



VNiVERSiDAD D SALAMANCA

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

DEPARTAMENTO DE PERSONALIDAD, EVALUACIÓN Y TRATAMIENTO PSICOLÓGICOS

TESIS DOCTORAL

**MADUREZ VOCACIONAL EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS CON
DISCAPACIDAD: ORIENTACIÓN Y FORMACIÓN EN COMPETENCIAS
TRANSVERSALES PARA LA MEJORA DE LA EMPLEABILIDAD Y EL
DESARROLLO PROFESIONAL**

AUTORA: ROSA ESPADA CHAVARRÍA

DIRECTORES:

CRISTINA JENARO RÍO

Profesora Titular del Departamento de Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológicos. Universidad de Salamanca

RICARDO MORENO RODRÍGUEZ

Profesor Colaborador del Departamento de Ciencias de la Educación, el Lenguaje, la Cultura, las Artes, Ciencias Histórico Jurídicas y Lenguas Modernas. Universidad Rey Juan Carlos

Salamanca, 2015



Dra. D. CRISTINA JENARO RÍO, Profesora Titular del Departamento de Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológicos de la Facultad de Psicología de la Universidad de Salamanca y Dr. D RICARDO MORENO RODRÍGUEZ, Profesor Colaborador del Departamento de Ciencias de la Educación, el Lenguaje, la Cultura, las Artes, Ciencias Histórico Jurídicas y Lenguas Modernas de la Facultad de Ciencias Jurídicas y sociales de la Universidad Rey Juan Carlos

CERTIFICAMOS:

Que el presente trabajo de investigación titulado “MADUREZ VOCACIONAL EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS CON DISCAPACIDAD: ORIENTACIÓN Y FORMACIÓN EN COMPETENCIAS TRANSVERSALES PARA LA MEJORA DE LA EMPLEABILIDAD Y EL DESARROLLO PROFESIONAL”, constituye el trabajo de investigación que presenta Dña.- ROSA M^a ESPADA CHAVARRÍA para optar al grado de Doctora.

El trabajo, realizado bajo nuestra dirección, reúne los requisitos de calidad, originalidad y presentación exigibles a una investigación científica y está en condiciones de ser sometida a la valoración del Tribunal encargado de juzgarla.

Para que conste firmamos la presente en Salamanca, a 3 de diciembre de 2015,

Fdo. Cristina Jenaro Río

Fdo. Ricardo Moreno Rodríguez

A Papá,
a Fulgen y Carmiña
y a Mercedes

AGRADECIMIENTOS

La realización de este trabajo ha sido posible, sin duda, gracias a todas las personas que, de una u otra manera, han estado junto a mí durante este tiempo. A los que me respetaron y apoyaron para venir a Salamanca, a los que me acogieron al llegar y a los que me esperaron al volver. Porque esta andadura por tierras Salmantinas se ha visto marcada por incidentes que ni la mejor imaginación podría inventar.

Y, como no puede ser de otra manera, merece especial atención el agradecimiento que tengo hacia mis directores de Tesis Cristina Jenaro y Ricardo Moreno, por seguir ahí, soportarme y ser ambos unos de los grandes apoyos recibidos.

Agradezco a todos los estudiantes de la Unidad de Atención a Personas con Discapacidad (UAD) de la Universidad Rey Juan Carlos, que han participado en este trabajo, ya que sin ellos no habría sido posible. Y especialmente a todos los compañeros de la UAD, José Bastías, Chema Diaz, José Barragán, Miriam Diaz y Ricardo Moreno, por su apoyo continuo y especialmente por el cariño con el que todos los días me reciben.

Y ya en un entorno más personal, quiero agradeceréselo a mi madre, por ser un ejemplo de vida y generosidad, por las incontables horas de trabajo que ha dedicado para que sus hijos tuviéramos un futuro mejor, y siempre con la mejor de sus sonrisas. Por su amor incondicional.

A Álvaro, por no dejar nunca de ser él y porque aún no alcanzo a entender cómo puede quererme tanto.

A mis chaches Miriam y Ricardo, porque sin ellos yo no sería quien soy. Por estar siempre ahí, especialmente en los momentos más duros. Por ser mis compañeros, mis amigos y mis hermanos. Por darme la oportunidad de crecer con Adrián.

A todos mis amigos y seres queridos que tengo la suerte de tener a mi lado, y que ahora me resultaría imposible citar aquí. A los cinco españoles por ser mi refugio.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

AGRADECIMIENTOS.....	7
ÍNDICE DE TABLAS.....	13
ÍNDICE DE FIGURAS.....	15
PRESENTACIÓN.....	17
CAPÍTULO I. UNIVERSIDAD Y DISCAPACIDAD.....	31
1.1 LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD EN ESPAÑA: NIVELES EDUCATIVOS.....	31
1.2 SERVICIOS DE APOYO A LOS ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD EN LA UNIVERSIDAD.....	40
1.3 CONTEXTO LEGAL SOBRE LA ATENCIÓN A LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD	57
1.3.1 CONTEXTO LEGAL SOBRE LA ATENCIÓN A LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD EN LA UNIVERSIDAD.....	65
CAPITULO II. EMPLEABILIDAD Y MADUREZ VOCACIONAL.....	73
2.1 BARRERAS DEL EMPLEO EN PERSONAS CON DISCAPACIDAD.....	73
2.2 DATOS SOBRE EL EMPLEO EN PERSONAS CON DISCAPACIDAD.....	79
2.3 DESARROLLO DE LA CARRERA Y DESARROLLO PROFESIONAL.....	86
2.4 SOPORTES Y BARRERAS DEL DESARROLLO PROFESIONAL (CITAR).....	89
2.4.1 MADUREZ VOCACIONAL: CONCEPTO Y COMPONENTES.....	91
2.4.2 COMPONENTES DE LA MADUREZ VOCACIONAL.....	95
2.5 VARIABLES QUE DETERMINAN EL DESARROLLO VOCACIONAL Y LA INCLUSIÓN LABORAL DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD.....	103
2.5.1 VARIABLES Y DIFICULTADES PERSONALES.....	104
2.5.2 DÉFICITS EN HABILIDADES LABORALES.....	105
2.5.3 DIFICULTADES RELACIONADAS CON LA PROPIA DISCAPACIDAD.....	106
2.6 ESTRATEGIAS PARA INCREMENTAR LA MADUREZ VOCACIONAL EN EL PROGRAMA GPS.....	118
2.7 POBLACIÓN DIANA.....	119
2.7.1 ACCIONES.....	120
CAPÍTULO III. DESARROLLO DE LA MADUREZ VOCACIONAL DE JÓVENES CON DISCAPACIDAD.....	127
3.1 OBJETIVOS E HIPÓTESIS.....	127

3.2 MÉTODO	128
3.2.1 DISEÑO.....	128
3.2.2 PARTICIPANTES.....	128
POBLACIÓN DIANA.....	128
POBLACIÓN ACCESIBLE	128
MUESTREO	128
CRITERIOS DE INCLUSIÓN Y DE EXCLUSIÓN	129
3.2.3 VARIABLES	129
3.2.4 HERRAMIENTAS DE MEDIDA	135
3.2.5 DISEÑO Y PROCEDIMIENTO.....	137
3.2.6 ANÁLISIS.....	140
3.3 RESULTADOS	141
3.3.1 PERFIL DE LOS PARTICIPANTES	141
3.3.2 MADUREZ VOCACIONAL DE LOS ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD INSCRITOS EN LA UNIDAD DE ATENCIÓN A PERSONAS CON DISCAPACIDAD DE LA URJC.....	144
3.3.3 CONOCIMIENTO DE LAS COMPETENCIAS GENERALES EN LAS TITULACIONES UNIVERSITARIAS. 147	
3.3.4 MEJORAS POST-TRATAMIENTO DE LA MADUREZ VOCACIONAL DE LOS ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD.....	149
3.3.5 INCREMENTO DE LAS POSIBILIDADES DE ÉXITO DEL ESTUDIANTE CON DISCAPACIDAD EN LA ELECCIÓN Y ACCESO A UN CENTRO DE PRÁCTICAS.....	152
3.4 DISCUSION Y CONCLUSIONES	152
3.4.1 LIMITACIONES DEL ESTUDIO.....	152
3.4.2 PASOS FUTUROS EN LA INVESTIGACION	166
<u>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</u>	<u>169</u>
<u>ANEXOS</u>	<u>189</u>
5.1 ANEXO 1. INSTRUCCIONES DEL CUESTIONARIO DE MADUREZ PARA EL EMPLEO Y PLANTILLA DE CORRECCIÓN	189
5.2 ANEXO 2. PÍLDORAS DE CONOCIMIENTO (COMPETENCIAS GENERALES)	191
5.2.1 CAPACIDAD DE ORGANIZAR Y PLANIFICAR.....	191
5.2.2 BUSQUEDA Y GESTION DE LA INFORMACION	192
5.2.3 TOMA DE DECISIONES	194
5.2.4 CAPACIDAD DE ANÁLISIS Y SÍNTESIS	195
5.2.5 PENSAMIENTO CRÍTICO	196
5.2.6 CALIDAD	197

5.2.7	TRABAJAR BAJO PRESION	198
5.2.8	RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS.....	199
5.2.9	TECNICAS Y HABILIDADES DE COMUNICACIÓN	200
5.2.10	HABILIDADES INTERPERSONALES.....	202
5.2.11	TRABAJO EN EQUIPO.....	204
5.2.12	MOTIVACIÓN	206
5.2.13	ADAPTACION A LOS CAMBIOS: FLEXIBILIDAD	207
5.2.14	INICIATIVA.....	208
5.2.15	CREATIVIDAD.....	209
5.2.16	NEGOCIACION	210
5.2.17	LIDERAZGO.....	212
5.3	ANEXO III. ENTREVISTA.....	215
5.4	ANEXO IV. SELECCIÓN COMPETENCIAS GPS (15)	217
5.5	ANEXO V. COMPETENCIAS: MOTIVACIÓN, BÚSQUEDA DE INFORMACIÓN, CALIDAD, TRABAJAR BAJO PRESIÓN, RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS, TOMA DE DECISIONES, TRABAJO EN EQUIPO. CONFLICTO.	219
5.6	ANEXO VI. MOTIVACIONES ACADEMICO – PROFESIONALES	221
5.7	ANEXO VI. DECLARACIÓN DE CONSENTIMIENTO INFORMADO	223
5.8	ANEXO VIII. SERVICIOS DE ATENCIÓN A UNIVERSITARIOS CON DISCAPACIDAD EN LA UNIVERSIDAD ESPAÑOLA.....	225
5.9	ANEXO IX. EJEMPLO DE TUTORÍA CON ALUMNO.....	241

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Distribución por nivel de formación y sexo. España 2012.....	33
Tabla 2. Población con y sin discapacidad, según nivel de estudios. España 2012. Unidades en porcentajes.....	34
Tabla 3. Personas con discapacidad de diez a más años residentes en hogares familiares según máximo nivel educativo alcanzado, por grupos de deficiencias. España 2008. Porcentajes	36
Tabla 4. Evolución Tasa de empleo en personas con discapacidad (ocupados/población en edad de trabajar, de entre 16 y 64) según máximo nivel de estudios alcanzado. España 2008-2013. Datos en porcentajes)	37
Tabla 5. Personas con discapacidad reconocida en edad de trabajar según su relación con la actividad, por nivel de estudios. España 2008-2013 (datos en miles de personas)	39
Tabla 6. Tasa de actividad, empleo y desempleo de las personas con y sin discapacidad reconocida en edad de trabajar, por nivel de estudios. España 2008-2013 (Datos porcentajes)	40
Tabla 7. Adaptaciones en los elementos de acceso al currículum.....	48
Tabla 8. Principales aportaciones de las reuniones sobre los servicios de apoyo a estudiantes con discapacidad en el ámbito de la universidad	50
Tabla 9. Talleres 2008-2014 de atención a la discapacidad en la Universidad	53
Tabla 10. Tasas de actividad, por nivel de estudios (%). España 2012	83
Tabla 11. Evolución de la tasa de actividad por nivel de estudios (%). España 2009-2012.	84
Tabla 12. Ocupados según nivel de estudios. Año 2012.....	84
Tabla 13. Dimensiones de la madurez vocacional en la adolescencia	93
Tabla 14. Estructura de la madurez vocacional de jóvenes en transición al mundo del trabajo	94
Tabla 15. La madurez vocacional y sus componentes (tomado de Rodríguez, 2007).....	102
Tabla 16. Limitaciones funcionales y su impacto en el desempeño vocacional	109
Tabla 17. Contratos realizados a personas con discapacidad, según tipo de contrato 2008, 2009 y 2010(enero- agosto).....	115

Tabla 18. Distribución de puntuaciones totales obtenidas con EMI en la etapa inicial.....	145
Tabla 19. Percentiles de madurez vocacionales en el momento pre obtenidos con EMI.	145
Tabla 20. Puntuaciones obtenidas en cada uno de los ítems del EMI en el momento PRE.	146
Tabla 21. Valores promedios en cada uno de los Factores del EMI en el momento PRE	146
Tabla 22. Conocimiento de las competencias en la evaluación pre.	148
Tabla 23. Prueba de ji-cuadrado para el conocimiento de cada una de las competencias	149
Tabla 24. Prueba T de muestras relacionadas, en los ítems del cuestionario de madurez para el empleo	150
Tabla 25. Prueba T de muestras relacionadas, en los factores del cuestionario de madurez para el empleo.....	150
Tabla 26. Comparación de puntuaciones en el momento post. Conocimiento de competencias	151
Tabla 27. Comparación de puntuaciones en el momento post. Conocimiento de competencias	151
Tabla 28. Servicios de atención a universitarios con discapacidad en la Universidad Española (Fuente: Fundación Universia 2015)	225

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Tipos de Barreras para el acceso a un empleo adecuado (% de personas con discapacidad de 16 o más años). España 2012.	77
Figura 2. Ambitos donde se presenta la discapacidad (% de personas con discapacidad de 16 o más años). España 2012.....	78
Figura 3. Tasa de actividad por grado de discapacidad (puntuaciones en %). España 2012.	81
Figura 4. Tasa de actividad según tipo de discapacidad (puntuaciones en %). España 2012.	82
Figura 5. Titulación en la que se encuentran matriculados los sujetos	142
Figura 6. Curso que desarrollan en la actualidad.....	142
Figura 7. Tipo de discapacidad de los participantes.	143

PRESENTACIÓN

En la actualidad, las técnicas y acciones pedagógicas iniciadas en los años 80 para conseguir la integración de las personas con necesidades educativas especiales en los ámbitos académicos, han ido evolucionando y desarrollándose en estos últimos años en la educación superior, momentos en los que estamos observando los cambios más profundos en un corto espacio de tiempo.

El número de estudiantes con discapacidad que forman parte de nuestras aulas universitarias ha ido creciendo de modo progresivo en los últimos años. Este hecho ha provocado un cambio significativo en la organización de los servicios de atención a las personas con discapacidad en la universidad y específicamente en los programas y/o servicios de atención a estudiantes con discapacidad. Traduciéndose esto en un aumento tanto en la cantidad como en la calidad de los servicios.

Los avances en legislación educativa se dirigen hacia la inclusión de la diversidad en las aulas. La actual legislación educativa, (LOMLOU) indica ya en su preámbulo: *“esta reforma introduce la creación de programas específicos sobre la igualdad de género, de ayuda a las víctimas del terrorismo y el impulso de políticas activas para garantizar la igualdad de oportunidades a las personas con discapacidad”*. En su artículo 90 de la «Disposición adicional vigésima cuarta. De la inclusión de las personas con discapacidad en las universidades, plantea: *“Las universidades promoverán acciones para favorecer que todos los miembros de la comunidad universitaria que presenten necesidades especiales o particulares asociadas a la discapacidad dispongan de los*

medios, apoyos y recursos que aseguren la igualdad real y efectiva de oportunidades en relación con los demás componentes de la comunidad universitaria.”

Igualmente en el RD 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales se indica en su artículo 14. *“en el caso de estudiantes con necesidades educativas específicas derivadas de discapacidad, los servicios de apoyo y asesoramiento adecuados, que evaluarán la necesidad de posibles adaptaciones curriculares”.*

Aunque la estructura, organización y funcionamiento de estos programas de apoyo o servicios para el alumnado con discapacidad, de momento, no sigue un mismo patrón en todas las universidades del territorio. Y ello pese a que en estos últimos años se esté realizando un gran esfuerzo por compartir conocimientos y crear protocolos de actuación comunes.

Por una parte, la Universidad ya no es una Institución que deba limitarse a la transmisión del saber; debe generar opinión, demostrar su compromiso con el progreso social y ser un ejemplo para su entorno (LOMLOU, preámbulo). La universidad es un transmisor de valores. El proceso formativo no concluye con la consecución de un título universitario, va más allá. Incluye la incorporación al mercado laboral. Y aunque casi todas las universidades públicas cuentan con un servicio de Orientación para el empleo, la realidad del empleo de las personas con discapacidad es más compleja. En consecuencia, necesita quizá, una atención a esta diversidad más específica o especializada. Requiere no solo un conocimiento del tejido empresarial y de las necesidades de éste sino también un conocimiento de las propias necesidades personales, académicas, sociales y laborales de los interesados.

Existen diferencias respecto a la percepción de servicios especializados de orientación para personas con discapacidad dentro de la universidad. Pero la realidad es que según los datos facilitados por el MECD, del total de estudiantes universitarios, 1.561.123, matriculados en el curso académico 2013-2014 tan solo el 1,3% de los jóvenes con discapacidad acceden a la universidad. Esta cifra contrasta con el 16,70% del resto de la población de la misma edad que cursan estudios universitarios. Por otro lado, según la encuesta de Integración Social y Salud 2012, del Instituto Nacional de Estadística (INE), un 61,85% de las personas con discapacidad de entre 15 a 64 años de edad tienen un nivel formativo que no supera la enseñanza secundaria obligatoria, mientras que entre las personas sin discapacidad esta proporción es del 47,88%.

Estos datos nos llevan a reflexionar sobre las posibles causas que pueden estar ocurriendo para que no accedan más estudiantes con discapacidad a las aulas universitarias. Quizá el escaso acercamiento de la universidad a los centros de educación secundaria, para dar a conocer los servicios de atención a la discapacidad en la universidad, sería una causa. O quizá, una escasa orientación vocacional, por parte de los servicios de orientación de los centros de secundaria, junto con un desconocimiento de las capacidades de las diferentes personas con discapacidad así como del mercado de trabajo.

Es posible que mejorando/ampliando o modificando los sistemas ó servicios de orientación, se contemplase la universidad como una elección académica. Como consecuencia, permitiría también finalizar estudios universitarios a un mayor número de alumnos, que tendrían a su vez una mayor posibilidad de obtención de un empleo de mayor calidad.

Esta relación entre formación universitaria y nivel de desempleo, se puede observar atendiendo a los datos facilitados por el INE en el año 2012. Los parados ascendieron a 5.762.600 personas. De ellos, el 60,5% con estudios de Educación Secundaria y Programas de Formación e Inserción Laboral, frente al 20,8 % de personas con estudios Superiores incluyendo Doctorado. Estos datos ponen de manifiesto que los estudiantes universitarios disponen de una mayor capacidad para adaptarse al mercado de trabajo, lo que les permite ser absorbidos con mayor facilidad que el resto de población (MEC 2010). Por tanto la mejora de los niveles educativos de las personas con discapacidad es pues, uno de los retos fundamentales para avanzar hacia la equiparación de sus niveles de inserción laboral con los del conjunto de la población.

Con la aparición del nuevo Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) se han precipitado actuaciones necesarias e inmediatas que tendrán consecuencias directas hacia las personas con discapacidad que quieran acceder a los estudios universitarios. Los principios que organizan la constitución de este espacio son la calidad, la movilidad, la diversidad y la competitividad. La finalidad de este proceso de convergencia es la adopción de un sistema flexible de titulaciones, comprensible y comparable, para incrementar la movilidad de profesores, estudiantes y la atracción de los estudios superiores europeos por otros países (Diez, E.; 2005).

El EEES propone un cambio de paradigma desde la enseñanza basada en el conocimiento hacia el aprendizaje de competencias (Celma, 2005). En este nuevo contexto el profesor se convierte en el impulsor del aprendizaje de las competencias y actitudes que los estudiantes deben adquirir y deja de ser un simple transmisor de conocimiento (Celma, 2005). Esto nos llevará a la utilización de nuevas metodologías

docentes, con clases mucho más dinámicas, con un uso frecuente de tecnologías de la información y comunicación, con un aumento de la interacción alumno – profesor y con nuevos métodos de evaluación.

Desde la filosofía de trabajo de la inclusión no se excluye a nadie, por lo que todos los elementos pertenecientes a la comunidad educativa han de intervenir para satisfacer las necesidades educativas de todos los alumnos y alumnas, sean cuales sean sus características personales, psicológicas o sociales. La educación inclusiva enfatiza la necesidad de avanzar hacia otras formas de actuación, en contraposición a las prácticas que han caracterizado la integración escolar.

El EEES es otro gran reto también para los servicios de atención a la discapacidad en las universidades españolas, especialmente si observamos la situación de otras universidades europeas. Situación muy diferente de la que se vive en algunos países europeos donde el proceso de inclusión de estos estudiantes es mucho más avanzado (Peralta, 2005).

Actualmente cada vez son más las universidades tanto públicas como privadas que prestan este servicio a la comunidad universitaria. Si nos acercamos a lo que podría ser el estado de la cuestión, hay que indicar que el panorama que se está abriendo es esperanzador, debido al rápido incremento de la matrícula de estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas a una discapacidad en la Universidad y a los esfuerzos de ésta por dar una adecuada respuesta. Desde hace unos años son diversas las iniciativas que se han creado desde los propios servicios de atención a la discapacidad para crear protocolos de actuación y compartir conocimientos. Así como

la creación de redes de universidades autonómicas, como la red de universidades andaluzas, madrileñas o catalanas.

Al finalizar los estudios o incluso durante ellos, comienza unas de las dificultades más importantes con las que se encuentran las personas con discapacidad, la búsqueda, obtención y mantenimiento del empleo. El empleo es, en las sociedades modernas, la principal vía de inclusión, participación y movilidad social. Ofrece seguridad económica (retribuciones salariales y otros ingresos derivados del trabajo), seguridad social (prestaciones sociales) y seguridad personal (identidad y reconocimiento social).

Uno de los colectivos con mayores dificultades en inserción laboral es el de las personas con discapacidad, que históricamente han tenido unas tasas de participación en la actividad y de ocupación muy inferiores a las del resto de la población en edad de trabajar, al no poder acceder a un trabajo, o no hacerlo en igualdad de condiciones que el resto de los ciudadanos o hacerlo en espacios diferenciados o protegidos. De modo que, las personas con discapacidad corren el riesgo de convertirse en ciudadanos de segunda categoría.

Según los datos del Instituto Nacional de Estadística (INE) (Informe: el empleo de las personas con discapacidad 2012, publicado en enero de 2014), las tasas de desempleo de personas con discapacidad es de un 35% frente a un 26% de la población sin discapacidad.

En este sentido, y atendiendo también a los datos de empleo en función del nivel de estudios anteriormente citado, se entiende que la mejora de la formación y de la cualificación profesional es un aspecto de gran importancia para garantizar las

posibilidades de inclusión de las personas con discapacidad a un mercado de trabajo en constante cambio. Junto a ello es fundamental modificar las actitudes negativas de los empleadores, de las propias personas con discapacidad y sus familias y de la sociedad en general y desmontar los prejuicios y falsas ideas existentes acerca de las capacidades de las personas con discapacidad, canalizar recursos para financiar el autoempleo y mejorar la accesibilidad en todos los ámbitos, y muy especialmente en el transporte y en los centros de formación y de trabajo.

En coherencia con esta relación directa entre formación y empleo, consideramos necesario abordar el desarrollo de la madurez vocacional como factor que mejore la posibilidad de éxito académico y laboral. Son muchas las dificultades que las personas con discapacidad encuentran tanto en la elección del itinerario académico, en el tránsito entre el sistema educativo y el laboral así como también en el desempeño del puesto de trabajo. Por tanto, desarrollar estrategias que incrementen la madurez vocacional, mejorarán las posibilidades de inserción sociolaboral.

Haciendo un mismo uso de los términos “desarrollo de la carrera” y “desarrollo profesional” entendemos el desarrollo de la carrera como el proceso que tiene lugar a lo largo de toda la vida, e incluye la formación inicial vocacional, así como la progresión del individuo en el trabajo a lo largo del tiempo. Desde el desarrollo de la carrera, vamos a centrarnos en este trabajo en el concepto de “madurez vocacional” entendido como la disposición para hacer frente a las tareas vocacionales con las que uno está confrontado o a punto de estarlo, comparado con los que se hallan en la misma época de la vida y frente a las mismas tareas del desarrollo (Jenaro, 1997; Rodríguez, 2007; Super, 1977).

Los componentes de la madurez vocacional son tres, habilidades para la elección, habilidades para la obtención y habilidades para el mantenimiento del empleo.

Ejemplo de estas habilidades son, la experiencia laboral, el entrenamiento recibido, la formación ocupacional y las actitudes hacia sí mismo y hacia el trabajo (Verdugo, Jenaro y Arias, 1998), así como las competencias profesionales. Todo ello sin olvidar los factores externos que condicionan el éxito vocacional. Factores sociales, económicos, culturales y políticos, así como las variables individuales que influyen en los procesos de elección, obtención y mantenimiento de un empleo (Farley, Bolton y Parkerson, 1992; Jenaro, 1997).

Para la adquisición de estas habilidades y concretamente de las competencias profesionales, se apuesta por la realización de un programa formativo para el desarrollo de competencias, que aumente los niveles de empleabilidad de los estudiantes, incrementando así las posibilidades de inserción laboral. Y que partirá de los componentes de la madurez vocacional citados anteriormente. Este programa denominado GPS (Generating Professional Skills) tiene como objetivo:

Incrementar los niveles de empleabilidad, el acceso y permanencia en el mercado laboral de los estudiantes con discapacidad, a través del desarrollo de la madurez vocacional, centrado en la adquisición de competencias genéricas o transversales.

Este programa se describe en el apartado 2.5 Estrategias para incrementar la madurez vocacional.

Podremos entonces observar la relación entre madurez vocacional y el aumento de posibilidades de encontrar un empleo, sí las personas con discapacidad tienen acceso a

programas específicos de desarrollo profesional. En este sentido, los programas orientados a incrementar la madurez vocacional deben promover la adquisición de conocimientos, habilidades, hábitos y actitudes que conduzcan a la persona con discapacidad a asumir plenamente su rol de trabajador (Álvarez, 1996; Evers, 1996; Verdugo y Jenaro 1995).

El aumento de personas con discapacidad que realizan estudios superiores implica un mayor número de personas con una titulación universitaria que buscan un empleo acorde con sus conocimientos, capacidades, competencias y habilidades. No está siendo tarea fácil para todos los agentes implicados. Estos esfuerzos se están llevando a cabo desde los propios beneficiarios de esa actividad laboral, pasando por la administración pública, Universidades, fundaciones, por los centros colaboradores con los servicios de empleo de las diversas comunidades autónomas y por el propio Servicio Estatal de Empleo. Además, también se han realizado y se siguen realizando grandes esfuerzos a nivel legal para conseguir una integración laboral de las personas con discapacidad, y aunque poco a poco se ha ido avanzando en este campo, aún no se han obtenido todos los resultados esperados.

Ya han pasado más de 30 años desde que se asumiera un gran compromiso por parte de la Administración respecto a las medidas de inserción laboral de las personas con discapacidad. La Ley 13/1982, de 7 de abril, de integración social de los minusválidos, (LISMI) que en su Título VII cita las acciones o medidas de la integración laboral, emplea términos como: Integración en el sistema ordinario de trabajo, trabajo protegido, ayudas al fomento del empleo. Y un hito histórico: la obligación legal de las empresas públicas y privadas de más de 50 trabajadores de contratar en su plantilla, al

menos a un dos por ciento de personas con discapacidad. Desde 1982 hasta la actualidad se han ido realizando avances en materia de empleo. Tanto desde la Administración como desde Instituciones privadas. Pero no son suficientes si no hay un desarrollo legal adecuado que proteja los intereses de las personas con discapacidad.

En vistas de que las medidas de reserva del empleo del dos por ciento de personas con discapacidad tanto en empresas públicas como en privadas, seguía sin cumplirse se publica el RD 27/2000, de 14 de enero, por el que se establecen medidas alternativas de carácter excepcional al cumplimiento de la cuota de reserva del dos por ciento a favor de trabajadores discapacitados en empresas de 50 o más trabajadores. Esto quedó regulado en el RD 364/2005, de 8 de abril, por el que se regula el cumplimiento con carácter excepcional de la cuota de reserva a favor de los trabajadores con discapacidad.

Sin embargo, la realidad es que a día de hoy no se cubre esta cuota de reserva y gran número de empresas prefieren arriesgarse a ser inspeccionada y pagar la multa correspondiente. Está siendo en los últimos años, con el surgimiento de acciones empresariales como la Responsabilidad Social Corporativa así como por medidas tomadas por la administración, en las que para acceder a concursos públicos, como empresas proveedora de productos o servicios de la administración, deben cumplir la cuota legal de reserva para acceder a las convocatorias públicas. Ello está haciendo que un mayor número de empresas, tomen conciencia no sólo de la obligación legal, sino también de la obligación social que tienen para con las personas con discapacidad.

Por otro lado, la Universidad se suma a la labor de las entidades sociales, Servicio Estatal de Empleo y Fundaciones de corporaciones empresariales privadas que

trabajan para la inserción laboral de personas con discapacidad, y que están realizando un gran esfuerzo ya no solo por intentar hacer efectiva la inclusión de personas con discapacidad dentro de la propia corporación, sino también sensibilizando y haciendo participar en iniciativas inclusivas a otras muchas empresas. Dado que el desconocimiento, la falta de información y sensibilización hacia la discapacidad por parte del tejido empresarial dificulta que las contrataciones se realicen directamente o sin apoyos, la labor intermediadora de las Universidades, entidades sociales y Fundaciones hace posible que esos miedos se conviertan en confianza y abran la puerta a una oportunidad. Un duro trabajo nada fácil de conseguir.

A la vista de lo expuesto previamente, en el presente trabajo *pretendemos*:

1. Evaluar las madureces vocacionales de los estudiantes con discapacidad, inscritos en la unidad de atención a personas con discapacidad de la URJC.
2. Valorar el grado de conocimiento de las competencias generales a todas las titulaciones universitarias.
3. Incrementar el nivel madurez vocacional de los estudiantes con discapacidad.
4. Incrementar las posibilidades de éxito del estudiante con discapacidad en la elección y acceso a un centro de prácticas.

Los *objetivos* descritos anteriormente se traducen en las siguientes hipótesis

1. Los participantes presentarán un bajo nivel de madurez vocacional al acceder por primera vez al área de desarrollo profesional del servicio de atención a estudiantes con discapacidad.

