duración, centradas

en los siguientes objetivos principalmente: planificar y evaluar estrategias de actuación; interpretar símbolos (particularmente los característicos de la instrumentación de la fotocopiadora y ensobradora); clasificar información diversa; orientarse espacialmente sobre un croquis; y comprender y expresar instrucciones.

Cada sesión estaba estructurada de acuerdo con las fases de la autorregulación estratégica, que hemos descrito en la introducción. En primer lugar, los sujetos debían describir el material que se les suministraba en papel; con la ayuda del preparador laboral debían deducir qué hay que hacer, y cómo hacerlo. Finalmente, ellos mismos debían supervisar el resultado y revisar la estrategia empleada, si era necesario. La sesión terminaba con un análisis de los principios de actuación, que se derivaban de lo aprendido, y su aplicación a otras situaciones (transferencia), principalmente laborales. En la figura 1 se expone un diagrama de la secuencia de cada sesión.

Figura 1. Estructura de una sesión de preparación cognitiva



Apoyo laboral especializado (intenso e intermitente)

El apoyo especializado que se diseñó pretendía propiciar la aplicación "in situ" en las tareas laborales de los procesos de autorregulación, que se habían entrenado en la fase de preparación cognitiva. Se trataba de diseñar y entrenar el uso en el puesto de trabajo de determinadas herramientas de mediación cognitiva, que supuestamente facilitarían la autonomía en la planificación y recuerdo de las tareas, la clasificación de documentos, la orientación espacial y temporal, etc. Para ello se confeccionó un material de apoyo gráfico basado en algunas actividades de lápiz y papel de la fase anterior.

El primer apoyo consistía en una tabla con diferentes apartados que le permitían registrar de forma ordenada la demanda que se le hacía. Podía recoger información sobre la persona que le solicitaba la tarea, de qué materia se trataba, cantidad de fotocopias a realizar y las características de la fotocopia (a una cara, a doble cara, grapadas, sin grapar). En un último apartado el trabajador podía registrar las observaciones que considerase oportunas y que no aparecieran en la tabla, como la prioridad de la demanda o el día de entrega.

Un segundo apoyo consistió en esquema de instrucciones para el uso de determinados aparatos. El esquema de instrucciones para ensobrar, por ejemplo, se componía de símbolos que ayudaban a recordar cómo debía colocar la instrumentación del aparato para realizar los distintos tipos de doblez.

Para facilitar que los trabajadores discapacitados fueran capaces de organizar y obtener información de archivos en soporte convencional se elaboró un gráfico que representaba el modo en el que estaban organizados jerárquicamente los archivos del Servicio (por el año, el orden

alfabético de los apellidos, el número de expediente, etc.). El uso de este tipo de representación había sido previamente entrenado con diversos sistemas de categorías en la fase de preparación laboral. Así, por ejemplo, si el archivo contenía expedientes agrupados en cajas de cartón por el orden alfabético de los apellidos, dentro de materias y estas a su vez por cursos académicos, estas categorías eran representadas en cuadrados concéntricos, en función de su nivel de inclusividad.

Para apoyar otras tareas relacionadas con suministrar información al público o derivar se confeccionó un organigrama en el que aparecían los nombres del personal del Servicio, su área de trabajo y las extensiones de teléfonos correspondientes. En la parte de atrás, había un croquis del lugar de trabajo con determinados hitos de referencia que facilitan la orientación propia o a terceros. El uso de este y otros planos había sido previamente entrenado en la fase de preparación laboral.