2. Los participantes desconocerán el significado de las competencias generales asociadas a su titulación.
3. No habrá diferencias entre los participantes, en función del género o tipo de discapacidad.
4. El nivel de madurez vocacional de los participantes incrementará tras el desarrollo de un programa de tutorías individualizado junto con la formación en competencias a través de píldoras formativas.

Para desarrollar los objetivos, el trabajo consta de dos partes, una teórica y otra empírica. La parte teórica comprende *tres capítulos*. En el *primero*, una base teórica y legal, pretende mostrar una visión clara del momento en el que nos encontramos en relación a la atención de estudiantes con discapacidad en las universidades españolas. El *segundo capítulo* aborda la madurez vocacional y su relación con la empleabilidad de las personas con discapacidad. La parte empírica se plasma en un *tercer capítulo*, que detalla los resultados obtenidos en el programa GPS de formación en competencias para desarrollo profesional dirigido a universitarios con discapacidad, así como las conclusiones y los pasos futuros en la investigación. Finalmente, los *Anexos* al IX incluyen los instrumentos, programa, ejemplos de competencias, etc., empleados en este estudio.

MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO I. UNIVERSIDAD Y DISCAPACIDAD

1.1 LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD EN ESPAÑA: NIVELES EDUCATIVOS

La manera de entender el concepto de discapacidad, el desarrollo legislativo y el tratamiento del derecho a la educación ha permitido desde finales de los años ochenta que hoy en día sean aceptados los principios de no discriminación, igualdad de oportunidades, inclusión y normalización. Esta situación ha permitido la incorporación de las personas con discapacidad a las escuelas ordinarias y también a las universidades.

El esfuerzo que se está produciendo en el contexto europeo hacia políticas más sociales tiene repercusiones en nuestro país a partir de los años ochenta, comenzando con el cambio llevado a cabo en todo el sistema educativo y concretamente con la promulgación y el posterior desarrollo normativo del Plan Nacional para la Educación Especial, 1978; Ley de Integración Social de los Minusválidos, 1982; Real Decreto de Ordenación de la Educación Especial, 1985; Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo, 1990; Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes, 1990; Real Decreto de Ordenación de la Educación de los Alumnos con Necesidades Educativas Especiales, 1995; Ley Orgánica de Universidades (6/2001, de 21 de diciembre); Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación; Ley de Igualdad de Oportunidades y No Discriminación de las Personas con Discapacidad (2003); Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación y la Ley orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (LOMLOU).

Estos avances han sido posibles también gracias a los esfuerzos del propio colectivo de personas con discapacidad, a las personas que trabajan para, con y por las personas con discapacidad, y a las instituciones privadas y públicas que han reconocido y reforzado los derechos de las personas con discapacidad, para garantizar las posibilidades de acceso en igualdad de condiciones y en todas las esferas de la sociedad.

Los conocimientos, competencias, habilidades, capacidades, experiencias y relaciones sociales, que se adquieren durante la etapa educativa y formativa hacen que las personas dispongan de mayores opciones de vivir de manera independiente. Podríamos decir que el acceso a la educación superior supone mayor posibilidad de crecimiento y desarrollo de aquellas capacidades que en un futuro les servirán para acceder y mantenerse en el mercado laboral.

La Ley Orgánica de Universidades establece entre las funciones de la Universidad, la difusión, valorización y la transferencia del conocimiento al servicio de la cultura, de la calidad de vida y del desarrollo económico. Así pues es de sobra conocido que la Universidad no sólo sirve para capacitar a profesionales, sino que es un motor de cambio en la sociedad. La universidad representa el ámbito de conocimiento y formación más apropiado para el acceso al mercado de trabajo, y para conseguir la plena incorporación de las personas con discapacidad a la sociedad (Peralta, 2007)

Como podemos observar en la Tabla 1, la situación de especial desventaja de la mujer con discapacidad, especialmente reflejado en el hecho de que hay más mujeres con estudios de educación primaria o inferior que sus iguales varones. También es

sustancialmente más bajo el porcentaje de mujeres con discapacidad que han realizado estudios superiores.

Tabla 1. Distribución por nivel de formación y sexo. España 2012.

Encuesta de Integración Social y Salud 2012. Discapacidad			
Características de las personas con discapacidad			
Distribución por nivel de formación y grupo de edad de las personas con discapacidad según sexo			
Unidades: porcentaje de personas con discapacidad sobre el total y sobre cada sexo			
	Total personas con discapacidad	Hombres con discapacidad	Mujeres con discapacidad
Total			
Total personas con discapacidad	100,00 [↗]	100,00 [↗]	100,00 [↗]
Educación primaria o inferior	43,07 [↗]	38,52 [↗]	45,98 [↗]
Educación secundaria 1ª etapa	34,29 [↗]	35,09 [↗]	33,78 [↗]
Educación secundaria 2ª etapa	12,13 [↗]	12,79 [↗]	11,71 [↗]
Educación superior	10,51 [↗]	13,60 [↗]	8,54 [↗]

Fuente: Instituto Nacional de Estadística, Encuesta de Integración social y salud 2012.

El nivel educativo de las personas con discapacidad es bajo comparado con el de las personas sin discapacidad. Si se comparan los datos referidos al máximo nivel de estudios alcanzados por las personas con discapacidad y sin discapacidad mayor de 15 años (Tabla 2), podemos observar que mientras que el 78,3% de las personas con discapacidad tienen un nivel formativo que no supera la enseñanza secundaria obligatoria, entre las personas sin discapacidad esta proporción es del 62,6%. El 22,3% de las personas con discapacidad tienen estudios de bachillerato, formación profesional de grado medio o superiores, mientras que entre las personas sin discapacidad la proporción de los que tienen ese nivel de estudios es del 50,9%. Solo el 7% de las personas con discapacidad tienen estudios universitarios o equivalentes, mientras que entre las personas sin discapacidad esa proporción es del 19,9%.

Tabla 2. Población con y sin discapacidad, según nivel de estudios. España 2012. Unidades en porcentajes.

Población con y sin discapacidad, según nivel de estudios. Porcentajes. (Datos referidos a personas de 15 y más años). España, 2012			
Nivel de formación	Con discapacidad	Sin discapacidad	Diferencia porcentual
No sabe leer o escribir	6,7%	1,0%	6%
Ha asistido menos de 5 años a la escuela (Ed. primaria incompleta)	19,4%	3,4%	15%
Fue 5 o más años a la escuela y no llegó al último curso de la enseñanza obligatoria (Ed. Primaria Completa)	16,7%	10,6%	6%
Enseñanza Secundaria de 1ª Etapa (ESO, EGB, Bachillerato Elemental)	34,5%	33,5%	1%
Estudios de Bachillerato (BUP, Bachillerato superior)	6,7%	13,6%	-7%
Enseñanzas profesionales de grado medio o equivalentes	5,3%	8,4%	-3%
Enseñanzas profesionales de grado superior o equivalentes	3,3%	8,2%	-5%
Estudios universitarios o equivalentes	7,0%	19,9%	-13%
Doctorado	0,3%	0,8%	0%
NS / NC	0,0%	0,0%	0%

Fuente: Instituto Nacional de Estadística, Encuesta de Integración social y salud 2012. (EISS, 2012)

Del total de la población que ha alcanzado formación universitaria o equivalente, solo el 1,14% son personas con discapacidad, frente al 16,7% de la población general (MEC 2011). Pese los esfuerzos que se están realizando, poco más de un 1% del alumnado universitario son estudiantes con discapacidad. Lo que nos hace replantearnos que está ocurriendo en el paso de secundaria al bachillerato y del bachillerato a la

universidad. ¿Qué factores familiares, personales, sociales, académicos están condicionando la continuidad de sus estudios de bachillerato y como y como consecuencia el acceso a la universidad? ¿Conocen los apoyos que puede ofrecer la universidad para su acceso al currículum? ¿Ha recibido la orientación necesaria para saber realmente que es lo que quiere hacer y cómo y cómo y dónde puede hacerlo?

Viendo las cifras tanto de estudiantes que inician como de egresados, todo apunta a que sería conveniente establecer sinergias entre los centros de secundaria y los programas o servicios de atención a la discapacidad de las universidades. O bien desde los servicios de orientación especializados de ambos.

Si atendemos al tipo de deficiencia de origen de las discapacidades, ésta influye en el máximo nivel de estudios alcanzado. Los niveles educativos más altos se dan entre las personas con deficiencia del oído, del sistema nervioso, osteoarticulares y visuales, y los más bajos, entre las personas con deficiencias del lenguaje, habla y voz y deficiencias mentales (Tabla 3). Se aportan los datos de la Encuesta de Discapacidad, Autonomía Personal y Situaciones de Dependencia, EDAD 2008, ya que es la más actual que contempla estos datos.

Tabla 3. Personas con discapacidad de diez a más años residentes en hogares familiares según máximo nivel educativo alcanzado, por grupos de deficiencias. España 2008. Porcentajes

	GRUPOS DE DEFICIENCIAS							
	Mentales	Visuales	Del oído	Del lenguaje	Osteo-articulares	Del Sistema nervioso	Viscerales	Otras deficiencias
Nivel de estudios alcanzado								
No sabe leer ni escribir	18,9%	12,6%	9,6%	11,4%	11,0%	10,6%	11,6%	14,4%
Estudios primarios incompletos	38,3%	37,2%	36,4%	42,2%	36,7%	31,3%	40,3%	45,1%
Estudios primarios completos o equiva.	23,5%	28,2%	31%	25,0%	30,2%	29,1%	28,2%	28,6%
Educación secundaria de primera etapa	8,7%	7,9%	8,5%	8,5%	8,9%	10,3%	7,7%	4,8%
Estudios de bachillerato	4,3%	5,3%	4,5%	7,2%	4,8%	6,3%	4,6%	2,7%
Enseñanza profesional de grado medio	1,8%	2,1%	2,9%	1,8%	2,5%	3,3%	2,0%	1,1%
Enseñanzas profesionales superiores	1,0%	1,6%	1,7%	1,3%	1,7%	2,2%	1,4%	0,8%
Estudios universitarios o equivalentes	3,4%	5,1%	5,4%	2,6%	4,2%	6,9%	4,2%	2,5%

Fuente: Instituto Nacional de Estadística, Encuesta de Discapacidad, Autonomía personal y situaciones de Dependencia, EDAD 2008. EPA

Es significativo que sean las personas con discapacidades sensoriales, físicas y del sistema nervioso aquellas que cuentan con un mayor porcentaje de nivel educativo alcanzado. Las universidades y sus servicios de apoyo a la discapacidad tienen un gran reto respecto a otras discapacidades que a día de hoy encuentran más dificultades para realizar sus estudios.

Entidades como ONCE y su Fundación, han realizado un gran esfuerzo para la inclusión de sus afiliados en todos los ámbitos educativos, proporcionando productos de apoyo, y recursos humanos para una adecuada inclusión. Es posible que el aumento de

personas con discapacidad auditiva respecto a la finalización de sus estudios se de en cierta medida gracias a la Ley 27/2007, de 23 de octubre, por la que se reconocen las lengua de signos española y se regulan los medios de apoyo a la comunicación oral de las personas sordas, con discapacidad auditiva y sordociegas.

La adecuada respuesta educativa a todos los alumnos se concibe a partir del principio de inclusión, entendiendo que únicamente de esta manera se garantiza el desarrollo de todos, se favorece la equidad y se contribuye a una cohesión social más grande. La atención a la diversidad es una necesidad que abarca todas las etapas educativas y a todos los alumnos; es decir, se trata de tener en cuenta la diversidad de todos los alumnos como principio y no como una medida que corresponde a las necesidades de unos cuantos. (Blanco, 1999)

Aun así, con este salto cualitativo y cuantitativo en el acceso de personas con discapacidad a la universidad, los datos reflejan que aún queda mucho por hacer, tanto por parte de la administración, como por las propias universidades y en general por toda la sociedad.

Tabla 4. Evolución Tasa de empleo en personas con discapacidad (ocupados/población en edad de trabajar, de entre 16 y 64) según máximo nivel de estudios alcanzado. España 2008-2013. Datos en porcentajes)

Tasa de empleo (ocupados/población en edad de trabajar) Personas con discapacidad						
	2008	2009	2010	2011	2012	2013
Total	28,0	28,3	27,7	26,7	24,5	24,3
Analfabetos	6,1	5,6	4,4	4,3	3,1	3,6
Primaria	17,5	17,0	15,8	15,5	14,5	12,8
Secundaria y PFIL*	36,9	34,0	33,4	31,4	27,9	27,8
Superiores	50,7	53,9	52,9	49,2	45,8	45,2

Fuente: Servicio Público Estatal. Observatorio de las Ocupaciones. Informes del Mercado de Trabajo de las Personas con Discapacidad y Boletines Trimestrales del Mercado de Trabajo Estatal. 2013

Una de las razones que explican el bajo nivel de inserción laboral de las personas con discapacidad son sus carencias educativas. En la Tabla 4 puede verse como a mayor nivel educativo, mayor es también la proporción de personas con discapacidad que trabajan.

Por tanto, la mejora de los niveles educativos de las personas con discapacidad es, pues, uno de los retos fundamentales para avanzar hacia la equiparación de sus niveles de inserción laboral con los del conjunto de la población.

Este es un tema fundamental en un momento como el actual. Según los datos facilitados por el INE en el año 2014. Los parados ascendieron a 5.762.600 personas. De ellos, el 60,5% con estudios de Educación Secundaria y Programas de Formación e Inserción Laboral, frente al 20,8 % de personas con estudios Superiores incluyendo Doctorado. Esta estructura se ha modificado sustancialmente en los últimos años. Como se puede observar en la Tabla 5, En el año 2008, del cómputo total de personas con discapacidad desempleadas, aquellos que alcanzaban la formación universitaria representaban un 11,3%, frente al 12,3% en el año 2013. Por otro lado aquellos que alcanzaban en 2008 estudios en secundaria y programas de formación e inserción laboral, representaban un 52%, del total de personas con discapacidad desempleadas frente al 62% en 2013.

Lo que quiere decir que, aunque el número de parados universitarios en valor absoluto haya aumentado porque el número de desempleados ha crecido, la presencia de los

universitarios dentro del total de parados solo se ha ampliado en 1 punto, mientras que en estudios secundarios ha ascendido 10 puntos.

Estos datos ponen de manifiesto que los estudiantes universitarios disponen de una mayor capacidad para adaptarse al mercado de trabajo, lo que les permite ser absorbidos con mayor facilidad que el resto de población (MEC 2011).

Tabla 5. Personas con discapacidad reconocida en edad de trabajar según su relación con la actividad, por nivel de estudios. España 2008-2013 (datos en miles de personas)

	2008	2009	2010	2011	2012	2013
Total personas con discapacidad de entre 16 y 64 años						
Parados						
Total	47,7	85,4	98,9	124,3	176,1	187,0
Analfabetos	0,7	1,4	2,6	1,7	1,3	2,3
Primaria	16,4	20,2	23,4	32,0	39,6	45,3
Secundaria y PFIL (*)	25,1	52,8	59,6	76,0	111,0	116,4
Superiores	5,4	11,0	13,2	14,6	24,3	23,1

Fuente: Servicio Público Estatal. Observatorio de las Ocupaciones. Informes del Mercado de Trabajo de las Personas con Discapacidad y Boletines Trimestrales del Mercado de Trabajo Estatal. 2013

Las tasas de actividad (activos/población en edad de trabajar) y empleo (población en edad de trabajar) son muy bajas cuando se comparan con las de las personas sin discapacidad (Tabla6). Las tasas de desempleo (personas desempleadas en edad de trabajar, número de personas en situación de desempleo respecto del total de personas activas, estén desempleadas u ocupadas), por el contrario, son significativamente más altas.

Con todos estos datos, no hay que olvidar la estrecha relación entre formación y empleo. Una adecuada orientación para el desarrollo vocacional, un acceso a los estudios en igualdad de oportunidades nos lleva a unas mejores condiciones de acceso

al mercado de trabajo y por ende a la consideración de persona que participa de modo activo en la sociedad de manera independiente.

Tabla 6. Tasa de actividad, empleo y desempleo de las personas con y sin discapacidad reconocida en edad de trabajar, por nivel de estudios. España 2008-2013 (Datos porcentajes)

	2008	2009	2010	2011	2012	2013
PERSONAS CON DISCAPACIDAD						
Tasa de actividad (activos/población en edad de trabajar)						
Total	33,5	36,2	36,2	36,6	36,6	37,4
Analfabetos	7,0	7,2	7,0	6,0	4,4	5,9
Primaria	22,4	22,2	21,8	23,4	23,2	23,5
Secundaria y PFIL (*)	44,0	45,5	45,0	44,7	44,4	44,5
Superiores	56,1	61,4	59,7	57,1	57,3	56,0
Tasa de empleo (ocupados/ población en edad de trabajar)						
Total	28,0	28,3	27,7	26,7	24,5	24,3
Analfabetos	6,1	5,6	4,4	4,3	3,1	3,6
Primaria	17,5	17,0	15,8	15,5	14,5	12,8
Secundaria y PFIL (*)	36,9	34,0	33,4	31,4	27,9	27,8
Superiores	50,7	53,9	51,9	49,2	45,8	45,2
Tasa de desempleo (parados/ activos)						
Total	16,3	21,8	23,3	26,9	33,1	35,0
Analfabetos	11,7	21,9	37,1	27,9	28,3	39,0
Primaria	21,8	23,7	27,6	33,7	37,2	45,7
Secundaria y PFIL (*)	16,3	25,1	25,8	29,8	37,1	37,7
Superiores	9,5	12,2	13,1	13,8	20,0	19,3
PERSONAS SIN DISCAPACIDAD						
Tasa de actividad (activos/población en edad de trabajar)						
Total	74,9	75,4	75,9	46,4	77,0	77,2
Analfabetos	41,2	44,1	47,8	47,2	47,8	46,5
Primaria	59,5	60,4	61,2	60,6	60,8	60,7
Secundaria y PFIL (*)	74,3	74,4	74,5	74,8	75,0	74,6
Superiores	87,8	88,1	88,1	88,4	88,9	89,1
Tasa de empleo (ocupados/población en edad de trabajar)						
Total	66,4	61,8	60,6	59,8	57,8	57,1
Analfabetos	28,2	24,0	25,9	21,6	21,1	19,9
Primaria	49,5	44,5	42,6	40,9	37,5	36,2
Secundaria y PFIL (*)	64,9	59,1	57,6	56,4	53,7	52,3
Superiores	82,2	79,5	78,1	77,2	75,6	74,9
Tasa de desempleo (parados/activos)						
Total	11,3	18,1	20,1	21,7	25,0	26,0
Analfabetos	31,5	45,6	45,8	54,3	55,9	57,3
Primaria	16,8	26,4	30,4	32,5	38,3	40,4
Secundaria y PFIL (*)	12,6	20,6	22,8	24,6	28,5	29,9
Superiores	6,3	9,7	11,3	12,7	15,0	16,0

Fuente: Servicio Público Estatal. Observatorio de las Ocupaciones. Informes del Mercado de Trabajo de las Personas con Discapacidad y Boletines Trimestrales del Mercado de Trabajo Estatal. 2013

1.2 SERVICIOS DE APOYO A LOS ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD EN LA UNIVERSIDAD

Los servicios de atención a la discapacidad en la universidad es una realidad en construcción y pleno desarrollo. Estos servicios (Alcantud, Ávila y Asensi, 2000) han surgido, en algunos casos, por una voluntad política de las propias universidades que los han integrado en el marco de los servicios que los vicerrectorados de alumnos o

estudios ofrecen para la atención a los estudiantes. Otros por la preocupación y el interés de los profesores universitarios. En otros casos, han estado impulsados a partir de organizaciones o asociaciones universitarias, de personas con discapacidad, de voluntarios etc., y también por fundaciones, (sirva como ejemplo el de la Universidad Autónoma de Barcelona que surgió como programa sustitutorio al servicio militar, como servicio social).

Como se desprende de este texto, los servicios presentan gran heterogeneidad tanto en su estructura, organización y perfil de las plantillas que los atienden. Aunque en la mayoría de casos se han traspasado estas competencias a profesionales de los campos de la, psicología, pedagogía, trabajo social, logopedia, profesores universitarios, becarios o PAS con buena voluntad vinculado a algún vicerrectorado interesado por este tipo de acciones.

Hay que decir que, “independientemente de los orígenes de los servicios y profesionales que los componen, todos los programas suelen tener como meta fundamental la normalización de la vida universitaria de los estudiantes con discapacidad, intentando cumplir los principios de integración e igualdad de oportunidades” (Asensi, Rodrigo y Ferrer, 2002).

En el estudio realizado por el Instituto Universitario de Integración en la Comunidad (INICO), *Análisis de servicios y programas universitarios de apoyo a estudiantes con discapacidad en las universidades españolas* (Verdugo y Campo, 2005) exponen que de las 74 universidades españolas, 48 tienen servicio específico de atención y 7, que sin tenerlo, ofrecen algún tipo de apoyo.

Asimismo este estudio confirma la gran variabilidad que muestran los servicios en cuanto a la trayectoria del servicio, vicerrectorado bajo el que funcionan, perfil laboral de la plantilla, fuentes de financiación, como se dan a conocer los servicios y ofrecen el asesoramiento, perfil de los usuarios, apoyos que ofrecen, accesibilidad y aspectos relacionados con la vida independiente

Actualmente cada vez son más las universidades tanto públicas como privadas que prestan este servicio a la comunidad universitaria. Si nos acercamos a lo que podría ser el estado de la cuestión, hay que indicar que el panorama que se está abriendo es esperanzador, debido al rápido incremento de la matrícula de estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas a una discapacidad en la Universidad y a los esfuerzos de ésta por dar una adecuada respuesta. Desde finales de los años ochenta se viene observando en nuestro país diferentes iniciativas que con carácter puntual pretenden dar respuesta a las demandas que los estudiantes con necesidades educativas especiales presentan en la universidad, pero hay que esperar a la década de los noventa para comenzar a hablar de la necesidad de generalización, aunque en el terreno de las actuaciones concretas sólo un 2% de las universidades presentaban un servicio en 1994 (Alcantud (1997), cifra enormemente significativa si la comparamos con la del 2001, en el que el 75% de las universidades cuentan con algún servicio, o en su defecto con algún tipo de atención a estudiantes con necesidades educativas especiales, aumentando año tras año el número de estudiantes con discapacidad que acceden a los estudios universitarios (Ortego, 2000).

Desde hace unos años son diversas las iniciativas que se han creado desde los propios servicios de atención a la discapacidad para crear protocolos de actuación y compartir

conocimientos. Así como la creación de redes de universidades autonómicas, como la red de universidades andaluzas, madrileñas o catalanas.

En el Anexo **VIII (tabla 28)** se ofrece un cuadro resumen de las Universidades españolas tanto públicas como privadas y de los servicios existentes en cada universidad. En dicha Tabla 28 se indica el nombre del servicio o programa, Vicerrectorado, Departamento o servicio del que depende, acceso directo a la página web del servicio de atención y número de estudiantes (dato actualizado por las universidades en febrero de 2015). Es necesario indicar que los datos facilitados por los servicios de las universidades, son datos numéricos de los estudiantes que se han inscrito voluntariamente en el servicio de atención a la discapacidad, no coincidiendo con el número total de estudiantes con discapacidad matriculados en las universidades españolas. En todas ellas el servicio es voluntario y de libre elección para el estudiante con discapacidad.

Como se puede observar por la información reflejada en esta Tabla 28 (**véase Anexo VIII**), el número de estudiantes con discapacidad matriculados en las universidades española ha experimentado un incremento sustancial. Según los datos publicados en el libro blanco sobre universidad y discapacidad, durante en el curso 2005-2006, 7.247 personas con discapacidad estaban matriculadas en las universidades públicas españolas, frente a las 21.577 personas que han indicado los servicios de apoyo durante el curso 2014-2015. (Estos datos se reflejan en Guía de Atención a la Discapacidad en la Universidad 2015, publicada por Fundación Universia. Es importante destacar, que la elaboración de este tipo de guías viene realizándose anualmente desde 2011 por parte de Fundación Universia, con un alto grado de

participación de los servicios de atención a la discapacidad de las universidades Españolas).

Como se puede apreciar en dicha guía (Anexo VIII Tabla 28), de las 74 universidades del territorio, 52 son públicas, 16 privadas y 6 son universidades de la Iglesia. Podemos comprobar que la totalidad de las universidades públicas españolas cuentan con un servicio de atención a la discapacidad. Pocas son las universidades privadas o de la Iglesia que dispone una estructura operativa para la atención a los estudiantes con discapacidad, aunque nos queda constancia que de manera subsidiaria, estas universidades prestan el servicio a demanda.

Además, 32 de las 52 universidades públicas dependen del Vicerrectorado de Estudiantes, de Alumnos, de Estudiantes e Inserción Profesional, de Estudiantes y Empleo. De este modo cada vez son más los servicios o programas que amplían sus competencias el apoyo a la inserción laboral, como podemos comprobar en la descripción de los servicios.

Por otro lado, cuatro Universidades públicas han vinculado los servicios a Vicerrectorados de nueva creación y que atienden a políticas de proyección social de la Universidad, desde el marco de “universidades responsables”. (Universidad de Málaga, Zaragoza, Pablo de Olavide, Rey Juan Carlos I de Madrid). Así también, 14 de las universidades públicas enmarcan sus programas en otros servicios ya existentes como los de Servicios Sociales, Centros de información y atención social que atienden simultáneamente a otros grupos universitarios. Como ejemplo del servicio de orientación para el empleo destinado a todos los estudiantes de la comunidad universitaria y que han asumido la atención de estudiantes con discapacidad,

encontramos a la Universidad Carlos III de Madrid. Y como ejemplo de atención a egresados, la Universidad Rey Juan Carlos de Madrid.

Es necesario resaltar el trabajo que están realizando algunas universidades privadas en la atención a los estudiantes con discapacidad y a la comunidad universitaria en general, atendiendo a la comunidad universitaria desde un servicio específico. Estas universidades son Universidad Europea de Madrid, Universidad de Vic, Universidad Ramón Llull, Universidad Camilo José Cela, y la Universidad Oberta de Catalunya. Contando esta última con un total de 873 estudiantes con discapacidad matriculados y/o atendidos desde su servicio.

Respecto a las Universidades de la Iglesia, no debemos dejar de mencionar el trabajo de la Universidad Pontificia de Comillas (Madrid), Universidad de Deusto y la Universidad de San Antonio de Murcia. La Universidad de Navarra, ha aportado por primera vez sus datos en 2013, coincidiendo con la creación del servicio, aunque es necesario señalar que anteriormente se organiza mediante un sistema de voluntariado, perfectamente organizado.

Lo que sí podemos constatar es que en el estado español no se han creado servicios específicos para un tipo de discapacidad concreta, como si ha sucedido en otros países, un ejemplo de esto, sería el “Tsukuba College of Technology” de Japón, que atiende específicamente a estudiantes con deficiencias visuales y auditivas y sólo se pueden matricular de determinados estudios, dependiendo de su deficiencia. Por ejemplo una persona con una deficiencia auditiva se puede matricular a diseño, arquitectura, informática, magisterio e ingeniería mecánica o electrónica. (Asensi, Rodrigo y Ferrer, 2002).

Es también preciso indicar que en los últimos años y como veremos más adelante, las reuniones de trabajo de técnicos de apoyo a las discapacidad en la universidad, promovidas por la Universidad de Alicante, han permitido compartir experiencias y aunque aún no se ha conseguido crear unos protocolos comunes de actuación, al menos si se ha aumentado el número de acciones comunes y necesarias de estos servicios.

Como podemos comprobar en la **Tabla 28 (véase Anexo VIII)**, la atención individualizada, adaptaciones curriculares (entendidas como adaptaciones de los elementos de acceso al currículum), tutorías y seguimiento personalizado, ayudas al transporte, ayudas técnicas, prioridad de matrícula, exención de tasas, interprete de LSE, becas y subvenciones, elaboración de guías de apoyo a personas con discapacidad, contacto con las organizaciones sociales. Son funciones que a día de hoy, todas las universidades públicas realizan.

En cuanto a las **becas y subvenciones**, se pueden agrupar en las ayudas que ponen las Universidades a favor de los estudiantes con discapacidad, como puede ser un becario colaborador, un intérprete de lengua de signos, o bien ayudas directas al estudio, o ayuda para la adquisición de ayudas técnicas.

La **tutorización** supone que se presta un servicio de seguimiento académico al alumnado con discapacidad por parte de la Universidad, bien como un programa específico (sólo alumnos con discapacidad), bien como un programa genérico (destinado a toda la comunidad universitaria),

Los servicios de atención a la comunidad universitaria con discapacidad, que proporcionan acciones dirigidas a la orientación e **inserción laboral**, suponen el apoyo sólo para aquellos estudiantes con discapacidad que se encuentren en último año de carrera o ya egresados, pudiendo realizar prácticas en empresas o conocer ofertas de puestos de trabajos. Es importante acentuar, que no reciben asesoramiento desde el acceso a los estudios. En cualquier caso, la implantación de estos servicios de asesoramiento ha crecido en los últimos años, alcanzando un total de 55 en 2015. Asimismo se fomenta la contratación por parte de la Universidad con Centros Especiales de Empleo.

Los servicios de apoyo a la discapacidad, suelen estar en **contacto con las organizaciones sociales** del sector de la discapacidad con el fin de recibir asesoramiento, así como colaboración en la prestación de ayudas técnicas a estudiantes con discapacidad.

Con relación a las **ayudas técnicas y/o humanas**, son muchas las Universidades que prestan estos servicios, por sí mismas o bien en colaboración con el movimiento asociativo de la discapacidad. Como es el caso del Banco de Productos de Apoyo que Fundación Universia creó en 2008, actuando en forma de préstamo y que persigue facilitar a las personas con discapacidad la posibilidad de disponer temporalmente de los Productos de Apoyo que puedan necesitar y estén disponibles en cada momento. Algunas de las ayudas más comunes son: Equipos de FM, Micrófonos, Ordenadores portátiles, Braille Hablado, Grabadoras, Software adaptado, ILSE, Voluntarios colaboradores, Becarios colaboradores.

La **prioridad de matrícula** no suele estar regulada, salvo en algunos casos, por lo que se suele hacer a demanda del alumno, afectando a horarios, asignación de grupos y de turnos.

A manera de síntesis, presentamos a continuación este cuadro (Arnaiz, 2000) que expone de manera muy clara todas aquellas acciones que se podrían considerar **adaptaciones de los elementos de acceso al currículum** (véase Tabla 7).

Tabla 7. Adaptaciones en los elementos de acceso al currículum

PERSONALES	<ul style="list-style-type: none">• Facilitar la incorporación de apoyos (intérprete de signos, tiflotècnia,..)• Modificar las actitudes de los diferentes elementos personales de la comunidad educativa respecto a las necesidades especiales.• Ajustar las expectativas de los diferentes elementos personales de la comunidad educativa respeto los estudiantes con necesidades especiales
ESPACIALES	<ul style="list-style-type: none">• Eliminación de barreras arquitectónicas• Instalar indicadores que faciliten la localización de los espacios y la orientación de los mismos.• Ubicación del alumno en el lugar del aula que mejor compense sus dificultades y favorezca su participación.• Disposición del aula que favorezca la movilidad y la autonomía
MATERIALES	<ul style="list-style-type: none">• Facilitar mobiliario específico.• Proporcionar equipamientos y recursos materiales (equipos de frecuencia modulada, libretas autocopiativas, ordenadores adaptados, impresora Braille...).• Adaptación de materiales.• Proporcionar la documentación con una previsión suficiente y el apoyo adecuado (textos con un nivel de comprensión adecuado por estudiantes con graves problemas auditivos, textos en Braille
COMUNICACION	<ul style="list-style-type: none">• Utilización de sistemas alternativos de comunicación (Braille,• Lenguaje de signos, Bliss,...) Utilizar ayudas técnicas en la comunicación (comunicadores portátiles, ayudas para la lectura y escritura, máquinas de escribir, audífonos, sistemas de transmisión de sonidos, televisor, ordenadores, un ayudante, ...

Adaptaciones en los elementos de acceso al currículum (Arnaiz, 2000)

A la vista de esta diversidad en lo referente a los orígenes, dependencia organizativa, profesionales que lo componen y servicios que se ofrecen, el “Real Patronato sobre Discapacidad”, desde el año 1996 organiza de forma anual una reunión de los servicios

y programas universitarios que se han ido creando con el paso de los años, con la colaboración de las Universidades españolas. En estas reuniones participan miembros de los servicios de apoyo y vicerrectorados de alumnos de diferentes universidades españolas, y también representantes de instituciones relacionadas con personas con discapacidad y de la Administración. Desde 2005 es tal la importancia de estas reuniones que se han convertido en congresos Nacionales sobre Universidad y Discapacidad. Estas reuniones tienen la finalidad de:

- Proporcionar un lugar de encuentro, intercambio y participación técnica y teórica en el ámbito de la atención a las personas con discapacidad en los estudios universitarios.
- Abordar temas específicos relacionados con la integración de las personas con discapacidad en la universidad.
- Difundir experiencias innovadoras y facilitar el intercambio entre los profesionales que tienen una atención directa con los alumnos universitarios con discapacitado

Se presenta a continuación un cuadro resumen de las diferentes reuniones que se han celebrado sobre los servicios de apoyo o atención a la discapacidad en la universidad, y sus principales aportaciones (véase Tabla 8).

El Real Patronato sobre Discapacidad, es un organismo autónomo de Organización y Funcionamiento de la Administración General del Estado, adscrito al Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Tiene como finalidad la promoción y la mejora de la prevención de las deficiencias y la atención a personas con discapacidad, así como su desarrollo personal y consideración social.

Tabla 8. Principales aportaciones de las reuniones sobre los servicios de apoyo a estudiantes con discapacidad en el ámbito de la universidad

REUNION	FECHA	LUGAR	ASPECTOS TRATADOS
II Reunión de intercambio sobre servicios Universitarios de Apoyo	18-11-1997	Universidad de Valencia	Exposición e intercambio de experiencias de integración de alumnos con discapacitado a la Universidad. Presentación del modelo *HELIOS II sobre servicios Universitarios de Apoyo. Presentación del libro: “*Enseñanza Superior *y estudiantes *disminuidos. *Hacia una política Europea de *integración”. Editado por la UAB. Creación de la lista de distribución *UNI-DIS para conectar a los servicios y programas de apoyo.
III Reunión de intercambio sobre servicios Universitarios de Apoyo	20-11-1998	Universidad Carlos III de Madrid	Exposición e intercambio de experiencias de integración de alumnos con discapacidad en la universidad Intervenciones dedicadas a mostrar experiencias de investigación sobre personas con discapacidad en el estudios superiores.
IV Reunión de intercambio sobre servicios Universitarios de Apoyo	20-10-1999	Universidad de Extremadura	Ponencia Inaugural: Nuevos planeamientos de la integración: adaptación del aula a la persona, no de la persona al aula Se van a realizar diferentes grupos de trabajo: Acceso a la Universidad: Orientación vocacional y adaptaciones. Apoyo tecnológico: Vida en el aula, procesos formativos, teleformación. Mesa de intercambios: Innovaciones en los servicios. Mesa Institucional de Vicerrectores.
V Reunión sobre Universidad y Discapacidad	19-10-2000	Universidad de las Islas Baleares	Lema: El reto de las adaptaciones curriculares y la calidad de los servicios. Ponencia Marco: El reto de las adaptaciones curriculares. Grupos de discusión: Aspectos legales y burocráticos en materia de adaptaciones curriculares y evaluación de calidad Estrategias de trabajo y acción conjunta del profesorado servicios de apoyo para las adaptaciones Criterios comunes para el establecimiento las adaptaciones. Limites Evaluación de la calidad de los servicios y su gestión. Creación de la Comunidad Virtual UNI-DIS
VI Reunión sobre Universidad y Discapacidad	17-10-2001	Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) Madrid	Lema: Por la igualdad de oportunidades Algunos de los temas trabajado en esta reunión fueron: Discapacidad y Sociedad. Estudiantes con discapacidad en la universidad Barreras físicas. Entornos urbanos, ciudad universitaria, edificios y transporte Barreras didácticas y ayudas técnicas al estudio. Presentación de experiencias de estudiantes con discapacidad, profesores y servicios de apoyo Promoción y formación del Voluntariado
VII Reunión sobre Universidad y Discapacidad	28-11-2002	Universidad Autónoma de Barcelona	Simposium sobre “ retos de integración en la universidad Adaptaciones curriculares en la Universidad Transición de los estudios secundarios a la Universidad Diseño para todos. Retos de los Servicios Universitarios de Apoyo a la Integración Simposium sobre el nuevo marco normativo universitario y la integración de los estudiantes con discapacidad
VIII Reunión sobre Universidad y Discapacidad	11-11-2003	Universidad de Valladolid	Actividad incluida en el Año Europeo de las Personas con Discapacidad. Simposium sobre el actual marco normativo promulgado para favorecer la integración de personas con discapacidad en la Universidad. Presentación de experiencias de nuevas tecnologías: Comunidad Virtual UNI-DIS Servicio de Asesoramiento sobre Discapacidad y universidad ADU. Grupos de trabajo relacionados con las ponencias. Mesa redonda: La voz de los estudiantes con discapacidad.

IX Reunión sobre Universidad y Discapacidad	28-10-2004	Universidad de Alicante	<p>Marco normativo para la integración de personas con discapacidad en la Universidad</p> <p>Ponencias:</p> <p>Instrumentos para la supresión de barreras de comunicación en la enseñanza de las personas sordas.</p> <p>Nuevas tecnologías para personas ciegas.</p> <p>Últimas aportaciones en la atención universitaria a personas con discapacidad motora.</p> <p>Presentación de la adaptación a lengua de signos de la Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.</p>
I Congreso Nacional sobre Universidad y Discapacidad. X Reunión del Real Patronato	24-10-2005	Universidad Complutense de Madrid	<p>Lema: Adaptar la Igualdad, Normalizar la Diversidad.</p> <p>Los objetivos de trabajo:</p> <p>Incrementar el acceso de las personas con discapacidad en la enseñanza superior y la accesibilidad de la Universidad, fomentando una normalización en consonancia con la integración en el EEES.</p> <p>Definir los estándares mínimos que han de regir la atención a la discapacidad en las Universidades.</p> <p>Compartir las buenas prácticas de los servicios de apoyo con los avances producidos en la docencia, la formación y la investigación.</p> <p>Asumir la responsabilidad social de la Universidad en los procesos de sensibilización y dinamización relativos a la discapacidad.</p>
II Congreso Nacional sobre Universidad y Discapacidad. XI Reunión del Real Patronato	24-10-2007	Universidad de Zaragoza	<p>Lema: Descubrir Nuevas Capacidades; Integrar otras Riquezas.</p> <p>Ponencias:</p> <p>Espacio europeo de educación superior. EEES</p> <p>Servicios de gestión de las universidades</p> <p>I+D+I</p> <p>Inserción laboral y asociacionismo</p> <p>El congreso coincidió con el año europeo de las personas con discapacidad.</p> <p>Se debatió la entrada en vigor de la Ley Orgánica de Universidades, que incorporan mejoras en la atención a la discapacidad, que se suman a las novedades que se introducirán en este aspecto en el futuro marco del Espacio Europeo de Educación Superior</p>
III Congreso Nacional sobre Universidad y Discapacidad. XII Reunión del Real Patronato	11-11-2009	Universidad de León	<p>Objetivo: es ahondar en las conclusiones de los tres Congresos anteriores y avanzar en temas y metodologías innovadores que aporten una dimensión útil a esta reunión periódica de debate, desde un punto de vista científico-académico y de aplicación a la realidad de cada Universidad por medio del intercambio de experiencias</p> <p>El planteamiento de trabajo para estas jornadas se centró en tres grandes temas:</p> <p>Las nuevas tecnologías puestas al servicio de la comunidad universitaria tendentes a favorecer la accesibilidad didáctica</p> <p>La adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior, profundizando en los aspectos relacionados con la movilidad internacional de alumnos con discapacidad, el fomento del acceso de estudiantes a la Universidad y el impulso de la inserción laboral</p> <p>La necesidad de profundizar en el tratamiento y gestión de datos referidos a personas con discapacidad dentro de la Universidad conforme a la Ley Orgánica 15/1999, de 13 de diciembre, de Protección de Datos de Carácter Personal.</p> <p>El congreso coincidió con el año en el que se celebró la Conferencia Mundial sobre Educación Superior (CMES 2009)</p>

De la Puente, (2005: 21,22). Hasta la reunión en la Universidad de Alicante 2004. A partir del I Congreso Nacional (Elaboración propia a partir de los boletines del Real Patronato y de la documentación recibida durante la asistencia a los mismos)

Como podemos apreciar, ha habido una evolución clara en estas reuniones. En un principio, nacieron como encuentros de intercambio de los primeros servicios universitarios que apoyaban a los estudiantes con discapacidad, para pasar a ser después reuniones universidad y discapacidad. Los cuatro últimos encuentros, han sido ya bajo el nombre de Congreso Nacional. Esta evolución en, podríamos decir, la categoría de los encuentros nos da una idea de la importancia creciente de esta temática en las Universidades de todo el Estado.

Desde hace unos años son diversas las iniciativas que se han creado desde los propios servicios de atención a la discapacidad para crear protocolos de actuación comunes y compartir conocimientos. Así como la creación de redes de universidades autonómicas, como la red de universidades andaluzas, madrileñas o catalanas.

Paralelamente a estas reuniones del Real Patronato en colaboración con las Universidades, vienen desarrollándose una de las acciones más relevantes respecto a las buenas prácticas de técnicos de atención a la discapacidad en la universidad.

Desde 2007 y por iniciativa del Centro de Apoyo al Estudiante de la Universidad de Alicante (CAE) y del Vicerrectorado de Alumnado, se han venido realizando hasta 2010, los denominados *Workshop de buenas prácticas de técnicos de atención a la discapacidad en la universidad*. Esta iniciativa se presenta como una plataforma de trabajo en la que poder reunir experiencias de buenas prácticas con el objetivo de poder ofrecer servicios eficientes y flexibles que redunden en una mejora de la atención a las personas usuarias. En definitiva, se trata de “utilizar este espacio para trabajar desde los retos diarios, haciendo de la cotidianeidad un punto de encuentro para los servicios de apoyo” (De la Puente, 2005).

Desde 2008 coincidiendo con el II Workshop, ha habido una afluencia masiva de técnicos y responsables de programas y servicios. Esto nos indica que en estos tres últimos años las universidades, están fomentando la creación y/o afianzamiento de acciones dirigidas hacia estudiantes con discapacidad. Independientemente del tipo de programa, servicio o atención individualizada que realicen.

Esta iniciativa ha tenido muy buena acogida por los técnicos de las universidades españolas, tanto por la especialización de la jornada, que indica la importancia de su trabajo y la trascendencia a toda la comunidad universitaria, como por el formato en el que está realizado, exposiciones y mesas de trabajo o talleres. En 2010 asistieron más de 90 personas entre técnicos y responsables de servicios. Veamos a continuación los principales puntos de interés de los Workshop de 2008, 2009 y 2010, por ser los más significativos (véase Tabla 9).

Tabla 9. Talleres 2008-2014 de atención a la discapacidad en la Universidad

<p><i>II WORKSHOP DE BUENAS PRÁCTICAS DE TÉCNICOS DE ATENCIÓN A LA DISCAPACIDAD EN LA UNIVERSIDAD</i></p> <p>Alicante 8-9 de mayo de 2008</p> <p>Exposición:</p> <p>“Gestión integral en la Orientación Laboral de personas con discapacidad en la Universidad”</p> <p>Mesas de trabajo simultaneas 1 y 2 a elegir:</p> <p>Mesa 1: Protocolos de actuación de los Servicios Universitarios de atención a la discapacidad</p> <p>Mesa 2: Ayudas Técnicas y Accesibilidad Universal</p> <p>Mesas de trabajo simultaneas 3 y 4 a elegir:</p> <p>Mesa 3: Adaptaciones Curriculares en el Espacio Europeo de Educación Superior.</p> <p>Mesa 4: Transición de la Educación Secundaria a la Universidad: Acceso al Servicio y cómo nos damos a conocer</p> <p>Mesa redonda:</p> <p>Calidad en los servicios</p> <p>Ley de protección de datos</p> <p>Alumnos Erasmus; Recepción y envío de alumnos con discapacidad</p> <p>Conclusiones de las mesas de trabajo</p>

III WORKSHOP DE BUENAS PRÁCTICAS DE SERVICIOS DE APOYO A LA DISCAPACIDAD EN LA UNIVERSIDAD Y I ENCUENTRO RUNAE DE TÉCNICOS DE APOYO A LA DIVERSIDAD. Alicante 7- 8 de mayo 2009

Los organizadores supieron conjugar las exposiciones y los talleres de trabajo práctico con la constitución de la Red de Técnicos de apoyo que será auspiciada por la Red Universitaria de Asuntos Estudiantiles (RUNAE).

Exposiciones:

- “La movilidad de estudiantes con discapacidad: la convivencia en entornos diferentes
- La gestión de la confidencialidad en la atención a estudiantes con Necesidades Educativas Especiales
- Constitución de la Red de Técnicos de los Servicios de Atención y Apoyo a Estudiantes con Discapacidad de las universidades españolas

Debate sobre los Límites Profesionales respecto a nuestra Responsabilidad con el Alumno”

Durante la jornada del día 7 también tuvo lugar el I Encuentro RUNAE (Red Universitaria de Asuntos Estudiantiles, una de las Comisiones Sectoriales de la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas – CRUE) de Técnicos de Apoyo a la Diversidad. En ella intervinieron José Rafael Guillamón, que habló sobre el área de Atención a la Diversidad de RUNAE; y el Delegado del Rector de la Universitat de València para la Integración de las personas con discapacidad, Francisco Javier Alcantud, que dio a conocer el documento presentado por dicha área a CRUE. Para finalizar se constituyó la Red de Técnicos de los Servicios de Atención y Apoyo a Estudiantes con Discapacidad de las Universidades Españolas.

IV WORKSHOP DE BUENAS PRÁCTICAS DE LOS SERVICIOS DE APOYO A LA DISCAPACIDAD EN LAS UNIVERSIDADES. Alicante 6,7 de mayo de 2010

Exposiciones:

- La Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad: “Un cambio de paradigma y una toma de conciencia”
- Las iniciativas y políticas del Ministerio en materia de atención a la discapacidad en las Universidades españolas

Talleres (elección)

- Taller 1: Productos de apoyo existentes y utilidad práctica
- Taller 2: Claves para el trabajo con enfermos mentales

Espacio de Experiencias: Exposición y Debate.

- “Cómo lograr y superar la implantación de un Sistema de Gestión de Calidad en los Servicios de Apoyo a estudiantes con discapacidad en la Universidad”.
- “Bases de Datos en Servicios con información sensible”.
- Experiencia proyecto Moldinclud

V WORKSHOP DE BUENAS PRÁCTICAS DE LOS SERVICIOS DE APOYO A LA DISCAPACIDAD EN LAS UNIVERSIDADES. Alicante 10,11 de mayo de 2012

-*Empleo y Discapacidad: Retos sobre la situación legal actual.*

-*Debate "La necesidad de coordinar los equipos de empleo y los de atención a la discapacidad en la universidad". ----*

-*Representantes de COIE's y Unidades de Apoyo.*

-*Taller de coaching en orientación laboral y búsqueda de empleo en entornos diversos: el alumnado con discapacidad y otras situaciones excluyentes.*

ESPACIO DE EXPERIENCIAS

-*“Desarrollo de competencias transversales y de habilidades para mejorar la empleabilidad.*

-*Por la Integración de personas con diversidad funcional Universidad de Valencia.*

-*“Proyecto OAM: oficina de atención multicanal dirigida a estudiantes con discapacidad”*

-Programa Experimental de investigación y formación teórico-práctica para personas con discapacidad en la Universidad de Valladolid.

-La nueva bolsa de empleo para estudiantes y egresados con discapacidad de la UNED.

VI WORKSHOP DE BUENAS PRÁCTICAS DE LOS SERVICIOS DE APOYO A LA DISCAPACIDAD EN LAS UNIVERSIDADES. Alicante 22,23 de mayo de 2014

Exposiciones:

- Novedades normativas en la atención a los estudiantes con discapacidad: ¿Un servicio para la Universidad o para el alumno?

-Abordar la Dislexia desde las Buenas Prácticas.

-Cómo Liderar Proyectos Personales con Éxito".

-Ejemplo de Buenas Prácticas: Una experiencia de enseñanza de Lengua Extranjera para estudiantes con discapacidad auditiva-

-Buenas Prácticas en la elaboración de Documentos Electrónicos Accesibles.

Tabla de elaboración propia

Se puede comprobar tanto en las reuniones del Patronato como en el Workshop de buenas prácticas, cómo han ido evolucionado los temas de los grupos de trabajo, incorporando estudios y reflexiones alrededor de nuevas temáticas cómo son: las nuevas tecnologías y la docencia universitaria, el Diseño para Todos y el Espacio Europeo de Educación Superior, creación de protocolos comunes de actuación, protección de datos, y especialmente el monográfico dirigido a empleo y discapacidad en 2012.

La implicación de la Universidad en este tipo de iniciativas se refleja en la creación en 2009, durante la realización del III Workshop y a través de La Red Universitaria de Asuntos Estudiantiles (RUNAE), la red SAPDU, Red de Servicios de Apoyo a las Personas con Discapacidad en la Universidad. Habiendo celebrado desde su inicio y hasta 2015, 6 encuentros. La implicación de la CRUE (Conferencias de Rectores de las Universidades Españolas) como parte integrante de esta red, muestra la importancia y necesidad de estos servicios para toda la comunidad universitaria. La CRUE, es el

principal interlocutor de las universidades con el gobierno central y desempeña un papel clave en todos los desarrollos normativos que afectan a la educación superior de nuestro país. Asimismo, promueve iniciativas de distinta índole con el fin de fomentar las relaciones con el tejido productivo y social, las relaciones institucionales, tanto nacionales como internacionales, y trabaja para poner en valor a la Universidad española.

El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), va a suponer una oportunidad en cuanto a la inclusión de la discapacidad en todos los niveles de la institución universitaria, no solo en relación a servicios que se presten a nivel de alumnado con discapacidad, sino en relación a introducir materias que afectan a la discapacidad en los planes de estudios universitarios, cosa a la que ya obliga la Ley Orgánica de Universidad y la Ley de Igualdad de Oportunidades, No Discriminación y Accesibilidad Universal, por lo que la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA), deberá estar vigilante a que los planes de estudios que pasen por su filtro, cumplan con los requisitos que marca el Real Decreto que los regula. (Sánchez Palomino, 2009).

El futuro de los estudiantes con discapacidad en la Universidad se perfila de manera positiva, ya que como hemos visto, las estructuras, cada vez más, se adecuan a sus necesidades, se van creando programas específicos con el fin de que normalicen la vida académica, y se implementan medidas de acción positiva. Confiemos que el Espacio Europeo de Educación Superior, suponga un revulsivo a la hora de la consolidación definitiva de estos programas y servicios. Ya que en los últimos 30 años

ha cambiado sustancialmente el concepto de discapacidad, tanto en su definición como en su desarrollo legal.

En el siguiente apartado vamos a ver un recorrido legal que afecta a los derechos de las personas con discapacidad a nivel general y a nivel educativo. Dada la importancia que para este trabajo tiene la educación superior, la analizaremos en el siguiente apartado. Realizando ambos recorridos de una forma cronológica.

1.3 CONTEXTO LEGAL SOBRE LA ATENCIÓN A LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD

Como punto de partida hay que hacer referencia fundamental a la *Constitución Española de 27 de diciembre de 1978*, donde además de proclamarse la educación como derecho fundamental se establece además el carácter obligatorio y gratuito de la enseñanza básica. Así como reconoce la autonomía universitaria. Abriendo la vía también a las medidas de acción positiva razonables para hacer efectivo el derecho a la educación y a la igualdad de oportunidades. Veamos cómo queda expresado en los artículos 14,27 y 49:

Art. 14. “Los españoles son iguales ante la ley, sin que pueda prevalecer discriminación alguna por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquier otra condición circunstancial personal o social.

Art. 27. “Todos tienen el derecho a la educación y se reconoce la libertad de enseñanza. Además se menciona que la educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de la convivencia y a los derechos y libertades fundamentales.

Art. 49. “Los poderes públicos realizarán una política de previsión, tratamiento, rehabilitación e integración de disminuidos físicos, sensoriales y psíquicos, a los que presentarán la atención especializada que requieran y los ampararán especialmente para el disfrute de los derechos que este Título otorga a todos los ciudadanos.

El desarrollo del mandato contenido en este artículo 49 se centra en el catálogo de políticas asistenciales dirigidas a las personas con discapacidad, adoptadas y reguladas por los poderes públicos, políticas que se proyectan en una pluralidad de ámbitos diferenciados, entre los que se encuentran, obviamente la educación.

A partir de este reconocimiento constitucional han ido apareciendo marcos normativos, y dando un gran paso en la atención a las personas con discapacidad aparece la *ley de Integración Social de los Minusválidos (LISMI) 13/1982, de 7 de abril de 1982*, que plantea los principios generales de intervención hacia las personas con discapacidad (normalización, integración, sectorización e individualización). La igualdad de oportunidades se convierte entonces en el principio normalizador e integrador por excelencia.

Art. 23.: “Los minusválidos se integrarán en el sistema ordinario de educación general, recibiendo, en su caso, los programas de apoyo y recursos que la presente ley reconoce. En su título VI, centrado en la temática de la rehabilitación, se dedica una sección específica a la Educación. Especial. Importancia tienen los artículos 30 y 31.2.

Art. 30: “los minusválidos, en su etapa educativa, tendrán derecho a la gratuidad de la enseñanza, en las instituciones de carácter general, en las de atención particular y en

los centros especiales, de acuerdo con lo que dispone la Constitución y las leyes que las desarrollan.

El desarrollo de los principios educativos contemplados en la LISMI, dieron lugar a el *Real Decreto 334/1985, de 6 de marzo de, de Ordenación de la Educación Especial*. Donde fue introducido el principio de normalización en el sistema educativo, pasando así a utilizarse el concepto de “integración escolar”.

Art.1. El derecho de todos los ciudadanos a la educación se hará efectivo ,con respecto a las personas afectadas por disminuciones físicas, psíquicas o sensoriales o por inadaptaciones, a través, cuando sea preciso, de la educación especial que, como parte integrante del sistema educativo, se regula en el presente real decreto

Art. 10. Para los estudios de niveles de educación superior a los contemplados en los artículos precedentes, incluidos los universitarios, las autoridades educativas correspondientes establecerán medidas que posibiliten a los alumnos con disminuciones cursarlos. Estas medidas podrán concretarse en las adaptaciones a las que se refiere el artículo 17.

Art.17. Las adaptaciones del sistema pedagógico ordinario, que tendrán por objeto posibilitar o facilitar al alumno disminuido o inadaptado su proceso educativo, podrán concretarse en acomodar a las peculiaridades físicas, sensoriales o intelectuales de aquel el contenido o desarrollo de los programas ordinarios, los métodos o sistemas de impartición de los mismos, el material didáctico y los medios materiales utilizados, o las pruebas de evaluación de conocimientos que correspondan; y en el caso de estudios universitarios, además, el régimen de convocatorias establecido con carácter

general, de conformidad con lo dispuesto en el artículo 31.2 de la Ley 13/1982, de 7 de abril. Este Real Decreto establecerá las condiciones para el desarrollo de un programa concreto de integración escolar.

La Ley orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), introduce el concepto “alumno con necesidades educativas especiales” sustituyendo términos como deficiente, disminuido, inadaptado, minusválido, etc. Los artículos 36 y 37 recogen los aspectos relacionados con este trabajo.

Art. 36.1. “El sistema educativo dispondrá de los recursos necesarios para que los alumnos con necesidades educativas especiales, temporales o permanentes, puedan lograr, dentro del mismo sistema, los objetivos establecidos con carácter general para todos los alumnos”.

Art. 36.3. “La atención al alumnado con necesidades educativas especiales se regirá por los principios de normalización y de integración escolar”.

Art. 37.1. “Para lograr los fines señalados en el artículo anterior, el sistema educativo tendrá que disponer de profesores de las especialidades correspondientes y de profesionales cualificados, así como de los medios y materiales didácticos precisos para la participación de los alumnos en el proceso de aprendizaje. Los centros tendrán que contar con la debida organización escolar y realizar las adaptaciones y diversificación curriculares necesarias para facilitar a los alumnos la consecución de los fines indicados. Se adecuarán las condiciones físicas y materiales de los centros a las necesidades de estos alumnos.

Art. 37.2 “La atención a los alumnos con necesidades educativas especiales se iniciará en el momento de su detección. Para esta finalidad, existirán los servicios educativos precisos para estimular y favorecer el mejor desarrollo de estos alumnos y las Administraciones educativas competentes garantizarán su educación.

Importante ha sido la aprobación de la *Ley 20/91 de 25 de noviembre, de promoción de la accesibilidad y de supresión de barreras arquitectónicas* y su desarrollo posterior mediante el decreto 135/1995 de 24 de marzo, y el código de accesibilidad, que introduce conceptos relacionados con la adaptación del entorno físico y los transportes y el acceso a la información y la cultura

Real Decreto 696/1995, de 28 de abril, de la ordenación de la Educación de los alumnos con necesidades educativas especiales, que con el objetivo de desarrollar los artículos 36 y 37 de la LOGSE, regula los aspectos relativos a la ordenación y organización de la atención educativa de los alumnos con necesidades educativas especiales, actualizando la normativa sobre la integración escolar y educación especial. Incluyendo también los estudios universitarios. (gran avance que veremos en el apartado siguiente)

Otra ley importante en lo que se refiere a los derechos de las personas con discapacidad es la ley 51/2003, de 2 de diciembre de Igualdad de Oportunidades, No discriminación y Accesibilidad Universal de las personas con discapacidad (LIONDAU).

La persistencia de las dificultades veintinueve años después de la promulgación de la LISMI motivo una modificación de la normativa que la complementase. Siendo un largo proceso llevado a término en gran medida por las propias personas con discapacidad y

la implicación de sus organizaciones representativas. Establece nuevos enfoques en la concepción de la discapacidad, con expreso reconocimiento de las limitaciones sociales. Estas estrategias básicas son la lucha contra la discriminación y la accesibilidad universal. Queda recogido así en su artículo 1:

“Esta ley tiene por objeto establecer medidas para garantizar y hacer efectivo el derecho a la igualdad de oportunidades de las personas con discapacidad, conforme a los artículos 9.2, 10, 14 y 49 de la Constitución. A estos efectos, se entiende por igualdad de oportunidades la ausencia de discriminación, directa o indirecta, que tenga su causa en una discapacidad, así como la adopción de medidas de acción positiva orientadas a evitar o compensar las desventajas de una persona con discapacidad para participar plenamente en la vida política, económica, cultural y social”. Resulta una ley ambiciosa, ya que en sus disposiciones adicionales se atreve a realizar modificaciones de textos legales como la Ley del Estatuto de los trabajadores, aprobado por real decreto legislativo 1/1995, de 24 de marzo.

Los principios fundamentales para la comprensión de la misma y sobre los que se articula, son señalados en su capítulo I. A estos efectos, se entiende por:

- *Igualdad de oportunidades*: la ausencia de discriminación, directa o indirecta, que tenga su causa en una discapacidad, así como la adopción de medidas de acción positiva orientadas a evitar o compensar las desventajas de una persona con discapacidad para participar plenamente en la vida política, económica, cultural y social.”

- *Vida independiente*: la situación en la que la persona con discapacidad ejerce el poder de decisión sobre su propia existencia y participa activamente en la vida de su comunidad, conforme al derecho al libre desarrollo de la personalidad.
- *Normalización*: el principio en virtud del cual las personas con discapacidad deben poder llevar una vida normal, accediendo a los mismos lugares, ámbitos, bienes y servicios que están a disposición de cualquier otra persona.
- *Accesibilidad universal*: la condición que deben cumplir los entornos, procesos, bienes, productos y servicios, así como los objetos o instrumentos, herramientas y dispositivos, para ser comprensibles, utilizables y practicables por todas las personas en condiciones de seguridad y comodidad y de la forma más autónoma y natural posible. Presupone la estrategia de «diseño para todos» y se entiende sin perjuicio de los ajustes razonables que deban adoptarse.
- *Diseño para todos*: la actividad por la que se concibe o proyecta, desde el origen, y siempre que ello sea posible, entornos, procesos, bienes, productos, servicios, objetos, instrumentos, dispositivos o herramientas, de tal forma que puedan ser utilizados por todas las personas, en la mayor extensión posible.
- *Diálogo civil*: el principio en virtud del cual las organizaciones representativas de personas con discapacidad y de sus familias participan, en los términos que establecen las leyes y demás disposiciones normativas, en la elaboración, ejecución, seguimiento y evaluación de las políticas oficiales que se desarrollan en la esfera de las personas con discapacidad.
- *Transversalidad de las políticas en materia de discapacidad*, el principio en virtud del cual las actuaciones que desarrollan las Administraciones públicas no se limitan

únicamente a planes, programas y acciones específicos, pensados exclusivamente para estas personas, sino que comprenden las políticas y líneas de acción de carácter general en cualquiera de los ámbitos de actuación pública, en donde se tendrán en cuenta las necesidades y demandas de las personas con discapacidad.

En su capítulo II dedicado a las medidas para garantizar la igualdad de oportunidades de las personas con discapacidad, hace alusión a las *medidas de acción positiva*.

Art. 8. 1 como “aquellos apoyos de carácter específico destinados a prevenir o compensar las desventajas o especiales dificultades que tienen las personas con discapacidad en la incorporación y participación plena en los ámbitos de la vida política, económica, cultural y social, atendiendo a los diferentes tipos y grados de discapacidad.

Art. 9. Contenido de las medidas de acción positiva Las medidas de acción positiva podrán consistir en apoyos complementarios y normas, criterios y prácticas más favorables. Los apoyos complementarios podrán ser ayudas económicas, ayudas técnicas, asistencia personal, servicios especializados y ayudas y servicios auxiliares para la comunicación.