Durante la fase de apoyo *intenso*, el preparador laboral (especialista) estuvo presente de forma continua durante 9 días (que en su mayoría se simultanearon con las anteriores actividades de preparación cognitiva) orientando y proporcionando ayudas para la ejecución de las tareas y la utilización de los anteriores apoyos. En la fase de apoyo *intermitente* (durante 6 días) el especialista sólo estuvo presente durante una hora al día, generalmente al principio y/o al final. En este caso, el apoyo se centraba en orientar la planificación de algunas de las tareas asignadas para cada día y/o valorar, conjuntamente con el trabajador, su realización de forma autorregulada. Estas sesiones de apoyo en el puesto de trabajo seguían una estructura muy similar a las sesiones de preparación cognitiva. En primer lugar, los sujetos debían describir las demandas o tareas que se les habían

encargado, así como planificar su realización. Posteriormente, se pedía a los trabajadores que evaluaran el resultado y revisaran la estrategia empleada, si era necesario.

procedimiento de evaluación ■ ■ ■

Evaluación de la adquisición de competencias laborales

Para evaluar la adquisición de las competencias laborales que habían sido objeto de apoyo se tuvo en cuenta la calidad de las tareas o el producto final de las demandas que debían acometer los trabajadores en su actividad diaria. Se pretendía evaluar también los procesos de autorregulación y la adquisición de otras habilidades cognitivas implicadas en la planificación, ejecución y evaluación de la tarea por el propio trabajador. En este sentido, cada una de las tareas o realizaciones profesionales fue desglosada en tres fases: comprensión-planificación, ejecución, evaluación-entrega del producto. Para cada fase, los investigadores discutieron y confeccionaron un conjunto de criterios de realización que permitieran discriminar la calidad de los procesos de ejecución y el resultado de la tarea (puede verse un ejemplo en el Apéndice).

Para la fase de comprensión de la demanda y planificación de la tarea, los criterios reflejaban principalmente conductas de atención durante la recepción de la solicitud y planificación del momento más adecuado para su ejecución. En caso de que la demanda fuera compleja (en cuanto a su contenido o al tiempo de ejecución), se valoró también el registro que el trabajador efectuaba, las iniciativas de comprobación de la información y la planificación de estrategias.

Respecto a la fase de ejecución de la tarea, los criterios valoraban si el trabajador recordaba los detalles de la demanda

(en su caso, apoyándose en los registros elaborados); si se seleccionaban los aparatos y/o funciones y/o materiales más adecuados; y si la secuencia de operaciones era correcta. En caso de dificultad, se evaluaba la solicitud de apoyo que, en su caso, realizaba el trabajador. En las tareas que requerían interacción directa o telefónica con el público ("proporcionar información" y "derivar") se evaluaban también habilidades básicas, sociales y de comunicación.

En cuanto a la fase de auto-evaluación de la tarea y devolución, por último, se valoró si el trabajador revisaba si el resultado se ajustaba a la demanda (y en su caso, si se corregían los errores), y si se entregaba en el momento y situación adecuados.

Cada uno de los anteriores criterios se operativizó de acuerdo con una escala de tres grados de realización (Bien, Regular y Mal), que fueron detalladamente descritos en los correspondientes registros de observación. El grado de coincidencia de los dos evaluadores a la hora de valorar el grado de realización fue de un 92,8 % sobre los criterios que ambos consideraban mal y de un 86,6% de los criterios que estaban regular, resolviéndose las discrepancias por consenso.

La evaluación se llevó a cabo en tres momentos. La *evaluación inicial*, utilizando los registros de observación mencionados anteriormente, fue realizada por dos investigadores durante los tres primeros días de incorporación al puesto de trabajo. Previamente, se suministró a los trabajadores una información básica sobre cada una de las tareas del puesto de trabajo, así como sobre el manejo de los aparatos de oficina, similar a la que se proporcionaba a otros trabajadores sin discapacidad.

Durante las distintas fases de apoyo laboral se realizó también una *evalua-*

ción intermedia y, por último, una evaluación final de las mismas realizaciones profesionales en los últimos dos días de permanencia del trabajador en el centro de prácticas.