Coincide en el tiempo con la LIONDAU, se desarrolla el *II Plan De Acción Para Las Personas Con Discapacidad 2003-2007*, que plantea como una medida de fomento del empleo, la existencia en las universidades de programas de igualdad de oportunidades y no discriminación específicos para los estudiantes con discapacidad. También se recogen los planteamientos de esta ley en el *II plan de Accesibilidad 2004-2012*

Por último haremos referencia a la *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE)*, donde por primera vez aparece el término Equidad: La adecuada respuesta a todos los alumnos se concibe a partir del principio de inclusión, entendiéndose que únicamente de esta manera se garantiza el desarrollo de todos, se favorece la equidad y se contribuye a una cohesión social más grande. La atención a la diversidad es una necesidad que incluye todas las etapas educativas y a todos los alumnos: es decir, se trata de tener en cuenta la diversidad de los y las alumnas como un principio y no como una medida que corresponde a las necesidades de unos pocos.

1.3.1 CONTEXTO LEGAL SOBRE LA ATENCIÓN A LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD EN LA UNIVERSIDAD

Siguiendo un orden cronológico, hemos de hacer de nuevo referencia a algunas leyes mencionadas anteriormente haciendo referencia explícita a los estudios universitarios.

Destacamos en primer lugar la *Ley de Integración Social de los Minusválidos (LISMI) 13/1982, de 7 de abril de 1982*. Dicha ley indica las medidas de acción positiva que deben tomar las universidades para eliminar cualquier tipo de discriminación en el entorno académico, por lo que deben ser totalmente accesibles, así:

Art. 31.2. “Los minusválidos que cursen estudios universitarios, cuya minusvalía les dificulte gravemente la adaptación al régimen de convocatorias establecidas con carácter general, podrán solicitar y los centros habrán de conceder la ampliación del número de las mismas en la medida que compense su dificultad. Sin mengua del nivel exigido, las pruebas se adaptarán, en su caso, a las características de la minusvalía que presente el interesado.

Por su parte, la *Ley orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo* incluye los artículos 36 y 37 que van dirigidos a todos los alumnos con discapacidad en general.

Estas dos leyes, LISMI Y LOGSE, serán los referentes para el desarrollo legislación que tendrá que tener en cuenta las disposiciones en ellas establecidas.

Nos referimos a continuación al *Real Decreto 696/1995, de 28 de abril, de la ordenación de la Educación de los alumnos con necesidades educativas especiales*. Es de destacar la importancia del artículo 18, relativo a los estudios universitarios. Ya que se regularán las primeras medidas para alcanzar la igualdad de oportunidades en el acceso a los estudios universitarios, instalaciones y enseñanzas. Así como la reserva de plazas para estudiantes con discapacidad. Queda redactado de la siguiente manera.

1. Para garantizar el principio de igualdad de oportunidades, las universidades públicas realizarán las adaptaciones que fuere menester con el fin de que los alumnos con necesidades educativas especiales permanentes puedan efectuar las pruebas de acceso a la universidad. Asimismo, facilitarán a estos alumnos el acceso a las instalaciones y a las enseñanzas con el fin de que puedan proseguir sus estudios.

2. Las universidades públicas reservarán hasta un 3 por 100 de plazas en cada uno de los centros docentes universitarios de acuerdo con lo establecido en el Real Decreto 1005/1991, de 14 de junio, por el que se regulan los procedimientos para el ingreso en los centros universitarios, modificado por el Real Decreto 1060/1992, de 4 de septiembre, a los alumnos con necesidades educativas especiales permanentes asociadas a condiciones personales de discapacidad que, durante su escolarización

anterior, hayan precisado recursos extraordinarios de acuerdo con el dictamen efectuado bien por los equipos de orientación educativa y psicopedagógica, bien por los profesores especialistas de psicología y pedagogía de los departamentos de orientación de los centros de educación secundaria en los que hubieran estado escolarizados. En todo caso, dichos alumnos deberán haber superado las pruebas de acceso a la universidad establecidas con carácter general para el conjunto del alumnado. Excepcionalmente, las Juntas de Gobierno de las Universidades podrán ampliar dicho porcentaje de plazas.

Respecto a la *Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de universidades (LOU)*, cabe destacar como relevante en esta norma, la incorporación de medidas de acción positiva para las personas con discapacidad. Estableciendo, además, la importancia de impulsar políticas activas para garantizar la igualdad de oportunidades a las personas con discapacidad. Para ello, se estipuló que las universidades debían dar respuesta a todas las demandas, así como cumplir, entre otros con uno de los derechos fundamentales de los estudiantes:

La igualdad de oportunidades y no discriminación por razones de sexo, raza, religión o discapacidad o cualquier otra condición o circunstancia personal o social en el acceso a la universidad, ingreso a los centros, permanencia en la universidad y ejercicio de los derechos académicos. Concreta así medidas para evitar la exclusión por razones económicas:

Art. 45. Becas y ayudas al estudio.

1. Para garantizar las condiciones de igualdad en el ejercicio del derecho a la educación y para que todos los estudiantes, con independencia de su lugar de residencia, disfruten de las mismas oportunidades de acceso a los estudios superiores, el Estado, con cargo a sus presupuestos generales, establecerá un sistema general de becas y ayudas al estudio destinado a remover los obstáculos de orden socioeconómico que, en cualquier parte del territorio, impidan o dificulten el acceso o la continuidad de los estudios superiores a aquellos estudiantes que estén en condiciones de cursarlos con aprovechamiento.

Artículo 46. Derechos y deberes de los estudiantes.

2. Los Estatutos y normas de organización y funcionamiento desarrollarán los derechos y los deberes de los estudiantes, así como los mecanismos para su garantía. En los términos establecidos por el ordenamiento jurídico, los estudiantes tendrán derecho a:

b) La igualdad de oportunidades y no discriminación, por circunstancias personales o sociales, incluida la discapacidad, en el acceso a la Universidad, ingreso en los centros, permanencia en la Universidad y ejercicio de sus derechos académicos.

c) La orientación e información por la Universidad sobre las actividades de la misma que les afecten.

e) El asesoramiento y asistencia por parte de profesores y tutores en el modo en que se determine.

Con el fin de asegurar la igualdad de oportunidades en cuanto al acceso de personas con discapacidad a los estudios universitarios se desarrollan diversos decretos:

Real Decreto 743/2003, de 20 de junio, por el que se regula la prueba de acceso a la universidad para mayores de 25 años. Incluye en su *Art. 5 Adaptación para aspirantes discapacitados*. Para aquellos candidatos que, en el momento de su inscripción, justifiquen debidamente alguna discapacidad que les impida realizar la prueba de acceso con los medios ordinarios, se adoptarán las medidas oportunas para que puedan hacerlo en las condiciones más favorables en función de su discapacidad.

Real Decreto 1742/2003, de 19 de diciembre, por el que se establece la normativa básica para el acceso a los estudios de carácter oficial. Respecto a la reserva de plazas:

Artículo 14. Reserva de plazas, 2. Las universidades reservarán un tres por ciento de las plazas disponibles para estudiantes que tengan reconocido un grado de minusvalía igual o superior al 33 por ciento, así como para aquellos estudiantes con necesidades educativas especiales permanentes asociadas a las circunstancias personales de discapacidad que durante su escolarización anterior hayan precisado de recursos y apoyos para su plena normalización educativa. La minusvalía deberá estar acreditada por el órgano competente de la comunidad autónoma correspondiente.

Tras cinco años desde la promulgación de la LOU, ésta es modificada por la *Ley orgánica 4/2007*, de 12 de abril, por la que se modifica la *Ley orgánica 6/2001*, de 21 de diciembre, de Universidades

La gran aportación en lo relativo a las personas con discapacidad queda de manifiesto en su Disposición Adicional vigésima cuarta, “de la inclusión de las personas con discapacidad en las universidades” quedando redactada de la manera siguiente.

1. Las Universidades garantizarán la igualdad de oportunidades de los estudiantes y demás miembros de la comunidad universitaria con discapacidad, proscribiendo cualquier forma de discriminación y estableciendo medidas de acción positiva tendentes a asegurar su participación plena y efectiva en el ámbito universitario.

2. Los estudiantes y los demás miembros con discapacidad de la comunidad universitaria no podrán ser discriminados por razón de su discapacidad ni directa ni indirectamente en el acceso, el ingreso, la permanencia y el ejercicio de los títulos académicos y de otra clase que tengan reconocidos.

3. Las universidades promoverán acciones para favorecer que todos los miembros de la comunidad universitaria que presenten necesidades especiales o particulares asociadas a la discapacidad dispongan de los medios, apoyos y recursos que aseguren la igualdad real y efectiva de oportunidades en relación con los demás componentes de la comunidad universitaria.

4. Los edificios, instalaciones y dependencias de las universidades, incluidos también los espacios virtuales, así como los servicios, procedimientos y el suministro de información, deberán ser accesibles para todas las personas, de forma que no se impida a ningún miembro de la comunidad universitaria, por razón de discapacidad, el ejercicio de su derecho a ingresar, desplazarse, permanecer, comunicarse, obtener información u otros de análoga significación en condiciones reales y efectivas de igualdad. Los entornos universitarios deberán ser accesibles de acuerdo con las condiciones y en los plazos establecidos en la Ley 51/2003, de 2 de diciembre, de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad y en sus disposiciones de desarrollo.

5. Todos los planes de estudios propuestos por las universidades deben tener en cuenta que la formación en cualquier actividad profesional debe realizarse desde el respeto y la promoción de los Derechos Humanos y los principios de accesibilidad universal y diseño para todos.

6. Con arreglo a lo establecido en el artículo 30 de la Ley 13/1982, de 7 de abril, de Integración Social de los Minusválidos y en sus normas de desarrollo, los estudiantes con discapacidad, considerándose por tales aquellos comprendidos en el artículo 1.2 de la Ley 51/2003, de 2 de diciembre, de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad tendrán derecho a la exención total de tasas y precios públicos en los estudios conducentes a la obtención de un título universitario.»

La LOMLOU, cierra los aspectos relacionados con la discapacidad con la disposición adicional cuarta de Programas específicos de ayuda.

Las Administraciones públicas competentes, en coordinación con las respectivas universidades, establecerán programas específicos para que las víctimas del terrorismo y de la violencia de género, así como las personas con discapacidad, puedan recibir la ayuda personalizada, los apoyos y las adaptaciones en el régimen docente.

Real Decreto 1393/2007 de 29 de octubre, por el que se establece la Ordenación de las Enseñanzas Universitarias. La nueva estructuración del sistema universitario en el proceso de construcción del Espacio Europeo de Educación Superior, requiere cambios para conseguir los objetivos marcados en la declaración de Bolonia. Y atendiendo a su artículo 3, sobre expedición de títulos: Realizando estos desde el respeto y la

promoción de los Derechos Humanos y los Principios de Accesibilidad Universal y Diseño para Todos.

Respecto a la organización del acceso a las enseñanzas de grado, y en un apartado específico para las personas con discapacidad. Explicita en su artículo 14.2:

Las universidades dispondrán de sistemas accesibles de información y procedimientos de acogida y orientación de los estudiantes de nuevo ingreso para facilitar su incorporación a las enseñanzas universitarias correspondientes. Estos sistemas y procedimientos deberán incluir, en el caso de estudiantes con necesidades educativas específicas derivadas de discapacidad, los servicios de apoyo y asesoramiento adecuados, que evaluarán la necesidad de posibles adaptaciones curriculares

Como última aportación en este apartado citar el *Real Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre, por el que se aprueba el Estatuto del Estudiante Universitario*.

Una vez expuesta la situación de las personas con discapacidad en el sistema educativo, con particular atención a la situación en la educación superior y a la normativa reguladora, procedemos en los capítulos siguientes a abordar el concepto de madurez vocacional, meta de nuestros esfuerzos de intervención centrados en el individuo.

CAPITULO II. EMPLEABILIDAD Y MADUREZ VOCACIONAL

2.1 BARRERAS DEL EMPLEO EN PERSONAS CON DISCAPACIDAD

El empleo es, en las sociedades modernas, la principal vía de inclusión, participación y movilidad social. Ofrece seguridad económica (retribuciones salariales y otros ingresos derivados del trabajo), seguridad social (prestaciones sociales) y seguridad personal (identidad y reconocimiento social).

Aspirar a un crecimiento inclusivo significa construir una sociedad cohesionada en la que se capacite a las personas para prever y gestionar el cambio, participando activamente en la sociedad y la economía. Para ello se debe garantizar a todos los ciudadanos acceso y oportunidades a lo largo de toda su vida, reduciendo la pobreza y la exclusión social y eliminando los obstáculos a la participación en el mercado laboral, especialmente para las mujeres, los trabajadores de mayor edad, los jóvenes, los discapacitados y los inmigrantes en situación regular. (Ministerio de Trabajo e Inmigración, 2010)

Uno de los colectivos con mayores dificultades de integración laboral, es el de las personas con discapacidad que históricamente han tenido unas tasas de participación en la actividad y de ocupación muy inferiores a las del resto de la población en edad de trabajar. Al no poder acceder a un trabajo, no hacerlo en igualdad de condiciones que el resto de los ciudadanos o hacerlo en espacios diferenciados o protegidos, las

personas con discapacidad corren el riesgo de convertirse en ciudadanos de segunda categoría (Rodríguez Moreno, 2009)

La situación de crisis económica actual es especialmente difícil para las personas con discapacidad, especialmente por el descenso del empleo en los sectores económicos en los que las personas con discapacidad siempre han tenido más posibilidad de integración. Esta situación ha requerido la puesta en marcha de políticas activas de empleo que ayuden a la mejora de su empleabilidad, faciliten su transición hacia el empleo e impulsen su desarrollo profesional.

Las dificultades de la inserción laboral de las personas con discapacidad responden a muchos factores, que pueden resumirse (CERMI, 2001, 10) en los siguientes puntos:

- Un nivel educativo y una cualificación profesional deficiente o no adaptada a las demandas del sistema productivo.
- Falta de motivación e información de la propia persona con discapacidad y de sus familias, que se traduce en dificultades para mejorar su cualificación profesional o buscar empleo.
- Actitud negativa de una parte de los empleadores o de los responsables de recursos humanos, que revela un prejuicio inicial hacia las capacidades potenciales de la persona con discapacidad o una serie de ideas falsas preconcebidas (escasa polivalencia, difícil reciclaje, altos costes por la adaptación de lugares y puestos de trabajo...).
- Dificultades para acceder a fuentes de financiación de cara a crear su propio negocio.

- Dificultades de accesibilidad (transporte, adaptación de centros de formación o de trabajo...) que pueden obstaculizar la integración laboral.

Siguiendo en la misma línea, siete años después, en el informe realizado por Fundación Manpower- Fundación Once “Perspectivas del mundo empresarial, respecto a la contratación de personas con discapacidad” (2008), nos encontramos que esas dificultades, carencias y barreras se mantienen en el tiempo.

Dificultades y carencias:

- Bajo nivel formativo específico
- Carencias a nivel de conocimientos informáticos
- Baja autoestima y confianza
- Falta de motivación
- Escasez de habilidades sociales (esto afecta no solo a la consecución del puesto en el proceso de selección) sino también al mantenimiento del mismo a largo plazo.

Barreras:

- Dependiendo de la discapacidad: sobreprotección (más en personas con discapacidad intelectual).
- No tener experiencia laboral previa. Influye mucho si esta experiencia ha sido antes o después de la discapacidad. El haber trabajado antes es un elemento que influye positivamente para que haya éxito en la inserción.

- Más exigentes en relación a horarios, y lugar de trabajo (cercanía a su vivienda habitual), pretenden que el trabajo se adapte a sus condiciones.
- En discapacidades sensoriales (sordera) y con bajo nivel formativo, barreras de comunicación, es muy difícil entrar en su mundo, acceder a ellos y que la orientación sea eficaz. Ellos no quieren trabajar en CEE porque dicen que son “normales”.
- Estigmatización de la enfermedad mental: el estigma es la mayor barrera para el acceso de las personas enfermedad mental.
- Dificultad para tener autogestión económica: en muchos casos las personas con discapacidad, no disponen del dinero que obtienen de su trabajo, ya que es controlado por su familia, por lo tanto no ven de forma claro los beneficios de su trabajo o esfuerzo. Esto puede provocar gran desmotivación. El trabajo en sí mismo no mejora a las personas con discapacidad sino las consecuencias del mismo.
- Baja retribución en los CEE. En muchos casos lo CEE son guetos.
- Falta de preparación del mundo laboral y empresarial para aceptar a trabajadores con discapacidad.

Por otro lado, la última gran encuesta realizada por el INE, Encuesta de Integración Social y Salud 2012, nos muestra cuales son las distintas barreras que dificultan el acceso a un empleo adecuado a las personas con discapacidad. Según los datos de la citada encuesta, (Figura 1) el 57,8% de las personas con discapacidad encuentra alguna restricción para acceder a un empleo adecuado. Una de las principales barreras es la

presencia de una enfermedad o estado de salud crónico, pues un 37,9% no encuentra un empleo adecuado debido a ello. Por otra parte, un 32,1% declara encontrarse con falta de oportunidades de trabajo. A su vez, el 20,8% de las personas con discapacidad aportan como barrera para el acceso a un empleo adecuado tener alguna limitación en actividades básicas. La falta de cualificaciones o de experiencia es esgrimida por el 20,4% de las personas con discapacidad como otra de las principales barreras.

Se considera limitación en actividades básicas todas limitación para ver, oír, caminar, subir o bajar escaleras, recordar o concentrarse, comunicarse, levantar objetos y utilizar las manos y los dedos (véase Figura 1).



Fuente: INE. Encuesta de integración Social y Salud 2012. Discapacidad.

Figura 1. Tipos de Barreras para el acceso a un empleo adecuado (% de personas con discapacidad de 16 o más años). España 2012.

Además, como podemos comprobar en la Figura 2, el acceso a un empleo adecuado es el tercer ámbito donde, según los encuestados, más se representa o alcanza más limitación, al presentar una discapacidad.



Figura 2. Ámbitos donde se presenta la discapacidad (% de personas con discapacidad de 16 o más años). España 2012.

Fuente: INE. Encuesta de integración Social y Salud 2012. Discapacidad.

Podemos comprobar que la falta de cualificación o experiencia, junto con las restricciones para acceder a un empleo adecuado, se describen en los tres estudios planteados anteriormente. En este sentido, la mejora de la formación y de la cualificación profesional es un aspecto de gran importancia para garantizar las posibilidades de adaptación de las personas con discapacidad a un mercado de trabajo en constante cambio. Junto a ello es fundamental modificar las actitudes negativas de los empleadores, de las propias personas con discapacidad y sus familias y de la sociedad en general y desmontar los prejuicios y falsas ideas existentes acerca de las capacidades de las personas con discapacidad, canalizar recursos para financiar el autoempleo y mejorar la accesibilidad en todos los ámbitos, y muy especialmente en el transporte, ocio y cultura, y en los centros de formación y de trabajo.

Hecho que nos hace reflexionar y compartir las necesidades demandadas por la Comisión europea en 2007.

La Comisión Europea (2007b) ha señalado la necesidad de un enfoque global para elevar el índice de empleo de las personas con discapacidad mediante una combinación de programas de empleo flexibles, empleo con apoyo, inclusión activa y medidas positivas que complementen la legislación europea vigente en materia de no discriminación.

Las tasas de actividad, empleo y paro de las personas con y sin discapacidad, así como la evolución del tipo de contratos de personas con discapacidad desde 2008 hasta 2012, justifican sobradamente la necesidad de las políticas activas en materia de empleo dirigidas a las personas con discapacidad. De todo ello hablaremos seguidamente.

2.2 Datos sobre el Empleo en personas con discapacidad

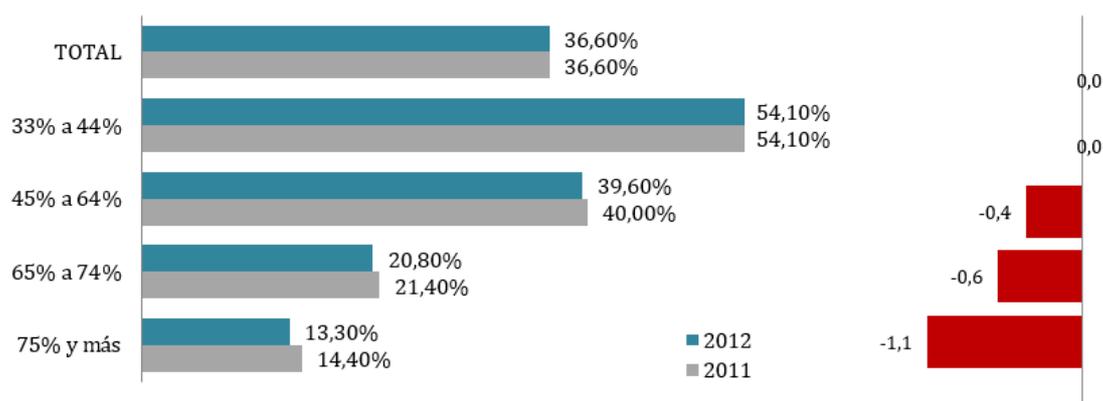
Para localizar datos absolutos relativos al número de personas con discapacidad y tipo de esta, debemos remitirnos a los resultados integrados de la Encuesta sobre Discapacidades, Autonomía personal y situaciones de Dependencia 2008, EDAD-hogares y la EDAD-centros, que permiten estimar que, en 2008, existen en España un total de 4,1 millones de personas con discapacidad, que viven en domicilios particulares o en centros residenciales, lo que supone el 9% de la población. De ellas casi 2,5 millones son mujeres, frente a 1,6 millones de hombres, es decir, la población de mujeres con discapacidad es del 60% frente a un 40% de hombres. En total hay 3,8 millones de personas con discapacidad residiendo en los hogares españoles, de los que 2,3 millones son mujeres que representa el 59,8% y 1,5 millones que son hombre, el 40,2% del total de la población residentes en hogares familiares

Las deficiencias más frecuentes en las personas de seis y más años con discapacidad que residen en hogares familiares son las de tipo osteoarticular, es decir, las alteraciones mecánicas y motrices de la cara, cabeza, cuello y extremidades, así como la ausencia de estas últimas, que se dan el 39,2% de las personas con discapacidad de seis y más años. Les siguen en importancia cuantitativa las deficiencias de oído, presentes en el 24,1% de las personas con discapacidad de seis y más años, las deficiencias visuales, presentes en un 21,1%, y las deficiencias mentales (grupo que engloba el retraso madurativo, la deficiencia intelectual, las demencias y las enfermedades y trastornos mentales), que están presentes en un 19,1% de las personas con discapacidad de seis y más años.

Las deficiencias viscerales y las deficiencias del sistema nervioso, que están presentes respectivamente en el 15,2% y el 13,3% de las personas con discapacidad de seis y más años que viven en hogares familiares, tienen una frecuencia intermedia. Las deficiencias del lenguaje, habla y voz, que incluyen las deficiencias de comprensión y/o elaboración del lenguaje, la producción y/o emisión del habla y los trastornos de la voz, y otras deficiencias, entre las que se incluyen las de la piel, las deficiencias múltiples y las no clasificadas en otra parte son menos frecuentes, y están presentes respectivamente en el 2,6% y 8,5% de las personas con discapacidad de seis y más años que viven en domicilios familiares.

Es necesario destacar, por otro lado, que la participación laboral está muy determinada por el tipo e intensidad de la discapacidad, tal y como se refleja en la Figura 3.

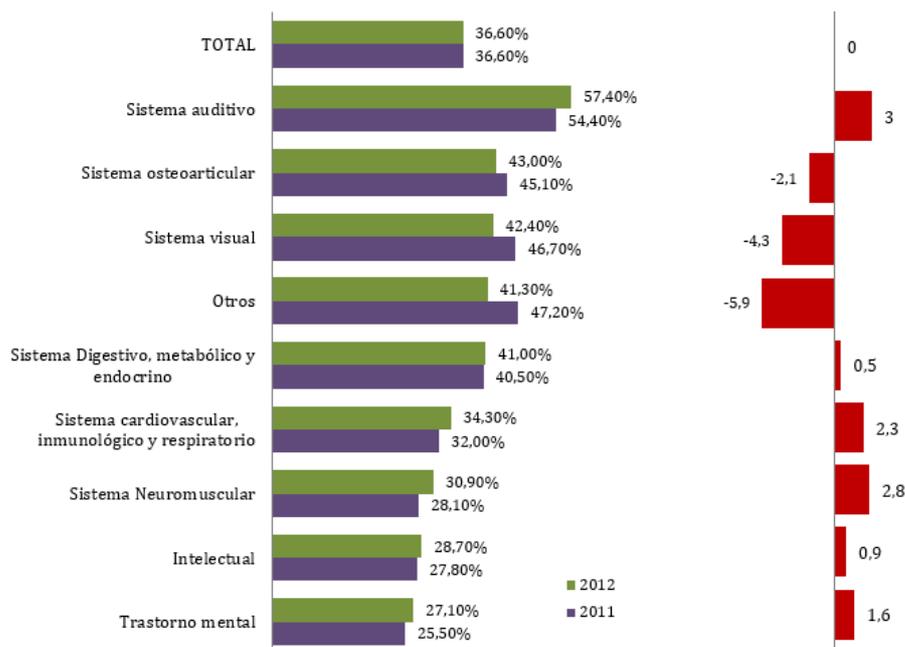
La tasa de actividad asociada al grado de discapacidad de menor intensidad (el inferior al 45%) se situó en el 54,1%. Según aumenta la intensidad de la discapacidad (hasta grado mayor o igual al 75%), la tasa de actividad disminuye hasta el 13,3%. Respecto al año 2011, decrece la actividad en los grupos de grado de discapacidad superior al 45%, siendo mayor el decrecimiento cuanto mayor es la intensidad de la discapacidad.



Fuente: INE. Informe el empleo de las personas con discapacidad 2012, (publicado en enero de 2014).

Figura 3. Tasa de actividad por grado de discapacidad (puntuaciones en %). España 2012.

Por otro lado, tal y como se muestra en la Figura 4, las personas con deficiencias auditivas presentaron las mayores tasas de actividad (57,4%). En el extremo opuesto, la deficiencia trastorno mental registró las menores (27,1%). En cuanto a la evolución de la actividad respecto al año 2011, destacaron los incrementos en las tasas de actividad de los grupos asociados a deficiencias auditivas, del sistema neuromuscular y del sistema cardiovascular, inmunológico y respiratorio. El descenso de la actividad destacó en los grupos de discapacidad asociada a deficiencia visual y otros.



Fuente: INE. Informe el empleo de las personas con discapacidad 2012, (publicado en enero de 2014).

Figura 4. Tasa de actividad según tipo de discapacidad (puntuaciones en %). España 2012

El grupo de deficiencia “Otros” incluye personas con discapacidad expresiva, indeterminada, desconocida y, desde 2011, también las personas afiliadas a la Seguridad Social para las cuales no se dispone del tipo de discapacidad. No es comparable, por tanto, con años anteriores a 2011.

Las personas con discapacidad, que encuentran mayores dificultades que el resto de los ciudadanos para acceder a empleo y generar un ingreso suficiente incluso cuando la economía está en fase expansiva, constituyen un grupo poblacional con especial riesgo de sufrir más rápidamente y de forma más acusada los efectos de una situación económica adversa. Por ello resulta pertinente analizar, en tiempo real y de la forma más detallada posible, cómo está afectando la crisis que vive actualmente nuestra economía a las personas con discapacidad. Las encuestas sobre discapacidad, aunque proporcionan datos de gran interés sobre la situación laboral de las personas con

discapacidad, tienen una periodicidad demasiado amplia (se viene realizando una cada década desde 1986) que impide realizar un seguimiento cercano de la evolución de esta situación.

Para ello, nos detendremos en los datos facilitados por el *Informe el empleo de las personas con discapacidad 2012*, (INE), como muestra la tabla 10. La tasa de actividad de la población de personas con discapacidad aumenta a medida que se incrementa el nivel de formación y recorta diferencias respecto de las de las personas sin discapacidad. En 2012 se alcanza una tasa de actividad del 57,3% en personas con discapacidad con estudios superiores, 20,7 puntos más que la media del colectivo y 34,2 puntos superior a la de quienes tienen estudios primarios. En la población de personas sin discapacidad se observa un comportamiento análogo pero de forma menos acusada. La diferencia con la media es, en este caso, de casi 12 puntos y de 28,1 entre quienes tienen estudios superiores y estudios primarios (Tabla 10).

Tabla 10. Tasas de actividad, por nivel de estudios (%). España 2012

Tasa de actividad por nivel de estudios (%). Año 2012			
	Total	Personas sin discapacidad	Personas con discapacidad
Total	75,10	77,00	36,60
Analfabetos	31,50	47,80	4,40
Primaria	57,10	60,80	23,10
Secundaria y programas de formación e inserción laboral	73,80	75,00	44,40
Superiores, incluyendo doctorado	88,20	88,90	57,30

Fuente: INE. Informe: el empleo de las personas con discapacidad 2012, (publicado en enero de 2014).

En cuanto a la evolución respecto a 2011, (Tabla 11), en el caso de las personas sin discapacidad la tasa de actividad presenta leves incrementos en todos los niveles educativos, mientras que para las personas con discapacidad solo se incrementa entre quienes tienen estudios universitarios.

Tabla 11. Evolución de la tasa de actividad por nivel de estudios (%). España 2009-2012.

Evolución de la tasa de actividad por nivel de estudios (%)								
	Personas sin discapacidad				Personas con discapacidad			
	2009	2010	2011	2012	2009	2010	2011	2012
Total	75,40	75,90	76,40	77,00	36,20	36,20	36,60	36,60
Analfabetos	44,10	47,80	47,20	47,80	7,20	7,00	6,00	4,40
Primaria	60,40	61,20	60,60	60,80	22,20	21,80	23,40	23,10
Secundaria y programas formación e inserción laboral	74,40	74,50	74,80	75,00	45,50	44,90	44,70	44,40
Superiores, incluyendo doctorado	88,10	88,10	88,40	88,90	61,40	59,70	57,10	57,30

uente: INE. Informe el empleo de las personas con discapacidad 2012, (publicado en enero de 2014).

Tal y como indica el informe del INE en 2012, (Tabla 11), el nivel de estudios influye notablemente en la empleabilidad de las personas con discapacidad. En 2012, el 80,2% de las personas ocupadas de este colectivo tenía nivel de estudios secundarios o superiores. Aun cuando hay una diferencia de 10 puntos con respecto al resto de personas ocupadas, muestra la relación directa entre nivel de estudios alcanzado y empleabilidad del colectivo.

Tabla 12. Ocupados según nivel de estudios. Año 2012

Ocupados según nivel de estudios. Año 2012. Valores absolutos en miles						
	Total		Personas sin discapacidad		Personas con discapacidad	
	V absolutos	%	V absolutos	%	V absolutos	%
Total	17.123,7	100,0	16.768,2	100	355,5	100,0
Analfabetos	40,1	0,2	35,8	0,2	3,3	0,9
Primaria	1.664,5	9,7	1.597,7	0,5	66,8	18,8
Secundaria y programas formación e inserción laboral	8.660,0	50,6	8.472,2	50,5	187,8	52,8
Superiores, incluyendo doctorado	6.758,1	39,5	6.661,5	39,7	97,5	27,4

Fuente: INE. Informe el empleo de las personas con discapacidad 2012, (publicado en enero de 2014).

En vista de lo expuesto anteriormente, así como lo planteado en el capítulo anterior, una de las razones que explican el bajo nivel de inserción laboral de las personas con discapacidad son las carencias educativas. Así como también hemos podido comprobar que a mayor nivel educativo mayor es la proporción de personas con discapacidad que trabajan. Alcanzar un nivel educativo superior, supone aumentar las posibilidades de participar en el mundo laboral de manera activa.

En consecuencia con esta relación directa entre formación y empleo, consideramos necesario abordar el desarrollo de la madurez vocacional como factor que mejore la posibilidad de éxito académico y laboral en estudiantes universitarios con discapacidad.

Son muchas las dificultades que las personas con discapacidad encuentran tanto en la elección del itinerario académico, en el tránsito entre el sistema educativo y el laboral así como también en el desempeño del puesto de trabajo. Desarrollar estrategias que incrementen la madurez vocacional, mejorará las posibilidades de inserción sociolaboral. Desde esta perspectiva, se desarrollarán estrategias formativas basadas en el desarrollo de competencias profesionales dirigidas a incrementar el nivel de madurez vocacional en estudiantes universitarios con discapacidad.

Veamos a continuación que se entiende por desarrollo de la carrera, desarrollo profesional y madurez vocacional, sus componentes.

2.3 Desarrollo de la carrera y desarrollo profesional

El concepto de madurez vocacional debemos enmarcarlo dentro del término desarrollo profesional. Iniciaremos este capítulo exponiendo el concepto de desarrollo profesional para después centrarnos en la madurez vocacional, sus componentes y estrategias para incrementar la madurez vocacional, finalizando con las medidas de fomento de la empleabilidad de personas con discapacidad.

El desarrollo vocacional siempre se ha empleado más para describir los procesos que tienen lugar en el proceso escolar. Sin embargo el desarrollo de la carrera se ha vinculado a situaciones laborales. La literatura actual nos muestra que van equiparándose las definiciones de desarrollo vocacional con las de desarrollo de la carrera, que actualmente tiene el mismo significado que desarrollo de profesional, al centrarse ambas en los periodos posteriores a la etapa educativa o cercanos a su finalización. De este modo, se incluyen las experiencias de trabajo de una persona a lo largo de su vida.

A continuación veremos cómo las definiciones de los mismos autores, que definen con anterioridad el desarrollo vocacional, van evolucionando hacia el término de desarrollo de la carrera, con el paso del tiempo.

Así pues, Schulenberg et l. (1984) comienzan indicando que el desarrollo vocacional hace referencia al proceso a través del cual uno entra, se mantiene y/o cambia y finalmente abandona su rol de trabajador (Schulenberg, Vondracek y Crouter, 1984).

Años más tarde, estos autores indican que se entiende por Desarrollo de la Carrera al proceso que tiene lugar a lo largo de toda la vida y que influye la formación inicial del

rol de vocacional así como la progresión del individuo a lo largo del tiempo. (Vondracek, Lerner y Schulenberg, 1986) según Arthur, Hall y Lowernce, 1989). La carrera es la secuencia que involucra las experiencias de trabajo de una persona a lo largo del tiempo.

El desarrollo profesional (Career development) es el producto natural de las teorías de la orientación previas a los años sesenta. Las teorías de rasgos y factores, sociológicas, conductistas y otras ya conocidas, desembocaron en una alternativa muy útil para los orientados: La consideración de la orientación como proceso. Se llegó incluso a complementar el concepto de desarrollo profesional con el de ciclo vital íntegro, ampliando el desarrollo profesional a lo largo de toda la vida (life span). (Rodríguez Moreno, 2003)

Es en los años ochenta cuando se considera el desarrollo profesional – definido en los sesenta por D.E. Super- como el conjunto de experiencias laborales (remuneradas o no remuneradas) que una persona acumula es su bagaje personal y profesional. Generalmente, y en el entorno laboral occidental, el desarrollo de la carrera o el desarrollo profesional es multidimensional, diferencial según cada persona, continuo y gradual, creciente en forma de etapas y muy significativo respecto a la edad cronológica y estrechamente relacionado con el medio (Rodríguez Moreno, 2003)

De modo que según estas definiciones toda persona que trabaja tiene un desarrollo de carrera o profesional. A nivel empresarial este término ha ido tomando un mayor interés ya que incluiría por tanto la formación interna como base para la promoción de puestos de trabajo como parte de crecimiento personal y laboral.

El desarrollo profesional se concibe como el cambio progresivo que experimenta el trabajador con respecto a sus valores, creencias y modos de actuar, con el fin de mejorar la función laboral, investigadora o de gestión, a través de procesos de aprendizaje (Imbernón, 2011; Nuñez et al., 2012). El término desarrollo se halla implícitamente vinculado a conceptos como cambio, mejora, perfeccionamiento, aprendizaje, formación, calidad, etc.

De acuerdo con Marcelo (2009), el proceso de desarrollo profesional implica cambios a nivel de pensamiento, conocimiento y acción. Sin embargo, no todo cambio conlleva desarrollo profesional. Para que el cambio influya en el desarrollo ha de sustentarse en procesos de reflexión, toma de decisiones y planificación de la acción. Los resultados del cambio pueden ser positivos o negativos, pero sólo influirán en el desarrollo profesional cuando se medita sobre los mismos y se pongan en marcha mecanismos que permitan mejorar la situación de partida.

Se hace necesario también, distinguir entre desarrollo y perfeccionamiento profesional (Fernández, 2006), puesto que el perfeccionamiento supone la mejora de la profesionalidad a través de la intervención externa, mientras que el desarrollo se promueve primordialmente a través de mecanismos internos.

En definitiva, cualquier desarrollo profesional es consecuencia de la adquisición y asimilación de aprendizajes que moldean o modifican creencias y modos de actuación, creando redes de conocimientos más consistentes y, a su vez, más flexibles (Day, 2005). El desarrollo, por tanto, es posterior al aprendizaje en la medida que es una síntesis reflexiva, valorativa y aplicada de las nuevas adquisiciones (Huberman et al, 2000).

2.4 Soportes y barreras del desarrollo profesional (citar)

De acuerdo con Serrano (2013), cada trabajador experimenta su desarrollo bajo unas circunstancias particulares e irrepetibles. Son muchos los factores que influyen en el desarrollo profesional, favoreciéndolo en algunos aspectos y frenándolo en otros. Caffarella y Zinn (1999, en Serrano, 2007), establecen cuatro dominios que pueden constituirse como soportes o barreras para el desarrollo profesional:

1. Las personas y las relaciones interpersonales.

Es intrínseco a la persona y tienen que ver con su estado físico, psicológico y cognoscitivo. Abarca la edad del individuo y sus condiciones de salud, la personalidad, la experiencia profesional, la motivación, la formación, el conocimiento, el clima que se crea, en las interacciones que se producen en el contexto laboral, el tipo de relaciones interpersonales que se establezcan, etc. Son factores que interrelacionados dan lugar a un sujeto profesional único e irrepetible

2. La estructura institucional.

La estructura sobre la que se apoye el sistema organizativo, favorecerá o dificultará el desarrollo profesional del trabajador de acuerdo a aspectos como: provisión o carencia de recursos, oportunidades para el desarrollo profesional, clima de trabajo, procedimientos y normas institucionales,

Desarrollarse vocacionalmente hace referencia a la superación de dificultades que las personas encuentran en el proceso de tránsito entre el sistema educativo y el mundo laboral.

3. Los intereses y compromisos profesionales.

Este dominio hace referencia a la influencia del terreno personal, tanto de las personas con las que tenemos vínculos afectivos, como de las circunstancias o eventos que tienen lugar en la vida privada y que afectan a la capacidad emocional o física para afrontar la labor profesional. Los factores que pueden posibilitar o impedir el desarrollo profesional dentro de este dominio pueden ser: apoyo y ánimo de los familiares, carencias o desánimos por parte de los familiares y amigos, transiciones y crisis importantes en la vida, valores culturales y religiosos, etc.

4. Las características intelectuales y psicosociales.

Incorporan la motivación interna y las percepciones que tiene el propio profesional sobre sí mismo y sus funciones. Los factores que pueden favorecer o entorpecer el desarrollo profesional pueden ser: fuertes creencias y valores que demandan excelencia en el trabajo, el sentido de la obligación, carencia de interés y compromiso por el desarrollo profesional continuo, seguridad en el ejercicio de la profesión, desánimo o frustración en el desempeño de las funciones propias del trabajador, disfrute de los retos y los cambios, entusiasmo con el desempeño de funciones, sentimiento de agotamiento de las diferentes funciones laborales, etc.

Según Carbonero (2000) existen dificultades para la elegir el itinerario académico-profesional y para responsabilizarse de un proyecto que mejore las posibilidades de inserción socio-laboral. Tales problemas aluden a:

a) dificultades para la toma de decisiones vocacionales debido a la complejidad y amplitud de alternativas académicas y profesionales que el entorno ofrece;

- b) barreras y estereotipos que tiene el alumnado frente a esas alternativas por falta de criterios relevantes;
- c) desconocimiento de sus habilidades, valores e intereses profesionales;
- d) desánimo en la búsqueda de un proyecto académico-profesional responsable;
- e) falta de confianza en sus posibilidades para lograrlo;
- f) dificultades en la planificación de estrategias de toma de decisiones y en la búsqueda de soluciones a su situación vocacional.

2.4.1 MADUREZ VOCACIONAL: CONCEPTO Y COMPONENTES

En el campo del desarrollo vocacional y del desarrollo de la carrera el concepto clave relacionado con nuestro objeto de estudio es la madurez vocacional, siendo el concepto más aceptado y difundido el propuesto por Super hace varias décadas. Este autor define dicho concepto como la disposición para hacer frente a las tareas vocacionales con las que uno está confrontado o a punto de estarlo, comparado con otros que se hallen en la misma época de la vida y frente a las mismas tareas de desarrollo (Super, 1977). Podríamos decir que la madurez vocacional es el grado en que una persona ha adquirido el conocimiento y las habilidades para tomar decisiones vocacionales realistas y apropiadas (Rodríguez, 2007)

Siguiendo a Rodríguez (2007), podemos decir que la madurez vocacional, es también la aptitud para negociar las tareas de transición propias de la evolución profesional apropiadas a la edad y el nivel correspondientes. De este modo la madurez vocacional es un proceso y un término descriptivo. Puede asociarse al concepto de adaptabilidad profesional de Super, *La adaptabilidad sería más bien un proceso presidido por cinco*

elementos: planteamiento de un proyecto o previsión, exploración, recogida de información, toma de decisiones y contacto con la realidad. (Super, 1980).

Así el concepto madurez vocacional se basa en una serie de comprobaciones empíricas que se podrían resumir como sigue: la madurez vocacional es una *variable psicológica* multifactorial, medible o verificable y que tiene carácter predictivo (Castaño, 1983). Destacamos este último aspecto dado que el grado de madurez vocacional se ha relacionado con el éxito laboral alcanzado (Winer, White y Smith, 1987). Será desde esta perspectiva desde la que asumimos en este trabajo madurez vocacional como precursor de inclusión laboral.

Como señalara también Rodríguez (2007), otra característica importante de la madurez vocacional es la "*Multicausalidad*", pues existen factores de carácter personal y ambiental que la condicionan. Estos son, entre otros, la motivación, las aptitudes, los sistemas educativo, social y familiar (Salvador, 1984), el estatus socio-económico, el género, la edad y la experiencia laboral (Ohler y Levinson, 1996a), los sociológicos: la familia, los factores socioeconómicos del entorno, etnia, género y entre los personales, la autoestima, las aptitudes e intereses la estructura de la personalidad (Rodríguez Moreno, 2003).

La madurez vocacional no sólo está determinada por los motivos inconscientes, sino también por otros más conscientes como las actitudes, aptitudes, intereses, capacidades y personalidad. A su vez, estos pueden potenciarse o no, influidos por factores socio-ambientales y culturales como agentes de socialización (familia, amigos), por el prestigio y auge de ciertos estudios en comparación con otros, el género, etc. La vocación, es el resultado de unos factores más inconscientes (a veces

desconocidos por el sujeto) que pueden o no modificarse a través de los factores socio-ambientales y culturales. (Aguirre Baztán, 1996).

Super (1977) en su modelo de madurez profesional en la adolescencia propone que la madurez vocacional está constituida por cinco dimensiones: la planificación, la exploración, la información educativa y laboral, la toma de decisiones y la orientación a la realidad. Este autor resalta que tales dimensiones son de carácter actitudinal o cognoscitivo. En la Tabla 13 se presentan las dimensiones que constituyen la madurez vocacional planteada por Super en su modelo de madurez profesional en la adolescencia (tomado de Rodríguez, 2007)

Tabla 13. Dimensiones de la madurez vocacional en la adolescencia

1) Planificación o Perspectiva temporal (actitud)	4) Toma de decisión (cognoscitiva)
A. Futuro distante	M. Principios
B. Futuro intermedio	N. Práctica
C. Presente	5) Orientación a la realidad (maduración)
2) Exploración (actitud)	O. Conocimiento de sí mismo
D. Consultas	P. Realismo
E. Recursos	Q. Consistencia
F. Participación	R. Cristalización
3) Información educativa y laboral (cognoscitiva)	S. Experiencia del trabajo
G. Educación e instrucción	
H. Requisitos para el ingreso	
I. Deberes	
J. Oferta y demanda	
K. Condiciones	
L. Ascenso	

Fuente: Super, 1977 p. 1069 (tomado de Rodríguez, 2007)

Al tratarse de un concepto multidimensional algunos autores afirman que aun habiéndose realizado grandes esfuerzos en definirlo, aún falta concretar ciertos elementos teóricos así como mayor evidencia empírica (Rodríguez, 2007). Como plantean Álvarez y cols.; (1990) quienes plantean que el constructo de madurez

vocacional no está totalmente clarificado y que no existe un acuerdo en el número de variables y factores que lo componen. En la misma línea Ohler y Levinson (1996b) le otorgan a la madurez vocacional un carácter de ambigüedad.

Otros autores como Farley y cols., (1990) se centran en un periodo concreto del ciclo vital, como es el de los jóvenes a las puertas del mundo laboral, para describir la estructura de la madurez vocacional. Según estos autores existen tres factores de madurez vocacional, cada uno compuesto por una serie de habilidades y conocimientos expuestos en la Tabla 14.

Tabla 14. Estructura de la madurez vocacional de jóvenes en transición al mundo del trabajo

Habilidades para la elección	Habilidades para la obtención	Habilidades para el Mantenimiento
Conocimiento de sí mismo	Orientación hacia el empleo	Habilidades interpersonales y de afrontamiento
Conocimiento del mundo laboral	Habilidades de búsqueda de empleo	Hábitos Laborales
Habilidades para la toma de decisiones		
Habilidades de planificación		

Fuente: Farley y cols., 1990 (en Jenaro, 1997; y Rodríguez, 2007)

Son diferentes y variadas las definiciones que describen diversos autores de los componentes de la madurez vocacional. Como señalara Rodríguez (2007), varios han sido los motivos seleccionados para asumir la teoría de Farley y cols., (1990). Primero, nuestra población objeto de estudio, jóvenes que se preparan para ingresar al mundo del trabajo y que dicha teoría ha probado ser aplicable a personas con y sin discapacidad. Y en segundo término, la estructura presentada por Farley y cols., posee una estrecha relación con la teoría de desarrollo vocacional más difundida y aceptada como es la planteada por Donald Super (1977, 1992). Dicha teoría ha probado ser un

marco explicativo amplio, integrador y aplicable a personas con y sin discapacidad (Hershenson y Szymanski, 1992; Navin y Myers, 1983).

2.4.2 COMPONENTES DE LA MADUREZ VOCACIONAL

Según Farley y cols., (1990, en Rodríguez, 2007), los factores que componen la madurez vocacional, como hemos visto en la Tabla 14, son tres: Habilidades para la Elección, Habilidades para la obtención y Habilidades para el mantenimiento.

Por lo que se refiere a las *Habilidades para la Elección*, el abandono o terminación del sistema escolar implica la elección de un itinerario académico-profesional y el seguimiento de un proyecto que mejore las posibilidades de inserción socio-laboral de los adolescentes (Carbonero, 2000, en Rodríguez, 2007). Tales tareas suponen ciertas dificultades comunes relacionadas con la complejidad y amplitud de alternativas académico-profesionales que el entorno ofrece (Ayala y Aguilar, 2000) y con la falta de criterios relevantes para elegir una alternativa. Razones adicionales que explican tal situación son el desconocimiento de las propias habilidades, valores e intereses profesionales; el desánimo en la búsqueda de un proyecto académico-profesional; la falta de confianza en las posibilidades de éxito; y los problemas en la planificación de estrategias de toma de decisiones y en la búsqueda de soluciones vocacionales (Carbonero, 2000, en Rodríguez, 2007).

Los impedimentos que experimentan los jóvenes para elegir una carrera y la falta de preparación para hacerlo pueden conducir a situaciones poco deseables como son la inseguridad en la decisión profesional, la itinerancia o cambios de carrera, el abandono y la frustración profesional (Niño, 2000, en Rodríguez, 2007). Pese a estas

dificultades comunes a los adolescentes se ha encontrado que aquellos jóvenes que participan de actividades educativas y ocupacionales presentan una mayor tendencia a la exploración y por ende una elección vocacional más rápida (Vondracek, Lerner, y Schulenberg, 1986). Este hecho permite deducir que las habilidades para la elección pueden ser fomentadas a través de acciones educativas (Rodríguez, 2007)

Como señalara Rodríguez (2007), los diferentes programas cuyo objetivo es facilitar la elección profesional, sorteando las dificultades expuestas en párrafos anteriores, se centran en el auto-conocimiento, el conocimiento del mundo laboral, la toma de decisiones y la planificación (Farley y cols., 1990; Jamieson y Peterson, 1995; Jenaro, 1997). Será desde estos puntos centrales que abordaremos las habilidades de elección. Es necesario aclarar que las habilidades para la elección incluyen no sólo la selección ocupacional inicial, dado que el desarrollo de la carrera implica elecciones continuas de diferentes roles vocacionales (Szymanski y Hershenson, 1998). En este sentido, Rumrill, Philip y Roessler (1999) resaltan que el entrenamiento en estas habilidades es un elemento clave para que la persona logre evolucionar hacia empleos más satisfactorios.

Cabe destacar que la política universitaria ha empezado a aceptar que es igualmente importante promover la formación intelectual y la enseñanza de las asignaturas que equiparar a los estudiantes con destrezas de empleabilidad para el afrontamiento del futuro laboral. Como indica el CERMI (2001) una de las dificultades de la inserción laboral de las personas con discapacidad responde, entre otros, a un nivel educativo y una cualificación profesional deficiente o no adaptada a las demandas del sistema productivo.

Asimismo se ha de hacer especial hincapié en informar a los estudiantes sobre distintas alternativas laborales existentes, condiciones de trabajo, normativa laboral y otros contenidos específicamente referidos al trabajo. Los orientadores deben ayudarle en este proceso, teniendo en cuenta las capacidades, intereses y valores de los orientados, y examinando su historia personal, académica y, en su caso, experiencias laborales, para contrastarla con las limitaciones funcionales impuestas por sus discapacidades. Además es necesario asesorar a aquellos estudiantes cuyas expectativas no coincidan con sus aspiraciones o no estén adecuadamente contrastadas con la realidad, o que manifiesten conocimientos poco realistas sobre sus capacidades y limitaciones y sobre posibles estudios o trabajos viables, o que desconozcan el vocabulario del mundo del trabajo (Consejo Económico y Social 1995, Jenaro 1997). Las actividades anteriormente mencionadas fomentarán la elección de una profesión basada en el conocimiento del entorno y de las alternativas profesionales, en el conocimiento de uno mismo, en la convicción de tomar una decisión informada y en la flexibilidad para cambiar de decisión si se encuentra ésta incompatible (McFarlane,1992). Este proceso debe ser tutelado cuidadosamente con objeto de conseguir una toma de decisiones congruente y responsable que evite en un futuro la aparición de conflictos y fuentes de insatisfacción o de frustración con el trabajo (Super, 1990).

En segundo lugar y en cuanto a las *Habilidades para la obtención de un empleo*, este segundo conjunto de actividades, debe además ser objetivo fundamental en aquellos alumnos que han finalizado el sistema educativo o que, se encuentren en disposición de realizar prácticas durante el desarrollo de sus estudios. Además, criterios como la

edad cronológica, deben ser también tenidos en cuenta a la hora de orientar a los alumnos sobre estas actividades que les permitan obtener un empleo. Uno de los problemas con que nos enfrentamos en el sistema educativo es que muchas de las actividades de orientación están pensadas para los estudiantes sin discapacidad, es decir, para aquellos sobre quienes se espera que continúen con la formación. De modo que actividades como la búsqueda de empleo y otras más relacionadas con el mundo laboral, no son contempladas como parte de las actividades prioritarias.

El entrenamiento en entrevistas de trabajo, habilidades de autopresentación o en la realización de un curriculum vitae son actividades básicas aunque no las únicas para la obtención de un empleo. Algunos autores (por ejemplo, Flynn, 1991) destacan que los únicos servicios de orientación verdaderamente eficaces para personas con discapacidad en transición, son aquéllos estrechamente relacionados con el emplazamiento en un trabajo.

Este entrenamiento, necesario para la población en general, aún es más importante para las personas con discapacidad, quienes a menudo se encuentran con otras barreras “discapacitantes” como son su escasa formación y experiencia laboral.

En esta fase el objetivo de la entrevista de trabajo es promocionarse a sí mismo identificando las principales cualidades y carencias personales, dando una primera impresión positiva que transmita confianza, interés y motivación (Marrone y cols., 1998). Para ello es imprescindible entrenar las habilidades que comprende el estilo de la entrevista, en aspectos como el contacto visual, la gesticulación, el volumen y la claridad en el habla, la fluidez, la postura y el grado de tranquilidad, entre otros (Hinman y cols., 1988; Isaacs, 1998, en Rodríguez, 2007).

En este sentido cabe destacar que en las políticas activas de empleo que se vienen desarrollando en los últimos años se han creado programas y servicios de intermediación laboral especializados para personas con discapacidad. Estos centros colaboran con el servicio autonómico de empleo, en el caso de que este haya asumido las competencias de empleo correspondiente. Destacar los Programas Experimentales de Empleo, iniciados en 2004; y los CAIL (Centros de apoyo a la intermediación Laboral), iniciados en 2002, y ambos especializados en atención a desempleados con discapacidad, sí la entidad colaboradora así lo solicita y lo puede ejecutar por la capacitación profesional de los técnicos de intermediación e inserción laboral.

En tercer lugar, es preciso aludir a las Habilidades *para el mantenimiento de un empleo*. Para lograr un afianzamiento y evolución en el trabajo la persona debe contar con habilidades básicas relacionadas con la ética laboral. Desde finales de la década de los setenta encontramos investigaciones relacionadas con este tipo de habilidades. Tales habilidades han sido denominadas habilidades de supervivencia (*surviving skills*), habilidades para la retención del empleo (*job holding skills*), habilidades de empleabilidad (*employability skills*) o habilidades blandas (*soft skills*) (Hill y Petty, 1995, en Jenaro, 1997). Más recientemente han sido señaladas como habilidades de mercado (*marketable skills*) (Scott, Bose y Hart, 2001). Y en la actualidad, habilidades o competencias profesionales, desde la implantación de los nuevos planes de estudio adaptados al Espacio Europeo de Educación superior.

Las habilidades de mantenimiento constituyen un grupo de capacidades transferibles, esencialmente funcionales requeridas en los puestos del trabajo actuales e imprescindibles para el éxito laboral en cualquier tipo de empleo y para todas las

personas independiente de su nivel educativo (Overtoom, 2000). Por tanto no dependen de las capacidades para ejecutar las tareas de un oficio, sino que son de carácter actitudinal y se relacionan con los valores, los intereses y la motivación. (Rodríguez, 2007)

Dentro de las habilidades para mantener un empleo es posible distinguir por un lado entre las habilidades profesionales, y las habilidades de supervivencia, es decir, aquéllas que permiten que un sujeto mantenga o “sobreviva” en un empleo. Dentro de éstas se consideran claves las *habilidades sociales e interpersonales, el entrenamiento en solución de problemas, en toma de decisiones, las técnicas de autocontrol y el entrenamiento para mejorar la flexibilidad o adaptación a los cambios* que se producen a lo largo de la carrera profesional de un sujeto (Jenaro, 1997; Rodríguez, 2007).

Conductas claves para mantener un trabajo son la responsabilidad, asistencia al trabajo y honestidad, la aceptación del rol laboral, la flexibilidad a los cambios, la productividad, el control del propio trabajo, la aceptación de la supervisión, el mantenimiento de unas relaciones adecuadas con los compañeros, y el afrontamiento de las demandas diarias del trabajo (Crites, 1982; Farley, Parkerson, Farley y Martin, Marshall, y Maxon, 1993; Mueller y Wilgosh, 1991, en Jenaro 1997). Por tanto, asegurar la existencia de estas habilidades debe ser también una prioridad dentro del currículo, ordinario o especial (Rodríguez, 2007).

En resumen, es tarea de los orientadores profesionales facilitar la selección, la obtención y mantenimiento de un empleo que sea consistente con las capacidades e intereses del cliente. Para conseguirlo deben ayudar al individuo a conocerse

adecuadamente, ofrecerle información sobre alternativas formativas y/o laborales viables, ayudar a evaluar de modo realista las diferentes alternativas, entrenar al individuo en habilidades de obtención y mantenimiento de un empleo y ofrecerle información sobre servicios y recursos que pueden ayudarle a satisfacer sus necesidades (Jenaro, 1997).

A partir de los planteamientos de los diversos autores comentados a lo largo de estas páginas, junto a los que veremos en el capítulo siguiente, hemos seleccionado las habilidades y competencias más frecuentes y relevantes, a saber, la motivación, la habilidad de búsqueda y gestión de la información, la calidad, la capacidad de trabajar bajo presión, la resolución de problemas, la toma de decisiones, presentación personal, la puntualidad, la responsabilidad, el seguimiento de instrucciones, la capacidad para solicitar ayuda y la cooperación necesaria para trabajar en equipo.

Resumiendo, la madurez vocacional está compuesta por tres grandes grupos de habilidades: para la elección, para la obtención y para el mantenimiento de un empleo.

Cada grupo de habilidades consta de unos requisitos o sub-habilidades que hemos agrupado en la Tabla 15 y partiendo de la estructura propuesta por Farley y cols., (1990) y sistematizada por Rodríguez (2007) se operativizan las habilidades y requisitos que componen la madurez vocacional.

Tabla 15. La madurez vocacional y sus componentes (tomado de Rodríguez, 2007)

Habilidades para la elección	Habilidades para la obtención	Habilidades para el Mantenimiento
Conocimiento de sí mismo	Orientación hacia el empleo Habilidades relacionadas con sus competencias profesionales.	Habilidades de interacción social - Presentarse en el lugar de trabajo - Relación con los compañeros - Relación con las figuras de autoridad - Comportamiento en los momentos de descanso
Conocimiento del mundo laboral	Habilidades de búsqueda de empleo: - Presentación de entrevistas * Criterios de contenido * Criterios de estilo - Complimentación de documentos	Habilidades de afrontamiento - Aceptación de errores - Aceptación de críticas - Tolerancia a la frustración - Efectividad al afrontar agresiones de los compañeros de trabajo
Habilidades para la toma de decisiones		Hábitos y actitudes laborales - Asistencia - Calidad - Persistencia - Cumplimiento de normas - Independencia - Organización y métodos de trabajo - Presentación personal - Puntualidad - Responsabilidad - Seguimiento de instrucciones - Capacidad para solicitar ayuda - Cooperación para trabajar en equipo
Habilidades para la planificación		

2.5 VARIABLES QUE DETERMINAN EL DESARROLLO VOCACIONAL Y LA INCLUSIÓN LABORAL DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD.

Las personas con discapacidad, como venimos exponiendo a lo largo de toda la investigación, presentan mayores dificultades para encontrar empleo que la población general. Numerosos estudios abordan esta temática y señalan varias causas posibles de esta situación. En general, dichas dificultades se encuadran en dos tipos, a saber, aquéllas derivadas de la propia persona y otras que surgen de la sociedad (Jenaro, 1997). Entre las primeras, tendríamos las dificultades provocadas por la propia condición de discapacidad de la persona, sus problemas de baja motivación o autoestima, los déficits en habilidades laborales así como las carencias en formación, y sus actitudes negativas hacia su propio empleo; y entre las segundas, estarían aquellas dificultades provocadas por las actitudes negativas de la sociedad, y de los empresarios y familiares en particular hacia el empleo de una persona con discapacidad, las barreras empresariales y normativas, y el propio modelo educativo vigente en la sociedad.

Por otro lado la influencia que tienen tanto los factores personales como los sociales en la integración laboral de las personas con discapacidad variará en función de casos concretos, y huelga decir que las posibles intervenciones que se lleven a cabo, -como suele ocurrir en problemas serios-, no pueden ser soluciones simplistas que aborden causas específicas y se olviden de otras, sino que deben considerar la problemática en su conjunto. En esta línea, y teniendo en cuenta que la situación de minusvalía es fruto de la interacción de factores personales y sociales (Consejo Económico y Social, 1995), habrá personas que incluso con apoyos adecuados tendrán dificultades para realizar

una actividad productiva pero habrá otras muchas que mediante apoyos consistentes en el entrenamiento en habilidades laborales y/o en la realización de cursos de formación ajustados a las demandas de empleo, y/o si corrigiéramos algunos problemas existentes en la sociedad, podrían realizar una actividad laboral adecuadamente (Jenaro y Rodríguez, 2004) Es por ello fundamental, que antes de plantear un proceso de intervención planificado, nos centremos en analizar en detalle las circunstancias personales y sociales que de uno u otro modo están “poniendo zancadillas” para que una persona con discapacidad trabaje en nuestra sociedad. (Exojo, 2003)

2.5.1 VARIABLES Y DIFICULTADES PERSONALES

Entre las posibles variables y dificultades que las propias personas con discapacidad tienen para encontrar y mantener un empleo, destacan tanto los déficits en habilidades laborales o competencias profesionales, como las carencias en formación. No obstante, otros aspectos que influyen son las propias actitudes de las personas para no trabajar así como los aspectos intrínsecos a la condición de discapacidad (e.g. el tipo de discapacidad, el grado de discapacidad, edad a la que sobrevino,...) y otros como la edad y el género de la persona que busca un empleo o unas prácticas profesionales.

En primer lugar, vamos a ver carencias en habilidades laborales de las personas con discapacidad, seguidamente analizaremos las dificultades relacionadas con la propia discapacidad, limitaciones funcionales. (Indicar que las carencias en formación y

experiencia laboral, también se incluyen en este apartado, al haber sido desarrolladas en el capítulo anterior, no vamos a extendernos, únicamente indicarlas).