Evaluación de los procesos de autorregulación y las ayudas suministradas

Esta información se complementó con un registro de incidentes críticos, mediante observación participante durante el desarrollo del programa. El investigador que realizó tareas de apoyo en el puesto de trabajo realizó un registro narrativo de las conductas autorregulatorias de planificación, ejecución y auto-supervisión, llevadas a cabo por los

sujetos en la fase de apoyo especializado. Se documentaron también las principales dificultades encontradas y las ayudas que resultaron efectivas.

resultados ■ ■ ■

Adquisición de competencias laborales

En la tabla siguiente se presentan los resultados de la evaluación de la adquisición de competencias laborales durante y después del programa de preparación y apoyo laboral. Las letras M, R y B representan la valoración del grado de realización (mal, regular y bien) de cada uno de los criterios a juicio de los evaluadores.

Tabla 2. Números de criterios valorados como bien (B), regular (R) o mal (M) en las diversas evaluaciones de ambos casos

Resultados	Evaluación	Caso 1			Caso 2		
		B	R	M	B	R	M
Fotocopiar	Inicial	2	5	2	2	2	5
	Continua	3	5	1	8	1	0
	Final	9	0	0	9	0	0
Ensobrar	Inicial	0	1	7	0	0	8
	Continua	7	1	0	3	3	2
	Final	8	0	0	8	0	0
Encuadernar	Inicial	0	3	3	0	0	6
	Continua	4	1	1	2	2	2
	Final	6	0	0	6	0	0
Generar archivos básicos	Inicial	0	1	5	0	2	4
	Continua	3	2	1	3	3	0
	Final	5	1	0	6	0	0
Archivar	Inicial	2	0	6	0	2	6
	Continua	2	5	1	8	0	0
	Final	8	0	0	8	0	0
Obtener información	Inicial	3	0	4	2	0	5
	Continua	6	1	0	6	0	1
	Final	7	0	0	7	0	0
Derivar	Inicial	5	2	0	5	2	0
	Continua	7	0	0	7	0	0
	Final	7	0	0	7	0	0
Proporcionar información	Inicial	2	2	3	3	2	2
	Continua	7	0	0	6	1	0
	Final	7	0	0	7	0	0
Diseñar carteles	Inicial	4	2	1	3	1	3
	Continua	6	1	0	7	0	0
	Final	7	0	0	7	0	0
Realizar listados	Inicial	2	3	1	1	1	4
	Continua	6	0	0	5	1	0

En la *evaluación inicial* de las competencias laborales, tras una breve sesión de información, ambos trabajadores mostraron evidentes dificultades para realizar las tareas que se les demandaron. En el caso 1 las realizaciones en la que cometieron más errores fueron la de Ensobrar (7 criterios mal) y las relacionadas con la utilización de archivos (6 criterios mal en la tarea de archivar, 5 en generar archivos básicos y 4 en obtener información de archivos). Las tareas mejor ejecutadas fueron aquellas que requerían pensar y procesar textos por ordenador (realizar listados y diseñar carteles), así como derivar a otro personal (uno o ningún criterio mal). En el caso 2, vuelve a ser la realización profesional de ensobrar y archivar las que se realizan peor (8 y 6 criterios mal respectivamente); y diseñar carteles, proporcionar información de los archivos y derivar, las que mejor (2 y ningún criterio mal, respectivamente).

En las siguientes evaluaciones los trabajadores obtuvieron una valoración muy positiva. Las siguientes gráficas muestran además una evolución muy similar en ambos casos, a lo largo de los diferentes momentos de evaluación.

Figura 2. Resultados de la evaluación de competencias laborales en el caso 1

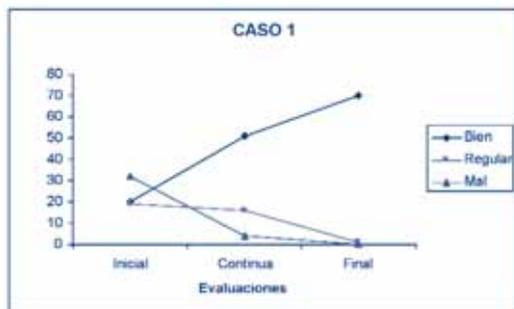
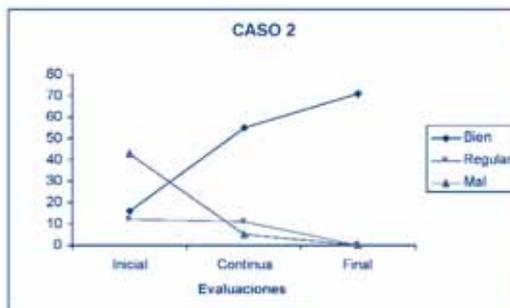


Figura 3. Resultados de la evaluación de competencias laborales en el caso 2



Evaluación de los procesos de autorregulación y las ayudas suministradas

A continuación recogemos una síntesis de los incidentes críticos, recogidos mediante observación participante en las actividades de apoyo especializado. Estos incidentes ofrecen información cualitativa de interés para estudiar la apropiación de habilidades cognitivas de autorregulación, así como las ayudas que se mostraron más efectivas.

En la tarea de *fotocopiar* las necesidades de apoyo se concentraron principalmente en la fase de planificación, sobre todo cuando las demandas eran complejas y difíciles de recordar. La hoja de registro se mostró como una ayuda útil, no sólo para recordar correctamente la demanda, sino también para supervisar la adecuación del resultado. Sin embargo, al principio se detectaron algunas dificultades en su utilización autónoma. Esporádicamente, los trabajadores olvidaban registrar demandas complejas. En cierta ocasión, la segunda trabajadora hizo las anotaciones de la demanda en el documento original. Situación que se aprovechó para analizar, conjuntamente con la preparadora laboral, las consecuencias negativas de esa conducta. El

trabajador 1, por otra parte, mostró indicios de su capacidad para afrontar situaciones imprevistas. Por ejemplo, cuando la fotocopidora dejó de funcionar mientras la utilizaba, decidió examinar por propia iniciativa la causa del problema (revisando sistemáticamente cada uno de los mecanismos que podían estar bloqueados, como vio hacer a su compañero).

En cuanto a las tareas de *ensobrar* los trabajadores requirieron inicialmente mucha ayuda en la interpretación de símbolos (que hacían referencia a los tipos en que podían ser dobladas las cartas), así como en la ejecución (colocar el aparato y realizar las dobles, fase de ejecución), cuando se solicitaba ensobrar cartas con un modelo distinto del habitual. Las instrucciones visibles en el propio aparato no resultaron adecuadas. En cambio, cuando se le ofreció el esquema de instrucciones adaptadas, las mejoras en la ejecución fueron muy notables.

El manejo de las *encuadernadoras* sólo ocasionó algunas dificultades al principio del apoyo y sólo en la fase de planificación. Concretamente los trabajadores necesitaron ayuda para escoger cuál de los aparatos, que contaban con recursos diferentes (como anillas de diferente grosor) se adaptaba mejor al material a encuadernar. En varias ocasiones los trabajadores desarrollaron, primero con ayuda y después espontáneamente, estrategias de prevención de errores: cuando no estaban seguros de si el papel estaba correctamente colocado, lo fotocopiaban (para conservar el documento en su estado inicial) y ensayaban el agujereado con la copia.

En cuanto a las competencias de archivar en soportes convencionales, los trabajadores encontraron muchas dificultades en todas las fases. Desde el principio se mostraron capaces de generar categorías,

que permitieran agrupar documentos, en función de las diferencias y semejanzas observadas. Sin embargo, las categorías no resultaban mutuamente excluyentes (de modo que un mismo documento podía clasificarse en varias categorías a la vez), ni consiguieron jerarquizarlas. En las evaluaciones posteriores encontramos algunas mejoras, utilizando el modelo de clasificación, aprendido en las sesiones de preparación cognitiva, que representaba jerárquicamente las categorías. También se observó que, aunque eran capaces de localizar los archivos donde debían guardar determinados documentos, no siempre consideraban las categorías específicas o el orden dentro de los mismos. La utilización de un gráfico en forma de cuadros concéntricos que representaban dichas categorías, ayudó a reducir notablemente el número de errores.