2.5.2 DÉFICITS EN HABILIDADES LABORALES

En primer lugar, vamos a definir ¿qué entendemos por habilidades laborales? Cuando hablamos de éstas, nos referimos a aquellas destrezas que son necesarias para desempeñar adecuadamente un empleo y por tanto incluye todas aquellas habilidades que permiten a una persona obtener y mantener una ocupación o un empleo en una empresa protegida u ordinaria (Jenaro y Rodríguez 2004); incluyen una diversidad amplia de competencias o destrezas relacionadas con el adecuado desempeño de un trabajo, en el amplio sentido de la expresión, por ejemplo, habilidades sociales laborales y comportamientos adaptativos.

Las habilidades laborales van siendo adquiridas paulatinamente a lo largo de nuestra experiencia cotidiana, y por tanto una persona con discapacidad que posea un determinado grado o ajuste en las mismas, podría mejorar mediante un entrenamiento adecuado. No obstante, ¿se justifica de algún modo este entrenamiento? Para responder a esta cuestión Jenaro y Rodríguez (2004), señalan que existen varios motivos para realizar dicho entrenamiento, de entre los cuáles el principal es la existencia de déficits en habilidades laborales en personas con discapacidad, y como éstos influyen negativamente en la posibilidad de obtener y mantener un trabajo. En este sentido, las personas con discapacidad intelectual tienen más déficits en habilidades sociales, y éste puede y es generalmente una causa de fracaso laboral, por lo cual el entrenamiento en estas habilidades laborales en su

conjunto facilitaría la adaptación y desempeño adecuado de un empleo por las personas con discapacidad, sobre todo en aquellas con limitaciones intelectuales.

2.5.3 DIFICULTADES RELACIONADAS CON LA PROPIA DISCAPACIDAD

2.5.3.1 Limitaciones funcionales

La discapacidad que tiene una persona implica una serie de dificultades en la vida diaria, y generalmente va acompañada de una “minusvalía” o repercusiones negativas desde el punto de vista social. Así las dificultades para encontrar y mantener un empleo sería una situación discapacitante provocada, entre otros factores, por la condición de persona con discapacidad. No obstante, no todos los grupos de discapacidad tienen las mismas dificultades para trabajar ni tampoco todos acceden a un empleo de la misma calidad; en este sentido las personas con discapacidad sensorial se ven menos afectadas que las personas con discapacidad física, y éstas a su vez menos que aquéllas con discapacidad psíquica, a la hora de conservar un empleo (Consejo Económico y Social, 2001; Instituto Nacional de Estadística, Encuesta de Integración Social y Salud, EISS 2012).

Los esfuerzos de los últimos años por definir los conceptos de deficiencia, discapacidad y minusvalía han contribuido a la clarificación y clasificación de las limitaciones funcionales (Livneh y Male, 1993). Según González (2001). Una limitación funcional es el tope o el límite de una función humana bien sea motriz, sensorial, intelectual, afectiva o laboral. Además no todas las limitaciones funcionales producen, al interactuar con el medio social, una situación de discapacidad. Las limitaciones funcionales constituyen restricciones en las funciones generadas por una deficiencia y

que derivan en dificultades para desempeñar una tarea dentro de los límites de la normalidad. En otras palabras constituyen restricciones en el funcionamiento cotidiano. Dichas limitaciones se manifiestan en el desempeño de una actividad, esto es, durante la interacción persona-entorno. Además poseen un carácter dinámico, pueden presentarse durante determinados momentos y pueden ser eliminadas o atenuadas con diferentes productos de apoyo.

De acuerdo con Dunn y McGourthy (1998) para que una persona alcance un desempeño ocupacional efectivo en actividades de índole productivo se requiere la integridad de los componentes sensorio-motor, cognoscitivo y psicológico. Ciertos tipos de discapacidad generan dificultad para cumplir con determinadas demandas laborales (Rueda y Zabalgogeoasca, 1998).

Existen atributos sensorio-motores que restringen las posibilidades ocupacionales y que limitan el desarrollo de determinadas actividades (Jenaro, 1997). Así por ejemplo, quienes presentan deficiencias sensoriales tendrán dificultad para desempeñar tareas que demanden agudeza, discriminación o memoria visual o auditiva, o aquellos con deficiencia física verán limitadas las actividades que impliquen movilidad, fuerza, coordinación o destreza. Cada componente posee una serie de destrezas y habilidades que, de verse alteradas y al no encontrar un entorno compensador, producen diferentes limitaciones funcionales.

Otros autores, señalan que las personas con discapacidad intelectual son menos eficientes en los procesos de control ejecutivo de la atención, uso de estrategias de memorización a corto plazo y recuperación de información almacenada en la memoria a largo plazo (Verdugo y Canal, 1995).

Por otra parte los desórdenes en el componente comportamental y emocional han sido señalados como causa de conflicto e inadaptación en los entornos escolar y laboral. Tales problemas de comportamiento incluyen: conductas socialmente inadecuadas, dañinas para sí mismo y para los demás, sexualmente inapropiadas, conductas agresivas sobre las propiedades ajenas y problemas relacionados con la higiene personal (Mank y cols., 2000). Las limitaciones funcionales más influyentes son las relaciones sociales inapropiadas y problemas comportamentales relacionados con el incumplimiento de normas, la agresividad y la conducta irrespetuosa (Jolivette y cols., 2000).

Livneh y Male (1993) presentan una interesante descripción de las limitaciones funcionales en el campo vocacional. Estos autores parten una serie de dominios a través de los cuales se manifiestan y pueden ser valoradas las limitaciones funcionales. Para concluir este apartado presentamos, en la Tabla 16 una síntesis de las limitaciones funcionales y su impacto en el desempeño vocacional partiendo de la propuesta de Livneh y Male (1993).

Tabla 16. Limitaciones funcionales y su impacto en el desempeño vocacional

Dominio	Descripción	Causas	Principales Limitaciones funcionales	Consideraciones Vocacionales
Físico – Estructural	Comprende anomalías en las estructuras físicas relativas a partes corporales ausentes, con deformidades o daños. Implica deficiencias mecánicas que reducen el desempeño de ciertas tareas. Incluye: amputaciones, lesiones medulares, enanismo, daños musculares, enfermedades de los órganos (enfermedad renal, pulmonar), obesidad, etc.	<ul style="list-style-type: none"> - Accidentes - Anomalías Congénitas - Enfermedades adquiridas (quemaduras, exposición a elementos tóxicos, cáncer) 	<ul style="list-style-type: none"> - Reducción en la movilidad y el desplazamiento - Alteración de las habilidades manipulativas - Impacto en la apariencia física - Disminución de la resistencia. 	<p>Son trabajos apropiados aquellos que:</p> <ul style="list-style-type: none"> - No requieren el uso de las partes corporales o funciones alteradas - Son susceptibles de modificaciones para reducir el impacto de las limitaciones. - Pueden ser desempeñados con equipo adaptado, prótesis, adaptaciones o apoyos.
Físico-Neurológico	Reúne deficiencias neurológicas (transmisión neuronal anormal o ausente) que afectan las funciones físicas. Incluye: <ul style="list-style-type: none"> - Parálisis - Alteraciones del tono muscular (espasticidad) - Problemas de equilibrio - Alteraciones en la percepción, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> - Traumatismos - Enfermedades - Deficiencias congénitas 	<ul style="list-style-type: none"> - Alteración en la movilidad y el desplazamiento - Fallos en la orientación - Dificultades manipulativas - Problemas de comunicación - Disminución de la resistencia - Alteraciones sensoriales: vista, oído, olfato. 	
Procesamiento	Implica	-	- Incapacidad	

Dominio	Descripción	Causas	Principales Limitaciones funcionales	Consideraciones Vocacionales
o Cognitivo	anomalías estructurales cerebrales o disminución de los procesos cognitivo. Incluye - Inteligencia reducida - Retraso mental - Desórdenes de la atención - Dificultades en el aprendizaje	Alteraciones fisiológicas y estructurales del cerebro - Traumatismos craneoencefálicos - Accidentes cerebro-vasculares	para comprender, procesar y almacenar información - Problemas con la abstracción, la generalización y el mantenimiento - Bajas Habilidades académicas - Escasas habilidades comunicativas	
Cognitivo-Afectivo	Agrupación de deficiencias que inciden sobre habilidades psíquicas y emocionales como el razonamiento crítico, la toma de decisiones, la motivación y la persistencia. Incluye: depresión, ansiedad, esquizofrenia, etc.	- Alteraciones fisiológicas - Alteraciones psicológicas - Enfermedades mentales	- Incapacidad para empezar, continuar y terminar las actividades - Desmotivación - Escaso auto-control - Problemas en la comunicación	
Socio-Afectivo	Comprende problemas en la interacción sociales. Incluye abuso de sustancias psicoactivas y las conductas delictivas	- Desórdenes mentales - Experiencias traumáticas - Pertenencia a colectivos marginados	- Aislamiento social - Conductas socialmente inaceptadas	

Información extraída de Livneh y Male (1993)

Es un hecho aceptado que el trabajo tiene un impacto significativo sobre la salud (Vondracek y cols., 1986), pero a su vez la salud tiene una influencia importante sobre la persona que desempeña el rol de trabajador. Así, los períodos de hospitalización, tratamientos médicos, terapias y otros procedimientos de ajuste a la discapacidad y para controlar enfermedades asociadas, demandan tiempo y regularidad y en ocasiones obstaculizan la educación, la socialización y la vida en la comunidad (Rodríguez, 2007). No debemos perder de vista que una de las propiedades del desarrollo vocacional es su naturaleza evolutiva, esto es, su requisito de continuidad. Tal y como subraya Goldberg (1992) el desarrollo vocacional de las personas con discapacidad es episódico, procede por fases ya que se ve ocasionalmente interrumpido por procesos de hospitalización y tratamientos específicos y está influenciado por el tipo de condición discapacitante.

En definitiva, dado que los tratamientos y las posibles interrupciones dependen del curso de la discapacidad podríamos afirmar que el desarrollo vocacional se puede ver entorpecido, pues puede seguir un proceso discontinuo dependiendo del estado de salud y de las intervenciones requeridas en cada caso particular. En otras palabras, las características propias de la discapacidad como la etiología, aparición y curso, y la naturaleza de las limitaciones influyen en la adaptación (Curcoll, 1994) y por ende sobre los resultados de empleo y la madurez vocacional.

2.5.3.2 Formación y experiencia laboral

Otra variable que incide sobre las posibilidades de empleo y sobre el avance en el mundo ocupacional es el bagaje educativo y laboral. La cantidad de experiencias laborales y la formación recibida han sido señaladas como aspectos críticos.

En primer término, se ha encontrado que para la población en general la experiencia ocupacional o laboral, incluso de corta duración, durante etapas escolares puede mejorar la situación de empleo, es así como este tipo de prácticas es recomendado especialmente en economías en desarrollo (OIT, 1998).

La inexperiencia laboral de las personas con discapacidad ha sido calificada como una de las principales barreras para el empleo (Marrone y col., 1998). A juicio de Mank y cols., (2000), la experiencia es un factor clave a la hora de lograr la contratación laboral, la solicitud de mano de obra experimentada es un hecho extendido en la mayoría de sectores productivos de cualquier país.

Para el grupo de personas con discapacidad algunos estudios han asociado la experiencia laboral con la madurez vocacional positivamente, esto es a, medida que aumenta la experiencia son mayores las capacidades para enfrentar las tareas vocacionales (Ohler y Levinson, 1995; Ohler y Levinson, 1996a). Al estudiar los beneficios que conllevan las experiencias prácticas en personas con discapacidad de cara al empleo sobresalen la planeación de la carrera, el establecimiento y la claridad en los propósitos y metas (Trach y Harney, 1998). En suma, la experiencia laboral impacta positivamente los resultados de empleo y la integración, tanto en los

estudiantes con discapacidad como en que aquéllos que no la presentan (Verdugo, Jenaro y Arias, 1998; Trach y Harney, 1998).

En suma, la formación y la experiencia incrementan las habilidades de elección, búsqueda y mantenimiento de un empleo. Además, mejoran el estatus de empleo, los jóvenes son contratados más rápido y perciben mayores salarios. La formación y la experiencia son necesidades imperativas para lograr el acceso al empleo (Daniels, 1997). Siguiendo esta línea de estudios, hemos enmarcado el trabajo objeto de este estudio:

“Madurez vocacional en estudiantes universitarios con discapacidad: orientación y formación en competencias transversales para la mejora de la empleabilidad y el desarrollo profesional”.

2.5.3.3 Variables y dificultades sociales

Entre las dificultades sociales tenemos las actitudes negativas de la sociedad, y en concreto de las familias y de los empresarios hacia el empleo de una persona con discapacidad, las dificultades derivadas de aspectos empresariales y normativos, así como del modelo educativo. A pesar de que tanto los factores personales como los sociales, tienen su parte de influencia a la hora de explicar por qué existen tantas trabas en la integración laboral de las personas con discapacidad, hay numerosos datos objetivos que inciden en una “etiología social” del desempleo (Jenaro, 1997).

2.5.3.4 Barreras actitudinales

Las actitudes de la sociedad hacia las personas con discapacidad constituyen hoy día la principal barrera para su integración laboral. Numerosas investigaciones exponen

datos acordes al respecto aunque bien es cierto que existen actitudes diferentes según el grupo de discapacidad que evaluemos; en este sentido, las actitudes mantenidas hacia las personas con discapacidad intelectual son más negativas que las actitudes hacia las personas con discapacidad física o sensorial.

Por otro lado, la población general suele manifestar sentimientos tales como el rechazo, la prevención, la lástima, la ignorancia, la angustia o la incomodidad, que como señala Jenaro (1997), tienen algo en común, a saber, son manifestaciones de la reacción sociocultural ante la visión de la discapacidad. En este sentido, los aspectos socioculturales (e.g., las expectativas familiares o del entorno y las actitudes de los empleadores) son obstáculos que explican la baja tasa de inserción laboral de las personas con discapacidad.

Respecto a las *actitudes de empresarios*, los prejuicios de los empresarios o de los responsables de recursos humanos de las empresas son uno de los problemas para que una persona pueda obtener un puesto de trabajo en una empresa ordinaria. Esta actitud se concreta en la creencia de una falta de capacidad laboral de las personas con discapacidad, escasa polivalencia, problemas de adaptación a puestos de trabajo, dificultades de reciclaje, elevado absentismo, etc... que en definitiva se traducen en una imagen de la persona con discapacidad como menos productiva que el resto.

En general, los prejuicios de los empresarios vienen derivados de una falta de conocimiento sobre las personas con discapacidad así como de las ayudas e incentivos fiscales existentes (García Díaz, 2001), y por ello afirman que debería ser la Administración Pública o los CEE los que dieran una oportunidad a este colectivo. No obstante, la mayoría de empresarios que optan por contratar a una persona con

discapacidad manifiestan estar satisfechos con su rendimiento (García Díaz, 2001). En este sentido, Albor (1998) señala que el prejuicio de la baja productividad de la persona con discapacidad es falso dado que está fundamentado en la asociación que se hace entre persona con discapacidad y gran invalidez, y por tanto la menor productividad se deriva de la falta de conocimiento sobre las personas con discapacidad, que sólo se supera cuando en el día a día en una empresa hay un trabajador con estas características desempeñando adecuadamente un trabajo.

2.5.3.5 Barreras empresariales

Este apartado recoge una serie de dificultades relativas a aspectos empresariales que repercuten negativamente en las posibilidades de que una persona con discapacidad pueda trabajar. Hay autores que recogen dificultades tales como la rápida evolución de la sociedad en los aspectos técnicos así como en el mercado de trabajo (García Díaz, 2001), las barreras arquitectónicas existentes en las empresas (García Díaz, 2001), la importante tasa de siniestralidad y morbilidad laboral (Fierro, 1994) y las dificultades en el retorno al mercado laboral (Jenaro, 1997).

Tabla 17. Contratos realizados a personas con discapacidad, según tipo de contrato 2008, 2009 y 2010(enero-agosto)

TIPOS DE CONTRATO	Año 2008		Año 2009		Año 2010	
	Acumulado anual		Acumulado anual		Acumulado anual	
	N	%	N	%	N	%
Indefinido ordinario(Bonif./ No bonif)	728	1,31%	751	1,46%	456	1,18%
Indefinido F.C.I	3.082	5,53%	2.323	4,50%	1.467	3,72%
Indefinido personas con discapacidad	10.431	18,72%	7.966	15,44%	5.370	13,60%
Obra o servicio	7.665	13,76%	7.316	14,18%	6.374	16,15%
Eventual	7.476	13,35%	8.445	16,37%	6.897	17,47%

Interinidad	6.074	10,90%	7.334	14,22%	5.861	14,85%
Temporal personas con discapacidad	15.327	27,51	13.135	25,47%	9.539	24,17%
Prácticas	7	0,01%	6	0,01%	14	0,04%
Formación	563	1,01%	620	1,20%	313	0,79%
Otros contratos	98	0,18%	132	0,26%	88	0,22%
Convertidos en indefinidos	4.303	7,72%	3.549	6,88%	2.939	7,45%
Total	55.714	100,00%	51.577	100,00%	39.471	100,00%
Indefinidos	18.544	32,28%	14.589	28,28%	10.241	25,95%
Temporales y otros	37.170	66,72%	36.988	71,72%	29.230	74,05%

Fuente: SPEE

Por otro lado, año tras año se reducen en mayor medida puestos de trabajo no cualificados, que son a los que en mayor medida acceden las personas con discapacidad, mientras que el contexto laboral también influye en las posibilidades de encontrar trabajo en personas con discapacidad (Jiménez, 2002) dado que la tasa de empleo de la población sigue siendo aún alta; este fenómeno está relacionado con otros que se producen hoy día, como la existencia de muchos contratos temporales, reflejo de la precariedad y temporalidad laboral existente actualmente (García Díaz, 2001).

Como podemos observar en la Tabla 17, el número de contratos temporales para personas con discapacidad, supone el 25 por ciento del total de los contratos realizados al colectivo.

Por otro lado De Lorenzo (1998) en un análisis sobre las dificultades existentes a la hora de crear y consolidar empleo, señala diversos problemas, a saber aquellos relativos a la promoción de iniciativas empresariales, de financiación y de comercialización de productos. En este sentido las asociaciones de personas con

discapacidad a veces acometen proyectos que no son viables económicamente, creando CEE que surgen de una necesidad social (dar salida laboral a familiares con discapacidad intelectual formados en centros ocupacionales) pero con errores de planificación y gestión económica (González, 1994) al no llevar a cabo un análisis de mercado adecuado previamente.

Cabe destacar que a partir del año 2002 aproximadamente las empresas españolas han desarrollado sistemas de Responsabilidad Social Corporativa o empresarial (RSC/RSE) en las que se plasman código de conducta y buenas prácticas en relación con la actividad interna de las empresas y de su responsabilidad con la sociedad y el medio ambiente. Cada vez son más las multinacionales y empresas que cotizan en el IBEX 35 las que se suman a estas acciones de responsabilidad social. Aun así en sus memorias anuales son pocas las que mencionan la norma obligada de garantizar el 2 por ciento de empleo para personas con discapacidad, los acuerdos a los que han llegado para alcanzar la inclusión como variable explícita no solo en el cumplimiento de la norma del 2 por ciento de empleo para personas con discapacidad, sino también las distintas modalidades de inserción laboral y creación de empleo como compromiso de la RSC. Tal programa debería ampliarse a todas las empresas que, aun no cotizando en bolsa, tienen una dimensión determinada, por ejemplo, las 500 primeras empresas de España. Es cierto que la creación de empleo para personas con discapacidad se reparte en todos los niveles productivos y tamaños de empresa pero la señal que enviaría al conjunto de las empresas la inclusión en este grupo de un compromiso explícito de la RSC con las personas con discapacidad sería relevante para las políticas de inclusión sociolaboral. (Rodríguez Cabrero et al., 2008).

Como referente de asociacionismo de estas empresas tenemos el ejemplo de la Fundación Seres (Sociedad y Empresa Responsable), con más de 300 empresas asociadas y que el pasado año 2010 con la iniciativa “Premios Seres a las Mejores prácticas empresariales en materia social”, están fomentando la “competitividad en materia de responsabilidad e imagen social”. Las cinco premio concedidos este año han sido para iniciativas relacionadas con, violencia de género, calidad en el empleo para personas con discapacidad, empleo y teletrabajo para personas con discapacidad y apoyo a las familias con niños hospitalizados. Las empresas que a continuación se mencionan han las receptoras del premio por sus iniciativas

- cero mujeres víctimas de la violencia de género, GRUPO NORTE
- empleo de calidad para todos, GRUPO SIRO
- fundación dkv integralia, DKV SEGUROS
- hoteles con corazón, NH HOTELES
- integración laboral de colectivos desfavorecidos, MRW

2.6 ESTRATEGIAS PARA INCREMENTAR LA MADUREZ VOCACIONAL EN EL PROGRAMA GPS

En el trabajo que nos ocupa, las estrategias para incrementar la madurez vocacional se realizan a través del programa de desarrollo de competencias profesionales GPS (Generating Professional Skills), el cual se describe a continuación.

OBJETIVOS DEL PROGRAMA

2.6.1.1 Objetivo general:

Incrementar los niveles de empleabilidad, el acceso y permanencia en el mercado laboral de los estudiantes con discapacidad, a través del desarrollo de la madurez vocacional, centrado en la adquisición de competencias genéricas o transversales.

2.6.1.2 Objetivos específicos:

1. Minimizar la probabilidad de abandono de los estudios universitarios de los estudiantes con discapacidad.
2. Facilitar la adquisición y desarrollo de competencias transversales necesarias para un desarrollo profesional y personal que permita aumentar su nivel de empleabilidad.
3. Facilitar la inclusión en el mercado de trabajo a través de una búsqueda autónoma de empleo.

2.7 POBLACIÓN DIANA

Los destinatarios de las acciones diseñadas para alcanzar los objetivos propuestos son todos los estudiantes y egresados con discapacidad de la Universidad Rey Juan Carlos que, debido a la actual inexistencia de COIE en la institución y a la falta de especialización y especificidad de la actual Unidad de Prácticas Externas, precisan una intervención directa en las áreas descritas.

Durante este primer año de ejecución del proyecto se dirigirá, prioritariamente, a los estudiantes de tercer y cuarto curso de grado, que no hayan tenido éxito a la hora de realizar prácticas formativas en empresa. (Esta apreciación es de especial importancia

dado que, con los alumnos de primero se comenzará el abordaje del itinerario académico desde el acceso a la universidad), y con los alumnos de tercero, y cuarto por la proximidad de la elección de prácticas formativas (fundamentalmente en cuarto curso, donde deberán cursar 60 ECTS en Prácticas en Empresa), además de estar en disposición de realizar prácticas voluntarias.

Sin embargo, aunque esta será la población diana, no se dejará de prestar atención a los demás estudiantes con discapacidad que así lo demanden a través de la Unidad de Atención a Personas con Discapacidad (UAD), con los que se realizarán las actuaciones más apropiadas al curso en que se encuentren, incorporándolos a las acciones formativas que se describirán más adelante.

Personal implicado: Desde la estructura de la UAD, que ya aporta la figura del coordinador y técnico, ambos con perfil de terapeuta ocupacional, las acciones serán fundamentalmente desarrollados por el Técnico de Desarrollo Profesional con perfil especialista en personas con discapacidad y formación investigadora, procedente del ámbito pedagógico y la especialidad de educación especial.

2.7.1 ACCIONES

2.7.1.1 Fundamentación de las acciones

Dado que las actuaciones propuestas deben ser lineales, dinámicas e interrelacionadas para asegurar el éxito del proceso, pueden darse “saltos” entre ellas a fin de reajustar las acciones a las necesidades del estudiante, siempre dentro del marco de programa abierto y de retroalimentación continua. Para ejecutarlas realizarán desde el Servicio de Desarrollo Profesional y Empleo a los estudiantes y/o egresados universitarios con

discapacidad de la Universidad Rey Juan Carlos, basado en itinerarios individualizados que facilite la adecuada elección de estudios, la transición entre diferentes etapas, el desarrollo de la madurez vocacional y el desarrollo profesional y personal mediante la formación en competencias transversales, incrementando así sus niveles de empleabilidad y por tanto el acceso y permanencia al mercado laboral.

Este programa se denomina “**GPS (Generating Professional Skills)**” y está estructurado en tres fases diferenciadas con las que se pretende alcanzar cada uno de los objetivos de la siguiente manera:

FASE 1. “SU UBICACIÓN ACTUAL ES...”.

Partimos del análisis y grado de desarrollo de la **madurez vocacional** de los participantes del programa.

Entendemos por madurez vocacional la disposición para hacer frente a las tareas vocacionales con las que uno está confrontado o a punto de estarlo, comparado con otros que se hallen en la misma época de la vida frente a las mismas tareas de desarrollo.

Será desde esta perspectiva desde la que asumimos el trabajo a realizar desde el programa de desarrollo profesional y empleo ya que la madurez vocacional se basa en una serie de comprobaciones empíricas que se podrían resumir como sigue:

- La madurez vocacional es una variable psicológica multifactorial, medible o verificable y que tiene carácter predictivo

- El grado de madurez vocacional se ha relacionado con el éxito laboral alcanzado. Es un factor que mejora la posibilidad de éxito académico y laboral.

Una vez detectado el grado de madurez vocacional se iniciarán las primeras acciones relacionadas, entre otras, con:

- Información relevante para la toma de decisiones académicas y/o pre profesionales: Conocimiento realista y positivo de sí mismo y de sus posibilidades (competencias, valores, metas, intereses...)
- Adquisición de actitudes planificadoras, autónomas y emprendedoras. La actitud planificadora en una decisión requiere el desarrollo de estrategias cognitivas y afectivas de valoración e integración de la información que el alumno ha trabajado previamente

Se trata de activar la motivación necesaria para que las personas implicadas emprendan acciones que faciliten el desarrollo de competencias o persistan en el aprendizaje que han iniciado. SATISFACCON DE LA .PROPIA ACCION.

FASE 2. "RECALCULANDO RUTA".

Esta fase va dirigida a los alumnos que han presentado baja madurez vocacional y que además no se encuentran en disposición de cursar el grado seleccionado. (Por diferentes motivos, elecciones familiares que no coinciden con sus interés, desconocimiento del contenido de la carrera, etc.)

FASE 3: “INTRODUZCA NUEVO DESTINO”.

Asumimos como punto de partida el concepto de competencia transversales o genéricas del proyecto, “Tuning Educational Structures in Europe), por gozar de consenso a escala europea. (y en un futuro podría garantizar la comparabilidad de los resultados obtenidos con los de otras universidades europeas).

Y seleccionamos las 15 que posteriormente se reflejaron en el Proyecto Reflex (The Flexible Professional in the Knowledge Society) del programa Sócrates de la UE. Competencias requeridas por el mercado laboral en los distintos países europeos.

Para el **desarrollo de competencias transversales** necesarias para un desarrollo profesional, la metodología formativa seleccionada es la basada en la “**Metodología de Píldoras de Conocimiento**” (KPM, Knowledge Pills Methodology) (Junto con acciones de tutoría individualizadas, sesiones grupales, seminarios especializados, participación de profesionales en activo).

La metodología de píldoras de conocimiento es un método de formación que fortalece las competencias profesionales utilizando breves fragmentos de asesoramiento en formato multimedia. En nuestro caso lo adaptaremos a las necesidades de accesibilidad de los participantes.

El formato de las actividades son de fácil comprensión y su formato hace posible una fácil distribución on –line.

Son impartidas de acuerdo con la necesidad formativa específica de cada persona con el sistema “**justo a tiempo**”. Lo que nos permite realizar un itinerario individualizado y personalizado.

La lógica justo a tiempo significa que el contenido elegido para una iniciativa de formación busca satisfacer necesidades presentes y futuras con la esperanza de que las personas conserven los conocimientos transmitidos hasta el momento en el que los necesiten para sus obligaciones.

El proyecto “ Knowledge Pills Methodology – efficient learning and knowledge sharing for SMEs” es un proyecto de Transferencia de Innovación (TOI) que está basado en la transferencia y aplicación de soluciones y productos innovadores en un nuevo campo para incrementar la eficiencia en la enseñanza y formación profesional.

(Desarrollado en el marco del programa europeo Leonardo da Vinci) (APEE: Organismo autónomo de Programas Educativos Europeos).

FASE 4: “PROXIMO DESTINO: prácticas formativas”.

Programa de inserción laboral basado en itinerarios individualizados con acciones de tutoría, orientación, asesoramiento, intermediación laboral y seguimiento a la contratación. Con acciones de prospección empresarial y creación de una bolsa de empleo gestionada mediante una base de datos que refleje el perfil competencial. De este modo facilitamos el proceso de selección cuando una empresa solicite determinado perfil, tanto para realización de prácticas como empleo.

Se trabajará con el mismo método que en el objetivo 2, desarrollando en este caso competencias, habilidades y destrezas relacionadas con la búsqueda activa de empleo. Siendo de gran utilidad en este caso los seminarios o foros con empresas o profesionales en activo en las mismas.

Una vez expuestas las características generales, en el siguiente capítulo se concreta el trabajo empírico realizado con los participantes del estudio.

CAPÍTULO III. DESARROLLO DE LA MADUREZ VOCACIONAL DE JÓVENES CON DISCAPACIDAD

3.1 OBJETIVOS E HIPÓTESIS

A la vista de lo expuesto previamente, en el presente trabajo *pretendemos*:

1. Evaluar la madurez vocacional de los estudiantes con discapacidad inscritos en la unidad de atención a personas con discapacidad de la URJC.
2. Valorar el grado de conocimiento de las competencias generales a todas las titulaciones universitarias.
3. Incrementar el nivel madurez vocacional de los estudiantes con discapacidad.
4. Incrementar las posibilidades de éxito del estudiante con discapacidad en la elección y acceso a un centro de prácticas.

Los objetivos descritos anteriormente se traducen en las siguientes *hipótesis*

1. Los participantes presentarán un bajo nivel de madurez vocacional al acceder por primera vez al área de desarrollo profesional del servicio de atención a estudiantes con discapacidad.
2. Los participantes desconocerán el significado de las competencias generales asociadas a su titulación.
3. No habrá diferencia entre los participantes, en función del género o tipo de discapacidad.

4. El nivel de madurez vocacional de los participantes incrementará tras el desarrollo de un programa de tutorías individualizado junto con la formación en competencias a través de píldoras formativas.

3.2 Método

3.2.1 Diseño

Para la consecución de los objetivos e hipótesis descritas se planteó el desarrollo de un estudio cuasiexperimental preexperimental de un solo grupo con pretest y posttest de un curso académico de duración con una muestra seleccionada de una población de estudiantes universitarios con discapacidad de últimos cursos de grado, en disposición de realizar las prácticas formativas incluidas en su currículo formativo dentro del Grado, matriculados en la Universidad Rey Juan Carlos durante el curso 2014/2015, y que hubieran fracasado en el acceso a las mismas a través de los procedimientos ordinarios para todos los estudiantes de la Universidad.