Las competencias de *información* a usuarios del servicio o *derivación* de demandas al responsable de la misma ocasionaron muy pocas dificultades. La ayuda gráfica correspondiente (tabla con los nombres de sus compañeros de trabajo, la labor a la que se dedicaban y el teléfono) fue utilizada con autonomía desde el principio. En las primeras evaluaciones se detectaron pocas peticiones de ayuda cuando no sabían dar respuesta a la solicitud, pero este problema fue mejorando paulatinamente. Aunque la información proporcionada resultó, por lo general, suficientemente precisa, en ninguno de los dos casos se observó que confirmasen con algún compañero si era correcta. Por otro lado, se observaron ciertas dificultades para orientar a los usuarios sobre cómo acceder a determinadas dependencias del servicio, lo que les obligaba a acompañar a la persona hasta el lugar, abandonando de esta manera su puesto de trabajo. La ayuda ofrecida con el croquis de las instalaciones del edificio aminó la exigencia cognitiva de la tarea, ya

que los trabajadores no se veían así obligados a compartir con el interlocutor una representación espacial interna del itinerario, sino que lo podían señalar sobre el papel; lo que supuestamente redundó en la reducción de las conductas de acompañamiento.

En las primeras evaluaciones de la tarea de *diseñar carteles*, los sujetos mostraron una suficiente destreza en el uso del ordenador y el procesador de textos, así como en la ortografía y sintaxis de los enunciados (se trataba en todo caso de frases muy sencillas). En cambio, mostraron más dificultades con cuestiones más bien pragmáticas. Así, por ejemplo, cuando se les solicitó que confeccionaran y pegaran en la puerta de secretaría un cartel para que las personas entraran sin necesidad de llamar, el trabajador 1 elaboró un texto lingüísticamente correcto y muy vistoso (con letras en color, sombreadas y describiendo una curva), pero muy poco legible. El sujeto 2 actuó de forma muy parecida ante la misma solicitud. En este caso, sí utilizó una letra bastante legible, sin embargo introdujo unas imágenes ilustrativas que realmente no se correspondían con el enunciado. En posteriores evaluaciones los sujetos solicitaron espontáneamente que se les indicara la frase literal que el cartel debía contener; o bien, acudieron a una tercera persona para que lo supervisara. La utilización de la actividad de preparación cognitiva en la que el sujeto debía justificar qué cartel reunía las características adecuadas para una determinada situación, fue de mucha utilidad para las posteriores demandas laborales.

En la realización de *listados* los trabajadores mostraron rápidamente estrategias de supervisión. Durante la elaboración del listado, la trabajadora 2 marcó con una cruz junto a cada dato copiado. Ambos trabajadores mostraron espontá-

neamente estrategias de búsqueda de información en Internet. En una ocasión se le pidió a uno de los trabajadores que organizara un listado por orden alfabético. Su reacción espontánea ante su dificultad para recordar el abecedario fue buscar en Google "abecedario". Cuando lo encontró en una de las páginas que ofrecía este buscador, lo tuvo presente durante toda la actividad. La trabajadora 2, ante la demanda de agrupar por provincias un listado en el que se ofrecía los nombres, expedientes y la población de los alumnos, utilizó también espontáneamente un buscador para hallar el nombre de las provincias que desconocía.

Conclusiones ■ ■ ■

En este trabajo hemos explorado algunos elementos relevantes para el desarrollo de procesos de inserción laboral de las personas con discapacidad intelectual en puestos de trabajo que requieren habilidades cognitivas de autorregulación. Concretamente se estudió el desarrollo de dos prácticas profesionales con apoyo en un puesto de Técnico en Gestión Administrativa con competencias laborales diversas.

Globalmente, los resultados son coherentes con los obtenidos por otros estudios en los que se ponen de manifiesto la importancia de una formación preparatoria de habilidades cognitivas y sociales para trabajadores con discapacidad (Pallisera, Fullana y Vila, 2005). El análisis de las competencias cognitivas implicadas en las realizaciones profesionales del puesto de trabajo nos permitió elaborar ayudas y materiales innovadores, que se han mostrado efectivos para las diferentes tareas laborales (como manejar ciertos aparatos de oficina, organizar y obtener información de archivos en soporte convencional, atender al público o elabo-

rar documentos sencillos). La evaluación de los criterios de realización de dichas tareas, antes, durante y al final del programa de apoyo, no dejan lugar a dudas de la progresiva y exitosa adaptación de los dos trabajadores con discapacidad a las demandas laborales del puesto de auxiliar administrativo (ver figuras 2 y 3). Concretamente, se ha puesto de manifiesto una mejora sustancial en las habilidades de planificación, ejecución y auto-supervisión de dichas tareas, así como en las competencias laborales que requieren comportamientos estratégicos, no simplemente rutinarios, y un elevado grado de autorregulación.

Por otro lado, observación cualitativa del desarrollo del programa de apoyo, nos ha permitido documentar las dificultades que los trabajadores encontraban en los procesos de planificación y autorregulación de las tareas laborales, así como algunas ayudas que resultaron eficaces. El diseño de materiales de apoyo a la autorregulación (como hojas de registro, diagramas jerárquicos y croquis) parecen haber facilitado el traspaso de control y el grado de autonomía necesario en dichos procesos, después de las actividades de entrenamiento cognitivo, a medida que el preparador laboral retiraba su ayuda directa. Además, se han registrado diversos incidentes críticos que evidencian el potencial de estos trabajadores y su capacidad para planificar el afrontamiento de demandas relativamente complejas, tomar decisiones ante situaciones imprevistas y solicitar adecuadamente ayuda.

Aunque se trata de una investigación exploratoria, que se ha limitado al estudio de dos casos y carecía de grupo de control, los resultados obtenidos ofrecen, en definitiva, indicios positivos acerca de

la posibilidad de entrenar y transferir a contextos laborales de empleo con apoyo habilidades cognitivas de autorregulación. Los apoyos diseñados han ofrecido una alternativa que no sólo mejora las capacidades de autorregulación de las personas con discapacidad intelectual, sino que también puede incrementar la independencia en el trabajo.

En futuros trabajos, es necesario estudiar más específicamente el efecto de los componentes del programa de preparación y apoyo laboral que se ha ensayado, así como comparar su eficacia con otras alternativas de apoyo laboral para esta población y este perfil profesional. Por un lado, pretendemos comparar los resultados de este enfoque (específicamente dirigido a conectar las fases de preparación y apoyo *in situ*) con otros programas de empleo con apoyo que carecen de alguna de estas fases o en los que se abordan por separado. Por otro lado, es necesario profundizar en los recursos innovadores que se han utilizado en esta experiencia: particularmente el entrenamiento cognitivo en tareas laborales que requieren autorregulación y la incorporación al puesto de trabajo de apoyos materiales que faciliten el traspaso de control. Por último, los resultados de este trabajo preliminar inciden en la conveniencia de investigar con más profundidad el papel de los apoyos personales, ya sean especializados o naturales. Actualmente estamos estudiando las diferentes estrategias de apoyo que emplean preparadores laborales (en apoyo especializado) y profesionales no especialistas (en apoyo natural), así como las necesidades de formación y asesoramiento que pueden ayudar a hacer más efectiva la interacción entre estos últimos y los trabajadores con discapacidad.

Bellamy, G. T., Rhodes, L. E., Mank, D. M. & Albin, J. M. (1988). *Supported employment: A community implementation guide*. Baltimore: Paul H. Brookes.

Boletín Oficial del Estado (B.O.E.). (14/07/2007). REAL DECRETO 870/2007, de 2 de julio, por el que se regula el programa de empleo con apoyo como medida de fomento de empleo de personas con discapacidad en el mercado ordinario de trabajo, 168, 30618-30622.

Brooke, V., Wehman, P., Inge, K. J. & Parent, W. (1995). Toward a customer-driven approach of supported employment. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 30 (4), 308-320.

Butler, D. L. & Winne, PH. H. (1995). Feedback and self-regulated learning: a theoretical synthesis. *Review of Educational Research*, 65 (3), 245-281.