3.2.2 Participantes

Población diana: Estudiantes universitarios con discapacidad que cumplen los requisitos académicos para el inicio de sus prácticas externas.

Población accesible: Estudiantes universitarios con discapacidad matriculados en la Universidad Rey Juan Carlos, que cumplen los requisitos académicos para el inicio de sus prácticas externas durante el curso 2014-2015.

Muestreo: Accidental.

Criterios de inclusión y de exclusión:

La muestra seleccionada se compuso de 41 estudiantes universitarios con discapacidad que, finalmente se redujeron a 24 por cuestiones de desarrollo académico ajenas al desarrollo del programa. Todos ellos debían cumplir los siguientes criterios de inclusión y exclusión:

- Estar en posesión de un certificado acreditativo de grado de discapacidad.
- Ser estudiante universitario de últimos cursos de titulaciones universitarias (tercero o cuarto), o de Máster universitario, que debieran cursar prácticas externas.
- Haber expresado a la Unidad de Atención a Personas con Discapacidad su intención de comenzar las prácticas formativas.
- Haber fracasado previamente en el acceso a las prácticas, no habiendo sido seleccionado en ninguno de los centros solicitados a través de la aplicación de la Unidad de Prácticas Externas de la Universidad.

3.2.3 Variables

A continuación se detallan las variables objeto de estudio, así como los instrumentos utilizados para su evaluación con sus correspondientes garantías psicométricas, bien del instrumento original o bien de su adaptación al castellano cuando ésta ha sido utilizada.

3.2.3.1 Variables independientes:

- Píldoras formativas: dicotómica
- Tiempos de evaluación: dicotómica

3.2.3.2 Variables dependientes:

- Madurez vocacional: variable cuantitativa continua
- Conocimiento de las competencias generales de su titulación: variable cualitativa.

3.2.3.3 Variables de control:

- Sexo: variable dicotómica.
- Edad: variable cuantitativa continua.
- Experiencia laboral: dicotómica
- Curso: variable cuantitativa continua.
- Discapacidad: politómica
- Grado de discapacidad: variable cuantitativa continua.
- Sobreprotección familiar: dicotómica
- Apoyos recibidos en ESO: dicotómica
- Percepción de prestación económica: dicotómica
- Estado civil: politómica
- Lugar de residencia: dicotómica

3.2.3.4 Descripción de las variables dependientes

- Madurez vocacional: El concepto de madurez vocacional debemos enmarcarlo dentro de término desarrollo de la carrera que, como ya se ha comentado en la introducción, es utilizado como equivalente a desarrollo profesional, debido a la necesaria adecuación a los términos que en el mundo laboral se están adoptando de manera informal en los últimos años. El desarrollo vocacional siempre se ha empleado más para describir los procesos que tienen lugar en el proceso escolar. La literatura actual nos muestra que van equiparándose las definiciones de desarrollo vocacional con las del desarrollo de carrera, al centrarse ambas en los periodos posteriores a la etapa educativa. De este modo, se incluyen las experiencias de trabajo de una persona a lo largo de su vida. Así pues, Schulenberg et l. (1984) comienzan indicando que el desarrollo vocacional hace referencia al proceso a través del cual uno entra, se mantiene y/o cambia y finalmente abandona su rol de trabajador (Schulenberg,

Vondracek y Crouter, 1984). Años más tarde, estos autores indican que se entiende por Desarrollo de la Carrera al proceso que tiene lugar a lo largo de toda la vida y que influye la formación inicial del rol de vocacional así como la progresión del individuo a lo largo del tiempo. (Vondracek, Lerner y Schulenberg, 1986) según Arthur, Hall y Lowernce, 1989). La carrera es la secuencia que involucra las experiencias de trabajo de una persona a lo largo del tiempo. Desarrollarse vocacionalmente hace referencia a la superación de dificultades que las personas encuentran en el proceso de tránsito entre el sistema educativo y el mundo laboral. En el campo del desarrollo vocacional y del desarrollo de la carrera, el concepto clave relacionado con el objeto de estudio de la presente tesis es la madurez vocacional, siendo el concepto más aceptado y difundido el propuesto por Super hace varias décadas. Este autor define dicho concepto como la disposición para hacer frente a las tareas vocacionales con las que uno está confrontado o a punto de estarlo, comparado con otros que se hallen en la misma época de la vida y frente a las mismas tareas de desarrollo (Super, 1977). Podríamos decir que la madurez vocacional es el grado en que una persona ha adquirido el conocimiento y las habilidades para tomar decisiones vocacionales realistas y apropiadas (Rodríguez, 2007). Así el concepto madurez vocacional se basa en una serie de comprobaciones empíricas que se podrían resumir como sigue: la madurez vocacional es una variable psicológica multifactorial, medible o verificable y que tiene carácter predictivo (Castaño, 1983). Es de destacar este último aspecto dado que el grado de madurez vocacional se ha relacionado con el éxito laboral alcanzado (Winer, White y Smith, 1987). Será desde esta perspectiva desde la que se asuma en este trabajo la madurez vocacional como precursora de inclusión laboral.

- Conocimiento de las competencias generales de su titulación:

Se utiliza un modelo basado en las competencias aportadas en el proyecto Tuning Europa (2002), ya que ha sido una base importante en las transformaciones de la reforma curricular universitaria en la convergencia europea para la educación superior. Este proyecto clasifica las competencias genéricas (transversales) y específicas (Profesionalizadoras).

Las **competencias genéricas**, son competencias de carácter transversal para cualquier graduado universitario y se desarrolla con relación a tres criterios clave (Rychen, 2003):

Contribuyen a obtener resultados de alto valor tanto a nivel personal como a nivel social.

Son aplicables a un amplio abanico de contextos y ámbitos relevantes.

Son importantes para que todas las personas puedan hacer frente exitosamente a la variedad de exigencias complejas de la vida.

Se incluyen en esta clase:

Competencias Instrumentales, manifestándose mediante:

Habilidades cognitivas o capacidades para entender y utilizar las ideas y pensamientos relacionados con las cuestiones que se abordan.

Capacidades metodológicas para manipular el medio, organización del tiempo y estrategias de aprendizaje, toma de decisiones, resolución de problemas, utilización de espacios.

Destrezas tecnológicas relacionadas con el uso de medios técnicos, ordenadores, destrezas en la gestión de la información.

Destrezas lingüísticas como la comunicación oral y escrita, o el conocimiento de un idioma, mostrando las competencias comunicativas: adjetivación, capacidad de verbalización y argumentación.

Competencias Interpersonales:

Comprenden tanto las habilidades individuales relacionadas con la capacidad para expresar los propios sentimientos, las propias percepciones sobre un asunto, la capacidad de crítica y autocrítica, como las destrezas sociales relacionadas con las habilidades interpersonales, o de trabajo en equipo, o la expresión de compromisos éticos o sociales. Tienden a favorecer los procesos de interacción social.

Competencias Sistémicas:

Comprenden tanto las habilidades y capacidades de comprensión, sensibilidad y conocimiento, que permiten apreciar las relaciones y vinculaciones de las partes de un todo. Estas capacidades incluyen las destrezas para planificar cambios con el fin de mejorar los sistemas en su conjunto y diseñar otros nuevos. Requieren como base la adquisición previa de capacidades instrumentales e interpersonales.

Para el presente trabajo, se ha seleccionado de quince competencias, de las tres categorías que plantea el proyecto Tuning Europa (para la convergencia de la Educación superior), entendiéndolas como las más representativas en el contexto académico y prelaboral. Instrumentales, Interpersonales y Sistémicas entre las que se recogen las siguientes:

Instrumentales:

1. Capacidad de organizar y planificar, saber administrar el tiempo
2. Curiosidad, habilidades de búsqueda y gestión de información
3. Habilidad para trabajar de forma autónoma y tomar decisiones
4. Capacidad de análisis, crítica y síntesis
5. Preocupación por la calidad, por hacer las cosas bien.
6. Capacidad para trabajar bajo presión
7. Resolución de problemas

Interpersonales

8. Habilidades interpersonales, saber relacionarse con otros
9. Trabajo en equipo

Sistémicas

10. Motivación, entusiasmo, ganas de aprender
11. Capacidad para adaptarse a nuevas situaciones, flexibilidad
12. Iniciativa y espíritu emprendedor

13. Capacidad para generar nuevas ideas, creatividad e innovación

14. Capacidad de negociación, saber convencer y aceptar otros puntos de vista

15. Potencial de liderazgo, capacidad para influir y motivar a otros

Se pide al participante que, en un tiempo determinado, defina qué entiende por cada una de ellas, calificando su respuesta como “la sabe definir”, “no la sabe definir”, “tiene nociones de su significado pero no sabe definirla de forma completa”.

3.2.4 Herramientas de medida

Las herramientas de medida que se utilizaron para el estudio de estas variables fueron las siguientes (el protocolo de evaluación se incluye en los anexos I, III, IV,V, VI) al final de esta tesis):

- Cuestionario de recogida de datos sociodemográficos: Se elaboró una entrevista personal, con una serie de preguntas desarrolladas con base en: Jenaro, C. (2000). La entrevista de trabajo en Jóvenes con y sin Discapacidad. En Carbonero, M; Lucas, S y Martín, L. Formación de Formadores: Estrategias de Orientación Laboral. (pp.167-184). Valladolid: Consejería de Industria Comercio y Turismo. Junta de Castilla León. En el que además de recoger los datos principales de carácter sociodemográfico, que incluyen la Historia Personal, Historia de la discapacidad, Historial Educativo e Historia Laboral, también sirve para aproximarnos a la percepción tanto personal y social como laboral del participante, siendo esta la primera toma de contacto antes de evaluar la madurez vocacional.

- Cuestionario de madurez para el empleo (Adaptado de Roessler y Bolton, 1987 por: Jenaro, 1997; revisado por Rodríguez y Jenaro 2001): Es una entrevista estructurada

compuesta por 10 preguntas abiertas; informa acerca de tres factores de madurez vocacional relativos a la elección ocupacional: búsqueda de información, conocimiento de requisitos profesionales e identidad profesional. El factor 1, Búsqueda de Información, compuesto por los ítems 1, 2, 4 y 9 mide la realización de actividades o esfuerzos concretos para tratar de conocer el mundo profesional en general o profesiones concretas de interés para el evaluado. Este factor coincide con aspectos de la madurez vocacional referidos a esfuerzos explícitos por adquirir conocimientos del mundo ocupacional y con la búsqueda de empleo. Tiene un valor propio de 2,12 y explica el 21,2% de la varianza total. El Factor 2, Conocimiento de Requisitos Profesionales, está compuesto por los ítems 5, 7 y 8, hace referencia a la conciencia de las potencialidades o habilidades personales que pueden ser relevantes para el desempeño de un trabajo determinado, así como de las habilidades necesarias para desempeñar una ocupación; no se trata de acciones emprendidas sino de creencias, juicios o valoraciones más relacionados con la existencia de un adecuado conocimiento de sí mismo en relación al mundo del trabajo. Su valor propio es de 1,29, explica el 12,9% de la varianza total. Por su parte el factor 3, constituido por los ítems 3, 6 y 10, hace referencia a la existencia de una orientación hacia un trabajo, es decir, a la claridad sobre la profesión que le gustaría desempeñar al sujeto evaluado. Tiene un valor propio de 1,08 explica el 10,8% de la varianza total.

La escala de calificación para cada ítem va de 0 a 2, que al ser valorados en conjunto otorgan una calificación máxima de 22 puntos. Cuenta con estudios de validez y fiabilidad llevados a cabo en Norteamérica y España (Morelock, Roessler, y Bolton, 1987; Jenaro, 1997).

- Entrevista semiestructurada

3.2.5 *Diseño y procedimiento*

Se convocó a reuniones individuales a los estudiantes demandantes de apoyo académico en la Unidad de Atención a Personas con Discapacidad, que en el último curso académico hubieran expresado su interés en iniciar las prácticas externas propias de su titulación y que hubieran fracasado, previamente, en la fase de selección de las empresas para la incorporación a las prácticas. Los participantes fueron informados del estudio y ofrecieron su consentimiento informado (véase Anexo VII).

En la primera entrevista y a continuación de la entrevista inicial de toma de contacto, datos sociodemográficos e historia personal y de la discapacidad, se administraba el Cuestionario de Madurez para el Empleo mediante entrevista (oral) tal y como se indica en las instrucciones de administración del mismo.

Se convocaba al participante a una segunda entrevista- tutoría donde, tras preguntarle si había consultado la guía de estudios del grado en curso y las competencias asociadas a sus estudios de grado, se le pedía al participante que definiera que entendía por cada una de las 15 competencias seleccionadas con anterioridad.

Las respuestas se iban anotando por parte del experimentador de manera literal, categorizando posteriormente la respuesta, en función de las definiciones contenidas en las píldoras formativas (Anexo II), las categorías son: Lo define, tiene alguna noción, no lo define. Antes de iniciar, se informaba al participante que para contestar a las preguntas dispondría de un tiempo de 10 minutos, por lo que era necesario que intentase concretar y definir su respuesta.

Una vez finalizada esta evaluación inicial en competencias, se diseñaba un plan de trabajo basado en la formación en competencias transversales a través de píldoras de conocimiento junto con la posibilidad de tutorías en función de sus necesidades. Durante esa tutoría se iniciaba el proceso de formación, en primer lugar, valorando la importancia del conocimiento y desarrollo de las mismas y en segundo lugar trabajando la competencia “habilidad de búsqueda y gestión de la información” (al ser de gran utilidad en su proceso académico y formativo).

Para la formación en competencias se seleccionaron siete competencias, centradas mayoritariamente en el área instrumental por ser las primeras en adquirir antes de las sistémicas y personales. No obstante se incorporó una de cada una de las áreas restantes, es decir, una del área personal y una del área personal.

A lo largo de la formación, se le facilitaba información sobre 7 competencias seleccionadas de diferentes categorías del proyecto Tuning, siendo estas: Instrumentales: Habilidades de búsqueda y gestión de la información, orientación a la calidad, trabajar bajo presión, resolución de problemas, toma de decisiones. Interpersonales: Trabajo en equipo. Sistémicas: Motivación.

Una vez recibido y asimilado el contenido de las píldoras, se le solicitaba al participante, que describiera siete situaciones reales en las que hubiera podido mostrar o demostrar, cada una de las competencias seleccionadas, a través de un cuestionario que debería ser enviado antes de la siguiente tutoría por correo electrónico o bien traerlo personalmente. El cuestionario se incluye en el **anexo (V)**

Los participantes eran convocados en tutoría, para valorar la respuesta al cuestionario de 7 competencias, y reflexionar sobre cada una de ellas y sobre la respuesta más adecuada, comenzando así a desarrollar habilidades para el proceso de obtención de un empleo y, concretamente, de la entrevista por competencias que se realiza en los procesos de selección.

Tras el proceso de formación a través de píldoras formativas y tutorías, se comienza con la búsqueda activa de prácticas formativas en empresa, para ello se solicita el compromiso total del participante y la reflexión y justificación de su elección de empresa para la realización de sus prácticas. (Atendiendo a los criterios de los Factores 1 y 2 del cuestionario de madurez vocacional.

(Conocimiento de requisitos profesionales e identidad profesional respectivamente).

Para ello se facilita un esquema de trabajo, que sirve de guion en la búsqueda. **(ANEXO VI).**

Para finalizar, se repitieron los procedimientos de evaluación y se orientó a los participantes hacia la realización de sus prácticas formativas a través de la plataforma de la UPE (unidad de prácticas externas) o búsqueda activa personal. Si el participante había superado el conocimiento, comprensión y reflexión personal de cada una de las competencias y por otro lado había elevado sus niveles de madurez, el técnico encargado del proyecto contactaba con la empresa seleccionada si esta no tenía una oferta de prácticas activa en la plataforma de la unidad de prácticas externas. Comenzando así otra fase de este proyecto, de intermediación con empresas, centrada en la ampliación de empresas colaboradoras con la unidad de atención a personas con discapacidad de la URJC, sensibilización en materia de empleo y discapacidad,

asesoramiento en los procesos de selección de personas con discapacidad e intermediación laboral de los estudiantes y/o egresados de la URJC, provocando un acercamiento de la universidad al entorno empresarial de una manera directa.

Durante la realización de las mismas se realizó seguimiento mensual a los participantes para garantizar el buen funcionamiento de las mismas y el mayor nivel de éxito en el desempeño por parte del estudiante.

3.2.6 Análisis

Como índices de la tendencia central y de la dispersión de las variables cuantitativas de las distribuciones muestrales se emplearán la media aritmética y la desviación estándar o la mediana y el rango intercuartílico, dependiendo de la asunción o no, respectivamente, del supuesto de la normalidad de las mismas determinado con el test de Shapiro Wilks (S-W).

Para las variables categóricas se emplearán las frecuencias absolutas y relativas porcentuales.

Como representaciones gráficas se usarán los diagramas de barras o de sectores, para variables categóricas, y los de barras de error o de cajas, para variables cuantitativas que asuman o no, respectivamente, el supuesto de la normalidad (S-W)

La medida de asociación entre dos variables categóricas se efectuará mediante la χ^2 de Pearson, o la prueba exacta de Fisher si ambas son dicotómicas, en cuyo caso la valoración del efecto se realizará mediante la estimación del riesgo (RR), y su precisión con el intervalo de confianza del 95%.

Para determinar la asociación entre una variable independiente dicotómica y dependiente cuantitativa de distribución paramétrica (S-W) se empleará el test t de Student para muestras independientes o para muestras dependientes, en función su condición de no apareada o apareada, respectivamente, de las distribuciones muestrales. En ambos casos se valorará el efecto mediante la diferencia de medias, y la precisión mediante el intervalo de confianza del 95%. Si la variable dependiente vulnerara el supuesto de la normalidad (S-W) se empleará el test U de Mann Whitney, para muestras independientes, o el test de Wilcoxon para muestras apareadas. La medida del efecto se valorará mediante la diferencia de las medianas.

En todos los casos, como grado de significación estadística se empleará un valor de $p < 0,05$ y la aplicación estadística será el paquete SPSS® versión 17.0 para Windows.

3.3 RESULTADOS

3.3.1 Perfil de los participantes

La totalidad de los sujetos reside en la Comunidad de Madrid. La edad media del grupo es de 26 años (DT=7,06; máx=52, min=19) y el rango de edad global es de 19 a 52 años.

La mayoría son varones. La muestra se distribuye en 26 varones, que representan el 63,4% del grupo, y 15 mujeres que constituyen el 36,6% restante. En cuanto al estado civil la mayoría son solteros (un 87,8%, frente al 12,2 que tiene pareja) y residen en el domicilio familiar (un 87,8%, frente al 12,2% que viven de forma independiente).

Respecto a las titulaciones y cursos en que se encuentran matriculados, pueden estudiarse en las Figuras 5 y 6.

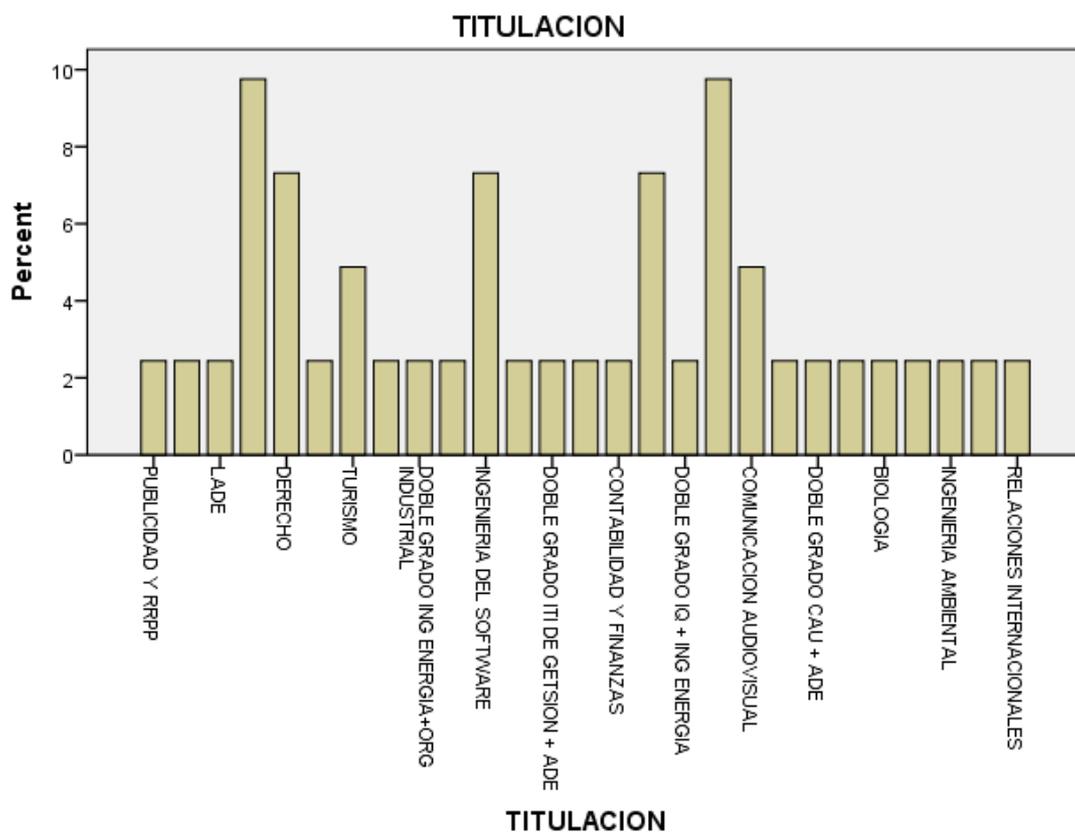


Figura 5. Titulación en la que se encuentran matriculados los sujetos

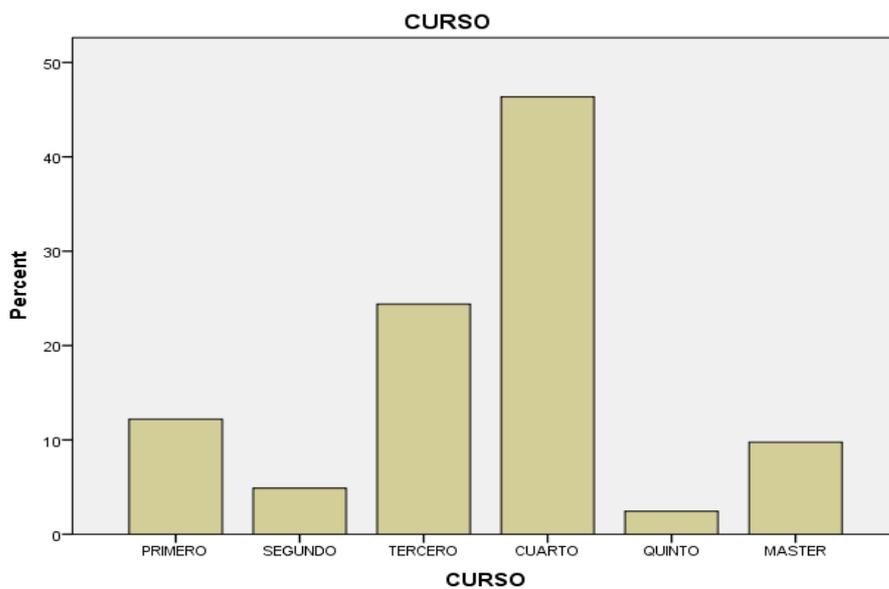


Figura 6. Curso que desarrollan en la actualidad.

En cuanto al tipo de discapacidad de los sujetos, el 41,5% presenta discapacidad física, un 6% discapacidad visual, un 6% discapacidad psíquica y un 4% discapacidad auditiva. Además, un 4% de los sujetos presentaban discapacidad física y psíquica simultáneamente, y otro 4% física y sensorial (Gráfico 3). El grado de discapacidad más frecuente entre los participantes es del 33%, presentando un grado promedio de discapacidad del 54% (DT=20,36). La mitad de la muestra percibe prestación, mientras que la otra mitad no la percibe. Se detectó que en un 26,8% de los casos, además, se daba sobreprotección familiar.

Respecto al nivel de idioma (según el marco europeo de referencia de las lenguas) que poseen, el 4,9% presenta un nivel equivalente a un C2, un 17,1% un C1 y un 24,4% un B2. Frente a ellos, el 53,7% presentan un nivel B1, siendo el más bajo detectado (y equivalente al exigido en el acceso a sus respectivas titulaciones).

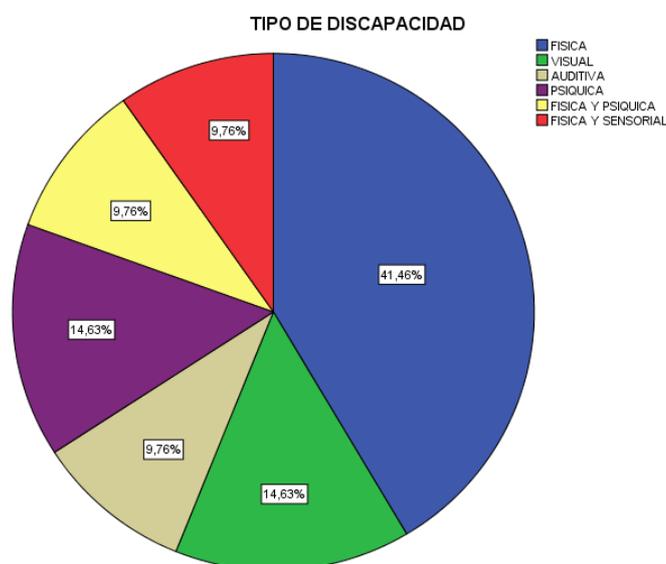


Figura 7. Tipo de discapacidad de los participantes.

Únicamente el 5% tiene conocimientos de informática equivalentes a un nivel de programación, y otro 37,5% combinan los conocimientos de ofimática y de software avanzado. En el lado opuesto se sitúa el 57,5% restante que únicamente poseen conocimientos de ofimática. Por otro lado, el 62,5% tiene carnet de conducir y únicamente trabaja en la actualidad un 9,8% de la muestra frente a un 90,2% que no lo hace. A pesar de este dato, el 61% posee experiencia laboral previa, frente a un 39% que no tiene experiencia laboral alguna.

A continuación se exponen los resultados obtenidos para cada uno de los objetivos detallados previamente.

3.3.2 Madurez vocacional de los estudiantes con discapacidad inscritos en la unidad de atención a personas con discapacidad de la URJC.

Tras la recogida de información con el Cuestionario de Madurez Para el Empleo – EMI y analizando por separado cada uno de los factores, se obtienen los resultados que se exponen a continuación.

En cuanto a la Puntuación total del EMI, ha de indicarse que en lo que a los momentos pre se refiere, la muestra analizada asciende a 41 sujetos, como se indicó con anterioridad. La muestra, como se observa en la Tabla 18, obtiene unas puntuaciones totales cuyo rango oscila entre 9 y 20 puntos, y una puntuación total media de 13,3 (DT=2,88), aunque la mayor proporción de sujetos se sitúan en las puntuaciones intermedias (de 11 a 15 puntos se acumulan el 65,9% de la muestra).

Tabla 18. Distribución de puntuaciones totales obtenidas con EMI en la etapa inicial

Puntuación	N	%	% Acumulado
9	3	7,3	7,3
10	3	7,3	14,6
11	6	14,6	29,3
12	7	17,1	46,3
13	5	12,2	58,5
14	5	12,2	70,7
15	4	9,8	80,5
16	2	4,9	85,4
17	2	4,9	90,2
18	1	2,4	92,7
19	1	2,4	95,1
20	2	4,9	100,0
Total	41	100,0	

La muestra se sitúa en un percentil medio, como consecuencia de las puntuaciones anteriores, de 57,05 (DT=23,13), observándose unos percentiles mínimo de 19 y máximo de 97. El mayor porcentaje de la muestra (un 65,9%) se sitúa en los percentiles del 37 al 74, como se aprecia en la Tabla 19. Estas puntuaciones proceden de las puntuaciones obtenidas en cada uno de los ítems del EMI, las cuales se recogen en la Tabla 20.

Tabla 19. Percentiles de madurez vocacionales en el momento pre obtenidos con EMI.

Percentil	N	%	% Acumulado
19	3	7,3	7,3
29	3	7,3	14,6
37	6	14,6	29,3
46	7	17,1	46,3
58	5	12,2	58,5
66	5	12,2	70,7
74	4	9,8	80,5
85	2	4,9	85,4
90	2	4,9	90,2
95	1	2,4	92,7
96	1	2,4	95,1
97	2	4,9	100,0
Total	41	100,0	

Tabla 20. Puntuaciones obtenidas en cada uno de los ítems del EMI en el momento PRE.

	N	Mínimo	Máximo	M	DT
EMI1PRE	41	0	2	1,12	,640
EMI2PRE	41	0	2	1,12	,678
EMI3PRE	41	0	2	1,12	,400
EMI4PRE	41	0	2	1,12	,842
EMI5APRE	41	0	2	,61	,862
EMI5BPRE	41	0	2	1,12	,812
EMI6PRE	41	1	2	1,90	,300
EMI7PRE	41	0	2	1,27	,501
EMI8PRE	41	0	2	1,37	,581
EMI9PRE	41	0	2	1,56	,709
EMI10PRE	41	0	2	,93	,565

En la Tabla 21 se presentan los resultados promedio obtenidos en los tres factores del instrumento.

Tabla 21. Valores promedios en cada uno de los Factores del EMI en el momento PRE

	N	Minimo	Maximo	M	DT
F1EMIPRE	41	,50	2,00	1,2317	,40462
F2EMIPRE	41	,25	2,00	1,0915	,45674
F3EMIPRE	41	,67	1,67	1,3171	,25767

Se puede observar cómo las puntuaciones van disminuyendo en los diferentes factores, siendo más elevadas en lo referido a la búsqueda de información, más baja en lo relacionado con el conocimiento de requisitos profesionales, y de una puntuación similar al primer factor en el factor asociado con la orientación hacia un trabajo o Identidad profesional. Estos tres factores denotan una madurez vocacional progresivamente más compleja, puesto que el primer factor se relaciona con habilidades para la elección de un empleo, mientras que los otros dos factores se relacionan con las habilidades para la obtención de un trabajo.

Realizando análisis adicionales con la prueba T de Student, se ha podido ver que en función del sexo de los participantes no se obtienen diferencias significativas en búsqueda de información ($F=0,042$; $p=0,838$), ni en orientación hacia el trabajo ($F=0,992$; $p=0,32$), aunque sí que se observan en Conocimiento de requisitos ($F=5,79$; $p=0,021$). No se detectaron diferencias significativas en función de la experiencia laboral previa, de la sobreprotección familiar, estar trabajando en la actualidad, conocimiento de informática o percepción de prestaciones.

En función del grado de discapacidad, se recodificó la variable de forma que se obtuvieran dos grupos: uno inferior a un grado del 65% y otro superior. No se detectaron diferencias significativas con la prueba de T de Student en búsqueda de información ($F=0,124$; $p=0,726$), ni en orientación hacia el trabajo ($F=1,73$; $p=0,196$), aunque sí que se observan en Conocimiento de requisitos ($F=5,55$; $p=0,024$).