Canals, G. (2003). La inserción de personas con discapacidad en la empresa ordinaria. *Documentación social*, 130, 229-248.

Chadsey-Rusch, J. (1986). Identifying and teaching valued social behaviors. En F. R. Rusch (Ed.), *Competitive employment issues and strategies* (pp. 273-287). Baltimore: Paul H. Brookes.

Chen, C. C. (2002). *Employment outcome and use of natural support in supported employment*. Kaohsiung: Shiu-Jing.

Corrigan, P. W. & McCracken, S. G. (2005). Place first, then train: an alter-

native to the medical model of psychiatric rehabilitation. *Social Work*, 50 (1), 31-39.

Flavell, J. H. (1971). First discussant's comments. What is memory development the development of? *Human development*, 14, 272-278.

Flavell, J. H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. En L. Resnick (Ed.), *The Nature of Intelligence*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Fornes, S., Rosenberg, H., Rocco. T. & Gallagher, J. (2006). *A Human Resource Development Performance Improvement Model for Workers with Mental Retardation in Supported Employment*. USA: Florida International University.

Greenspan, S. & Shoultz, B. (1981). Why mentally retarded adults lose their jobs. Social competence as a factor in work adjustment. *Applied Research in Mental Retardation*, 2, 23-38.

Hill, J. W., Wehman, P., Hill, M. & Goodall, P. (1985). Differential reasons for job separation of previously employed mentally retarded adults. *Education and Training of the Mentally Retarded*, 15, 179-186.

Jordán de Urríes, F. B. & Verdugo, M. A. (2003). *El empleo con apoyo en España. Análisis de variables que determinan la obtención y mejora de resultados en el desarrollo de servicios*. Madrid: Real Patronato sobre Discapacidad.

Lagomarcino, T. R., Hughes, C. & Rusch, F. R. (1989). Utilizing self-management to teach independence on the job. *Education and Training in*

Mental Retardation, 24, 139-148.

Laloma, M. (2007). *Empleo protegido en España. Análisis de la Normativa legal y logros alcanzados*. Madrid: Grupo Editorial CINCA

Leach, S. (2002). *A supported employment workbook*. London: Jessica Kingsley.

Mank, D. (1998). Valores y empleo para personas con discapacidad. *Siglo Cero*, 29 (4), 5-10.

McDermott, S., Martic, M. & Butkus, S. (1999). What individual, provider, and community characteristics predict employment of individuals with mental retardation? *American Journal on Mental Retardation*, 104, 346-355.

McGurk, S. R. & Mueser, K. T. (2004). Cognitive functioning, symptoms, and work in supported employment: A review and heuristic model. *Schizophrenia Research*, 70, 147-174.

Moore, C. L., Harley, D. A. & Gamble, D. (2004). Ex-post-facto analysis of competitive employment outcomes for individuals with mental retardation: National perspective. *Mental Retardation*, 42, 253-262.

Palliser, M., Fullana, J. & Vila, M. (2005). La inserción laboral de personas con discapacidad. Desarrollo de tres investigaciones acerca de los factores favorecedores de los procesos de inserción. *Revista de Investigación Educativa*, 2, 295-313.

Parson, M. B., Reid, D. H., Green, C. W. & Browning, L. B. (2001). Reducing job coach assistance for supported workers with severe multiple disabilities: an alternative off-site/on-site model. *Research in Developmental Disabilities* 21, 151-164.

Perry, N. E. & VandeKamp, K. J. O. (2000). Creating classroom contexts that support young children's development of self-regulated learning. *International Journal of Educational Research* 33, 821-843.

Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. En M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 451-502). San Diego, CA: Academic Press.

Su, C. Y., Lin, Y. H., Wu, Y. Y. & Chen, C. C. (2007). The role of cognition and adaptive behavior in employment of people with mental retardation. *Research in Developmental Disabilities*. Doi: 10.1016/j.ridd.2006.12.001

Test, D. W. (1994). Supported employment and social validity. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 19 (2), 116-129.

Verdugo, M. A. & Jenaro, C. (1993). Una nueva posibilidad laboral para personas con discapacidad. *Siglo Cero*, 24 (3), 5-12.

Verdugo, M. A. & Jordán de Urríes, F. B. (2001). *Panorámica del empleo con apoyo en España*. Madrid: Real Patronato sobre Discapacidad.

Verdugo, M. A. & Jordán de Urríes, F. B. (2007). El futuro del empleo con apoyo ¿Hacia dónde nos dirigimos? *Siglo Cero*, 223 (38).

Zimmerman, B. J. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: an overview. *Educational Psychologist*, 25, 3-17.

Zimmerman, B.J. & Martínez-Pons, M. (1988). Construct validation of a strategy model of student self-regulated learning. *Journal of Educational Psychology*, 80, 284-290.

Apéndice: Evaluación de la tarea fotocopiar

Fase	Criterios de realización	Condiciones estratégicas	Evaluación del grado de realización
1.- Comprensión planificación	1. Escucha y, si es necesario, registra la demanda 2. Comprueba la información y, en su caso, solicita de nuevo la información necesaria 3. Planifica el momento para realizar la tarea 4. Recuerda e interpreta la demanda 5. Selecciona la fotocopidora adecuada 6. Selecciona las funciones adecuadas 7. Realiza las operaciones básicas correctamente 8. Revisa si el material se ajusta a la demanda 9. Entrega el material solicitado adecuadamente	Condiciones ambientales Complejidad de la instrucción Demora de la demanda Condiciones ambientales Complejidad de la instrucción Complejidad de la instrucción Demora de la demanda	M.- No mantiene el contacto ocular o no presta atención. Continúa o interrumpe la escucha con otra actividad. Ante una demanda compleja y/o demorada, no toma nota. R.- Escucha pero, tratándose de una demanda compleja y/o demorada, no utiliza ningún tipo de anotación, se equivoca al registrar la información, lo hace sólo parcialmente o invierte demasiado tiempo. B.- Escucha y, tratándose de una demanda compleja y/o demorada, la registra rápida y correctamente. M.- No solicita de nuevo alguna información, ni comprueba o parafrasea el contenido de la demanda R.- Realiza muy lentamente la comprobación, se equivoca o no solicita con claridad la información necesaria B.- Comprueba correcta y ágilmente la información y, en su caso, solicita de nuevo la información necesaria M.- Se olvida o no es capaz de realizar la tarea en el tiempo convenido R.- Realiza la tarea antes de tiempo (interrumpiendo otra más urgente) B.- Realiza la tarea en el tiempo convenido M.- Se olvida del contenido de la demanda y no utiliza la hoja de registro R.- Interpreta erróneamente la información de la hoja de registro B.- Recuerda e interpreta correctamente la demanda M.- Utiliza una fotocopidora inadecuada sin pararse a pensar R.- Piensa cuál es la fotocopidora más adecuada pero se equivoca B.- Selecciona la fotocopidora adecuada M.- Se equivoca al seleccionar las funciones adecuadas de la fotocopidora y no solicita ayuda adecuadamente R.- Se equivoca al seleccionar las funciones adecuadas de la fotocopidora, pero solicita ayuda adecuadamente B.- Selecciona las funciones adecuadas a la demanda M.- Se olvida de alguna operación o se equivoca en su instrumentación y no rectifica a tiempo, ni solicita ayuda R.- Se olvida de alguna operación, pero rectifica a tiempo o solicita ayuda B.- Realiza las operaciones básicas correctamente M.- No revisa si las fotocopias están bien hechas y ajustadas a la demanda R.- Revisa si están bien hechas y ajustadas a la demanda, pero se equivoca o invierte demasiado tiempo B.- Revisa adecuadamente si están bien hechas y ajustadas a la demanda M.- Entrega las fotocopias en el tiempo, lugar o a la persona inadecuada R.- Las entrega en el tiempo, lugar o a la persona adecuada, pero desordenadas B.- Las entrega adecuadamente
2.- Ejecución			
3.- Evaluación (y entrega del producto)			