3.3.3 Conocimiento de las competencias generales en las titulaciones universitarias.

En lo referente al conocimiento de las competencias generales, la muestra se vio reducida a 29 sujetos que aportaron respuesta a todas ellas. El conocimiento en la evaluación preliminar de cada una de ellas se muestra en la Tabla 22.

Analizando la posible existencia de relación mediante la prueba de T de Student entre el conocimiento de las competencias generales y poseer experiencia laboral previa en cualquier ámbito, únicamente se encontró una relación significativa con la decimosegunda competencia (“iniciativa y espíritu emprendedor” $F=7,56$; $p=0,010$).

No se encontró que existiera relación alguna con el curso en que se hallaban matriculados.

Tabla 22. Conocimiento de las competencias en la evaluación pre.

Competencia	No lo sabe	Sabe definirla	Tiene alguna noción pero no la define correctamente
Capacidad de organizar y planificar, saber administrar el tiempo	58,6%	20,7%	20,7%
Curiosidad, habilidades de búsqueda y gestión de información	58,6%	6,9%	34,5%
Habilidad para trabajar de forma autónoma y tomar decisiones	75,9%	6,9%	17,2%
Capacidad de análisis, crítica y síntesis	72,4%	13,8%	13,8%
Preocupación por la calidad, por hacer las cosas bien.	58,6%	3,4%	37,9%
Capacidad para trabajar bajo presión	62,1%	3,4%	34,5%
Resolución de problemas	69%	10,3%	20,7%
Habilidades interpersonales, saber relacionarse con otros	41,4%	20,7%	37,9%
Trabajo en equipo	37,9%	20,7%	41,4%
Motivación, entusiasmo, ganas de aprender	62,1%	24,1%	13,8%
Capacidad para adaptarse a nuevas situaciones, flexibilidad	62,1%	6,9%	31%
Iniciativa y espíritu emprendedor	79,3%	17,2%	3,4%
Capacidad para generar nuevas ideas, creatividad e innovación	65,5%	10,3%	24,1%
Capacidad de negociación, saber convencer y aceptar otros puntos de vista	20,7%	24,1%	55,2%
Potencial de liderazgo, capacidad para influir y motivar a otros	37,9%	31%	31%

En cuanto a la prueba de ji-cuadrado para el conocimiento de cada una de las competencias, los resultados para cada una de ellas pueden estudiarse en la Tabla 23

Tabla 23. Prueba de ji-cuadrado para el conocimiento de cada una de las competencias

	ji-cuadrado	gl	p
SCI1	8,345	2	0,015
SCI2	11,655	2	0,003
SCI3	24,069	2	0
SCI4	19,931	2	0
SCI5	13,517	2	0,001
SCI6	14,966	2	0,001
SCI7	17,034	2	0
SCI8	2,138	2	0,343
SCI9	2,138	2	0,343
SCI10	11,241	2	0,004
SCI11	13,310	2	0,001
SCI12	28,414	2	0
SCI13	14,345	2	0,001
SCI14	6,276	2	0,043
SCI15	0,276	2	0,871

3.3.4 Mejoras post-tratamiento de la madurez vocacional de los estudiantes con discapacidad

Los datos que se presentan a continuación se corresponden con 24 participantes (de los 41 sujetos de la muestra inicial, comenzaron el programa 29, para posteriormente por diferentes tipos de motivos (cambio de localidad, motivos de salud asociados a la propia discapacidad y en mayor medida por no tener claro si podrían llevar a cabo la tarea académica presencial en la universidad con la asistencia a práctica formativas en empresa), 5 se dieron de baja, quedando así un total de 24 estudiantes, con los que se ha realizado el programa GPS de desarrollo de la madurez vocacional completo.).

En la Tabla 24 se puede apreciar cómo los participantes han mejorado en varios ítems.

Tabla 24. Prueba T de muestras relacionadas, en los ítems del cuestionario de madurez para el empleo

	Pre				Post				t
	M	N	DT	ET	M	N	DT	ET	
EMI1	1,08	24	0,65	0,13	1,08	24	0,65	0,13	
EMI2	1,08	24	0,65	0,13	1,08	24	0,65	0,13	
EMI3	1,04	24	0,36	0,07	1,83	24	0,38	0,08	-7,620**
EMI4	0,96	24	0,91	0,19	0,96	24	0,91	0,19	
EMI5A	0,38	24	0,71	0,15	0,38	24	0,71	0,15	
EMI5B	1,08	24	0,78	0,16	1,83	24	0,38	0,08	-4,628**
EMI6	1,88	24	0,34	0,07	2,00	24	0,00	0,00	
EMI7	1,25	24	0,53	0,11	1,88	24	0,34	0,07	-5,318**
EMI8	1,25	24	0,53	0,11	1,63	24	0,49	0,10	-3,191*
EMI9	1,63	24	0,65	0,13	1,63	24	0,65	0,13	
EMI10	0,96	24	0,62	0,13	1,92	24	0,28	0,06	-6,802**

En la Tabla 25 se puede apreciar cómo los participantes mejoraron significativamente en los totales de la escala, así como en los factores 2 y 3 del instrumento.

Tabla 25. Prueba T de muestras relacionadas, en los factores del cuestionario de madurez para el empleo

	M	N	DT	ET	M	N	DT	ET	t
TOTAL EMI	12,71	24,00	2,63	0,54	16,21	24,00	2,32	0,47	-10,443
PERCENTIL	52,29	24,00	21,36	4,36	81,08	24,00	14,39	2,94	-8,716
F1EMI	1,19	24,00	0,36	0,07	1,19	24,00	0,36	0,07	
F2EMI	0,99	24,00	0,39	0,08	1,43	24,00	0,30	0,06	-6,307
F3EMI	1,29	24,00	0,25	0,05	1,92	24,00	0,18	0,04	-10,804

De modo complementario, en las Tablas 26 y 27 se ofrece el porcentaje de respuestas (i.e. participantes) que muestran como disminuye el porcentaje de sujetos que no saben contestar correctamente a cada una de las 7 competencias seleccionadas, en la evaluación pre y post. En la tabla 27 se muestran los porcentajes que reflejan el conocimiento de cada una de las 7 competencias seleccionadas en las evaluaciones pre y post. Se puede apreciar cómo las mejoras son sustanciales.

Tabla 26. Comparación de puntuaciones en el momento post. Conocimiento de competencias

COMPETENCIA	NO LO SABE PRE	NO LO SABE POST
Curiosidad, habilidades de búsqueda y gestión de información	58,6%	4,3%
Habilidad para trabajar de forma autónoma y tomar decisiones	75,9%	47,8%
Preocupación por la calidad, por hacer las cosas bien.	58,6%	4,3%
Capacidad para trabajar bajo presión	62,1%	4,3%
Resolución de problemas	69%	43,5%
Trabajo en equipo	37,9%	34,8%
Motivación, entusiasmo, ganas de aprender	62,1%	13%

Tabla 27. Comparación de puntuaciones en el momento post. Conocimiento de competencias

COMPETENCIA	SABE DEFINIRLA PRE	SABE DEFINIRLA POST
Curiosidad, habilidades de búsqueda y gestión de información	6,9%	95,7%
Habilidad para trabajar de forma autónoma y tomar decisiones	6,9%	52,2%
Preocupación por la calidad, por hacer las cosas bien.	3,4%	95,7%
Capacidad para trabajar bajo presión	3,4%	95,7%
Resolución de problemas	10,3%	56,5%
Trabajo en equipo	20,7%	65,2%
Motivación, entusiasmo, ganas de aprender	24,1%	87%

3.3.5 Incremento de las posibilidades de éxito del estudiante con discapacidad en la elección y acceso a un centro de prácticas

No se han analizado los datos mediante prueba estadística, pero los resultados obtenidos son esperanzadores. De los 24 participantes, 22 han realizado prácticas en la empresa seleccionada y en el primer intento. De ellos 12, han sido contratados para el puesto que fueron seleccionados para prácticas. 10 no han conseguido incorporarse al mercado laboral, aunque es oportuno decir 2 de ellos han continuado realizando prácticas en otra empresa, y que al igual que los 8 restantes continúan cursando su titulación.

Lo que nos confirma que el desarrollo de programas formativos en competencias generales incrementa no solo el acceso a prácticas, sino el mantenimiento del puesto posteriormente.

3.4 DISCUSION Y CONCLUSIONES

Uno de los principales aspectos de interés de esta tesis, está relacionado con la valoración de la madurez vocacional que presentan los estudiantes universitarios con discapacidad en los momentos previos a la elección de un centro de prácticas externas, ya que dicho nivel de madurez vocacional estará directamente relacionado con el éxito en las mismas y con el éxito en el desempeño del puesto de trabajo. Este debe ser uno de los ejes de actuación de los servicios de atención a estudiantes con discapacidad en las Universidades y que, sin embargo, es escasamente recibido por el estudiante con discapacidad, tal como afirma el 20% de los estudiantes universitarios con

discapacidad (Fundación Universia, 2014). Sin embargo, es sabido que uno de los objetivos del EEES es preparar al estudiante para el mercado laboral, proporcionándole competencias y formándole para una ciudadanía activa (García García y cols, 2008; Layer, 2004).

En primer lugar hay que destacar que la participación de la totalidad de estudiantes inicialmente inscritos, se redujo a poco más de la mitad, por diferentes tipos de motivos externos al desarrollo del estudio: cambio de localidad, motivos de salud asociados a la propia discapacidad y, en mayor medida, por no tener claro si podrían llevar a cabo la tarea académica presencial en la universidad con la asistencia a práctica formativas en empresa.

De cara a la realización de las prácticas, siempre se informa a los estudiantes de la imperiosa necesidad de que sean rotundos en cuanto a su disponibilidad para incorporarse a las prácticas y que tengan clara su decisión desde el inicio, ya que las ofertas para realizar prácticas no se presentan cuando el estudiante puede o requiere, sino cuando la empresa las solicita y, normalmente, cuando se publica dicha oferta el requisito de incorporación inmediata la acompaña. De este modo, de la muestra inicial de 41 sujetos, iniciaron el programa 29, de los cuales 5 se dieron de baja (por idénticos motivos que los anteriores), quedando así un total de 24 estudiantes como muestra final, con los que se ha realizado por completo el programa GPS de desarrollo de la madurez vocacional.

Según los datos analizados, respecto a la rama de conocimiento, en función de la titulación en la que se encuentran los sujetos de estudio, destaca la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas como la que presenta un mayor número de participantes. Este dato puede deberse a que es el área donde más estudiantes matriculados hay en la universidad Rey Juan Carlos, recogiendo aproximadamente a la mitad del total de estudiantes (aproximadamente 38.000 durante el curso académico 2014-2015)) y a la mitad de los estudiantes con discapacidad matriculados (aproximadamente 150 de un total de 303 censados).

Estos datos coinciden, evidentemente, con los datos presentados en el II Estudio sobre el grado de inclusión del sistema educativo español respecto a la realidad de la discapacidad en las universidades españolas (Fundación Universia, 2014). Sin embargo es significativo que la rama de conocimiento Ingeniería y arquitectura se iguale con la de ciencias Sociales y Jurídicas. Esto nos puede dar una idea de aquellas carreras en las que está aumentando el número de estudiantes con discapacidad además de representar a las diferentes titulaciones más demandadas por el mercado de trabajo actual (según el análisis realizado por Randstad sobre las tendencias y perspectivas de contratación de cara al año 2015 y que ha extraído los perfiles que más demandarán las empresas).

Un dato interesante es que no aparecen estudiantes pertenecientes a titulaciones de Ciencias de la Salud. Esto es debido a que dichas titulaciones autogestionan sus

prácticas externas (asignando el destinado de prácticas al estudiante de forma automática), las cuales se desarrollan fundamentalmente en hospitales y dispositivos sociosanitarios, que actúan como un aula externa y, por tanto, no requieren de la Unidad de Prácticas Externas para la elección de un centro de prácticas.

A pesar de los datos referentes a la mortalidad experimental, sí que ha podido realizarse una evaluación de la madurez vocacional de la muestra inicial completa (n=41), comprobándose que más de la mitad de la muestra (el 66%) obtienen puntuaciones situadas entre el 11 y el 15, y la puntuación media ha sido de 13,3, existiendo puntuaciones mínimas de 9 puntos. Esto sitúa al conjunto de participantes en unos niveles de puntuación bajos y un percentil promedio en cuanto a madurez vocacional con la herramienta utilizada. Todos estos datos permiten confirmar la primera hipótesis de esta tesis, en la que se planteaba que los participantes presentarían un bajo nivel de madurez vocacional al acceder por primera vez al área de desarrollo profesional del servicio de atención a estudiantes con discapacidad.

Respecto a la hipótesis 2, relativa al grado de conocimiento de las competencias generales asociadas a su titulación, es importante anotar, que ninguno de los participantes ha consultado las mismas en las guías docentes o el plan de estudios desde el acceso a sus estudios universitarios y que la primera vez que han visto las competencias generales y específicas de la titulación ha sido durante las tutorías realizadas desde este programa. Las tutorías personales con los estudiantes, debe

señalarse, son una parte fundamental de la acción, ya que son clave para conseguir una orientación individualizada a cada alumno y para conseguir una comunicación fluida entre profesores y estudiantes (Egido, 2009).

En general, como consecuencia de lo explicado previamente respecto al bajo nivel de consulta de las guías docentes, el nivel de conocimiento de las competencias planteadas entre los participantes es bajo, lo cual constituye un problema de cara a la incorporación a las prácticas en empresa, e incluso a un futuro puesto de trabajo, puesto que el conocimiento de estas competencias es un requisito planteado y demandado por los servicios de selección de recursos humanos de las principales empresas y que, en los últimos tiempos, se ha detectado como aspecto especialmente deficitario entre el colectivo de titulados universitarios con discapacidad (Moreno-Rodríguez, 2015). Para el análisis de estos datos se ha tomado como referencia la muestra de 29 sujetos que aportaron respuesta en los dos momentos de evaluación.

Por otro lado, el análisis muestra que no existe relación estadísticamente significativa entre conocimiento de las competencias generales y la experiencia laboral, hecho que puede deberse a que se han considerado todo tipo de experiencias laborales bajo este epígrafe. En su mayoría “experiencia laboral” incluye una gran cantidad de trabajos relacionados con clases de apoyo en su domicilio particular y no en un entorno laboral empresarial, que a pesar de requerir el desempeño de habilidades prelaborales y ocupacionales específicas, no constituyen en si mismas una práctica profesional en un

entorno ordinario. Sí son importantes, puesto que implican la puesta en marcha de las habilidades anteriormente mencionadas, aunque su desempeño como trabajo sea atípico respecto a la norma sociocultural establecida para el trabajo. Esto podría justificar que la única competencia en la que se encontró una relación significativa entre conocimiento de las competencias generales y la experiencia laboral fuera la INICIATIVA, en consonancia con lo planteado por Tejada y Moreno (2014).

Si atendemos al análisis del conocimiento de las competencias en función del curso en el que se hallaban matriculados, no se aprecia significación estadística. Resulta inquietante, ya que nos hace plantearnos si realmente se están trabajando correctamente las citadas competencias por parte de los docentes en sus correspondientes asignaturas, ya que la docencia universitario, hoy por hoy, debe orientarse a la adquisición de competencias profesionales de carácter específico, además de aquellas que se consideran básicas/generales/transversales (Semeijn et al, 2005).

Era de esperar que en 3º y 4º curso de carrera el conocimiento de estas debería ser mayor, al haber sido trabajadas a través de diferentes contenidos, procedimientos y metodologías, pero resulta llamativo detectar que se encuentran idénticos niveles que en los primeros cursos del grado. Este aspecto puede deberse o bien a que el docente universitario no insiste en la importancia de las competencias en la formación del discente, en una deficiente orientación por competencias en niveles preuniversitarios,

o en un posible desinterés hacia las competencias por parte del estudiante al percibir lejana (y a veces incierta) en el tiempo su incorporación al mercado laboral (Moreno-Rodríguez, 2013).

A la vista de los resultados en conocimientos de competencias generales y, concretamente, instrumentales (que son aquellas que se evaluaron por ser las primeras que se desarrollan) (Villa y Poblete, 2007), se mantiene curiosamente la *toma de decisiones* como aquella competencia que genera mayor desconocimiento entre los participantes tras pasar por el programa de formación (tabla 27). Despierta curiosidad este dato, ya que la toma de decisiones la ponen en práctica en el momento de elegir la titulación a cursar. Quizá pueda estar influenciado por el hecho de que en gran cantidad de ocasiones ha sido el “consejo familiar” uno de los motivos de mayor peso que han motivado la elección de un grado u otro.

Otra posible explicación puede tener fundamento en la orientación preuniversitaria, desde donde se ha aconsejado (en muchos casos de la muestra) la elección de la titulación independientemente de las capacidades o motivaciones de los estudiantes (cuando precisamente el componente volitivo puede ser determinante para la profundización en el conocimiento por parte del estudiante (Kielhofner, 1998), no solo de los contenidos del grado, sino del posible desarrollo profesional futuro).

Durante el programa de formación, se trabaja de manera paralela la entrevista de trabajo mediante un procedimiento de simulación y role-playing, ya que en los actuales procesos de selección por competencias, estas son evaluadas a través del análisis de experiencias pasadas (qué hizo, cómo se comportó el candidato con anterioridad), obteniendo datos con los que se intenta predecir cómo se comportará esa persona en un futuro (Villa y Poblete, 2007; Guisado, 2003; Edenborough, 2005).

De este modo, el conocimiento demostrado (como se puede ver en la tabla 27) en competencias como gestión y búsqueda de la información, preocupación por la calidad, capacidad de trabajar bajo presión y motivación, nos dan a entender que tendrá no solo un mayor conocimiento de sí mismo, sino también mayor posibilidad de superar una entrevista laboral con éxito. En el programa se ha valorado el conocimiento POST de las competencias seleccionadas a través de situaciones reales relacionadas con el ámbito académico o laboral, tal y como se realizarían en una entrevista de selección (Lucas Mangas, 2007; Guisado, 2003). Los resultados obtenidos permiten afirmar que la segunda hipótesis planteada en esta tesis también se confirma, cuando se expresaba que los participantes desconocerían el significado de las competencias generales asociadas a su titulación.

Respecto a la 3ª hipótesis de este trabajo, se indicaba que no habría diferencias respecto al género y al grado de discapacidad. Sin embargo, a la vista de los datos recogidos, si que se han detectado diferencias estadísticamente significativas tanto en

función del grado de discapacidad ($F=5,55$; $p=0,024$), como en función del género ($F=5,79$; $p=0,021$) en relación con el factor 2 de madurez vocacional, relacionado con los requisitos profesionales. Estos datos parecen contrastar con el estudio anteriormente realizado (madurez vocacional en estudiantes universitarios con discapacidad: prácticas laborales en empresa como indicador de empleabilidad), donde no se detectaron diferencias estadísticamente significativas en función del género o el grado de discapacidad.

En cualquier caso, es de resaltar que según el grado de discapacidad, en aquellos que presentaban un grado superior al 65% se detectaron diferencias significativas en el Factor 2 (conocimientos de requisitos profesionales). Es preciso recordar, antes de continuar, que este factor valora el conocimiento de uno mismo y del mundo del trabajo. Este aspecto es de suma importancia valorarlo antes de llevarlo a cabo en el desarrollo del programa de formación en competencias transversales GPS, teniendo en cuenta que una de las barreras que dificultan la contratación de personas con discapacidad son las actitudes y falsas creencias de empleadores hacia la discapacidad (escasa polivalencia, difícil reciclaje, altos costes por la adaptación de puestos de trabajo) (CERMI, 2001,10).

Es necesario trabajar más en profundidad este aspecto, especialmente con estudiantes que presenten un grado de discapacidad del 65% o superior, o que su discapacidad sea más evidente, ya que en los procesos de selección donde participan personas con

discapacidad, los entrevistadores tienden a cuestionar cómo se desarrollarán aquellas actividades directamente afectadas por dicha discapacidad, cuando parecería más adecuado preguntar sobre sus posibilidades y sobre las habilidades de que dispone – que es lo que generalmente se hace cuando no existe discapacidad evidente. De ahí que, sin restar importancia a la adecuada estructura y contenido del currículum, se deba valorar mucho más la importancia que puede tener la realización de entrevistas personales que permitan identificar las competencias y habilidades del candidato (Capdevila, 2009). Además de ser, dentro de colectivo de personas con discapacidad, el que menor tasa de empleo registra, un 11,3% frente a un 37,8% de personas que presentan un grado de discapacidad del 33% al 44% y un 25,3 para los que su grado está comprendido entre el 44% y el 64% (INE 2013).

No se puede descartar que, entre los motivos explicativos de esta significación estadística se encuentre que el desconocimiento de estos requisitos profesionales guarde relación con el desconocimiento que, en ocasiones, manifiestan los estudiantes de la propia discapacidad. Es decir, no sabemos si desconoce los requisitos profesionales, o si no saben reconocer cómo esos requisitos podrían ser resueltos desde las posibles limitaciones que su discapacidad puede representar en entornos laborales poco accesibles.

En relación con el tipo de discapacidad, también podemos decir que, al igual que se representa en el II Estudio sobre el grado de inclusión del sistema educativo español

respecto a la realidad de la discapacidad, la discapacidad física es la que mayor porcentaje de estudiantes universitarios con discapacidad representa.

A la luz de los datos obtenidos no puede afirmarse que la hipótesis planteada se cumpla en su totalidad, aunque sí se cumpla parcialmente. Al tratarse este de un estudio cuasiexperimental aún quedan factores fuera del ámbito del control experimental que influyen, con toda seguridad, en que la hipótesis se haya cumplido en su totalidad.

En referencia a la hipótesis 4, relacionada con el incremento de la madurez vocacional tras el desarrollo de un programa de formación en competencias generales, uno de los resultados importantes que nos anima a seguir en esta línea de trabajo, son los resultados de los factores 2 y 3 (Conocimiento de requisitos profesionales y autoconciencia de habilidades personales para el desempeño del puesto e Identidad Profesional, respectivamente), respecto al grado de madurez vocacional. Como se ha podido comprobar en los resultados (Tabla 25), los factores 2 (ítems 5, 7 y 8) y 3 (ítems 3, 6 y 10), muestran un notable incremento tras la intervención.

Este incremento en las puntuaciones puede querer explicar que la estrategia utilizada en el programa GPS de preparar la entrevista de trabajo o prácticas a través del aprendizaje de competencias transversales, desarrolla de manera paralela las habilidades de obtención y mantenimiento del empleo. Estas últimas han sido

denominadas como habilidades de supervivencia (*surviving skills*), para la retención del empleo (*job holding skills*), habilidades para la empleabilidad (*employability skills*) o habilidades blandas (*soft skills*) (Hill y Petty, 1995). Más recientemente habilidades de mercado (*marketable skills*) (Scott, Bose y Hart, 2001) y en la actualidad competencias o habilidades profesionales. Estas incluyen conductas clave como la preocupación por la calidad, trabajar bajo presión, habilidades interpersonales, búsqueda y gestión de la información, motivación, preocupación por la calidad o motivación entre otras (Accenture y Universia, 2007). Estas habilidades, además de ser necesarias para el mantenimiento del empleo, en la actualidad también son necesarias para la obtención del mismo, ya que los procesos de selección en la actualidad no se centran tanto en la experiencia o conocimientos como en las competencias del entrevistado (Capdevila, 2009), por lo que resulta necesario entrenarlas y potenciarlas a la par para la obtención y posterior mantenimiento del empleo. Por este motivo, los candidatos podrían incrementar la posibilidad de mantener las prácticas formativas o bien lograr su transformación y consolidación en un empleo a la finalización de las mismas. Lo que nos dirige a la consecución del cuarto objetivo que el presente trabajo pretendía conseguir.

Tras la evaluación post-tratamiento de la madurez vocacional, podemos observar en las tablas 24 y 25, que el ítem 3, aumenta de manera significativa junto con el 10, ambos incluidos en el factor 3 que valora la identidad profesional del sujeto, o lo que es lo mismo, la claridad sobre la profesión que le gustaría desempeñar además de la asociación de sus competencias o habilidades a los perfiles profesionales. Por otro

lado, los ítems correspondientes al factor 2, referente a conocimientos de requisitos profesionales (ítems 5b, 7 y 8), aunque aumentan en menor intensidad que los del factor 3, representan una mejora sustancial en el nivel de la madurez vocacional. En este caso las mejoras hacen referencia al conocimiento de sí mismo y del mundo del trabajo, con lo que se espera que en un futuro puedan tomar decisiones más realistas y ajustadas respecto a sus preferencias y salidas laborales. Todos estos datos permiten afirmar que la cuarta hipótesis de este trabajo se ha confirmado, al igual que los objetivos precedentes.

Por último, y en referencia al cuarto de los objetivos (incrementar las posibilidades de éxito de estudiante con discapacidad en la elección y acceso a un centro de prácticas), debe indicarse que no se han analizado estadísticamente los datos, pero los resultados obtenidos son esperanzadores. De los 24 participantes, 22 han sido admitidos y realizado sus prácticas en la empresa seleccionada por ellos en el primer intento tras asistir al programa. De ellos 12, han sido contratados para el puesto que fueron seleccionados para prácticas. 10 no han conseguido incorporarse al mercado laboral, aunque es oportuno decir que 2 de ellos han continuado realizando prácticas en otra empresa y que, al igual que los 8 restantes, continúan cursando su titulación.

En conclusión, un programa de formación en competencias generales (transversales a todas las titulaciones universitarias) dirigido a estudiantes universitarios con discapacidad desde una perspectiva especializada basada en el conocimiento de la

discapacidad, de la persona con discapacidad, del mercado laboral y de los procesos de selección y de las limitaciones existentes en el acceso al empleo ordinario para las personas con discapacidad, incrementa la madurez vocacional de los participantes, y permite una mayor probabilidad de éxito, no solo en el desarrollo y afrontamiento de las prácticas formativas en empresa, sino también en la posibilidad de acceder y obtener un empleo ordinario y mantenerlo.

Ha quedado confirmado que los estudiantes tienen un bajo nivel de conocimiento de las competencias generales incluso en los últimos cursos académicos, lo que nos hace preguntarnos qué está pasando en las aulas universitarias respecto a la adquisición de competencias abriendo, incluso, una nueva línea de investigación centrada en el desempeño del docente, de los recursos con que cuenta para poder estructurar su docencia en este sentido, a la organización de la Universidad Española para hacer frente al EEES y detectar las necesidades que pudieran existir, en este ámbito, en el otro lado del binomio profesor-alumno. Todo ello no exime al estudiante, evidentemente, de la falta de responsabilidad y curiosidad al no acceder a la guías de la titulación, ni a las guías académicas de las asignaturas.

Es importante señalar, como comentario adicional, la disposición positiva y la implicación de los estudiantes una vez realizan el cuestionario de valoración de competencias generales e inician el programa, ya que se plantean por primera vez que los estudios universitarios en curso lleguen a su fin y que tendrán que enfrentarse de

manera autónoma (y posiblemente solitaria) a la búsqueda, obtención y mantenimiento de un empleo. Al igual que lo son las actitudes positivas hacia sí mismos y hacia su búsqueda activa de empleo, considerando el Área de Desarrollo Profesional, Prácticas y Empleo de la Unidad de Atención a Personas con Discapacidad y NEE de la URJC, y a la propia unidad, como servicios necesarios en estos momentos de su trayectoria académica.

3.4.1 LIMITACIONES DEL ESTUDIO

Es preciso continuar este trabajo ampliando la muestra de forma que se obtengan resultados más sólidos y más robustos estadísticamente. Por otro lado, para el análisis de las respuestas en la valoración de competencias, se procedió a realizar una categorización siguiendo las definiciones de las píldoras formativas utilizadas en la formación. Cada medida representada por los estudiantes ha sido tratada como una unidad independiente con el objetivo de poder identificarla de manera más objetiva con una pauta concreta. Por lo que se hace necesario diseñar y validar una prueba específica para esta valoración y que aporte una mayor consistencia a posteriores trabajos o investigaciones.

3.4.2 PASOS FUTUROS EN LA INVESTIGACION

El presente estudio ha pretendido ilustrar las ventajas que la formación en competencias generales supone para incrementar el grado de madurez vocacional en estudiantes universitarios con discapacidad de la URJC.

Por ello, esperamos trabajar con los usuarios del servicio desde el acceso a la universidad hasta la finalización de sus estudios. De este modo se podrían corregir cambios innecesarios de carrera en segundo curso o posteriores, así como la concatenación de carreras al no tener opción de obtener un empleo.

Por otro lado, este sistema de trabajo no solo es beneficioso para los estudiantes con discapacidad de la URJC, sino que sería deseable disponer de él para todos los estudiantes de la Universidad aunque no presenten discapacidad, por lo que la intención es extrapolarlo a la totalidad del alumnado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguirre Baztán, A. (1996). Els rituals en l'empresa. Revista d'etnologia de Catalunya, ISSN 1132-6581, Nº. 9, 1996, págs. 36-41
- Alcantud, F. (1997). *Universidad y Diversidad*. Valencia: Universitat de València. Estudi General – Horizon.
- Alcantud, F. (2005). Personas con Discapacidad en la Universitat de València Estudi General. Gestión de calidad en el Servicio de atención. *Minusval*, 154: 32-34.
- Alcantud, F. (2006). *Plan Director para la integración de Estudiantes con Necesidades Especiales derivadas de una condición de Discapacidad*. Valencia: Universitat de València, Estudi General.
- Alcantud, F., Àvila, V. Y Asensi, C. (2000). *La integración de estudiantes con discapacidad en los estudios superiores*. Valencia: Universitat de Valencia Estudi General (Servei de Publicacions).
- Alcantud, F., Dolz, I., y Ayuso, A. (2005). Gestión de calidad en el servicio de atención. *Minusval*, 154: 32-33.
- Álvarez, M., Bisquerra, R., Espín, J. V., y Rodríguez, S. (1990). Diagnóstico y Evaluación de la Madurez Vocacional a través del CDI y CMI. *Revista de Investigación Educativa*, 8(16), 157-168.
- Álvarez, P. R. (1996). El desarrollo vocacional del alumnado con necesidades educativas específicas: Una propuesta curricular contemplada desde la Orientación Vocacional. *Revista de Educación Especial*, 21, 17-25.
- Álvarez, M. y Fernández, R. (1989). *Programa de Orientación de estudios y vocacional al término de la escolaridad obligatoria*. Barcelona: PPU.
- ANUIES, Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (2002). *Manual para la integración de Personas con Discapacidad en las Instituciones de Educación Superior*. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- Arnaiz Sánchez, P. (2003). *Educación Inclusiva: Una escuela para todos*. Málaga: Aljibe.
- Arnaiz Sánchez, P. (2000). Las adaptaciones en el Curriculum Universitario. Publicado en: *Boletín del Real Patronato*, 47, 151-168. (2000)
- Asensi, C., Rodrigo, R. Y Ferrer, A. (2002). *Organización de la integración: El apoyo a los estudiantes sordos en la Universidad de Valencia* (Disponible en:

http://acceso.uv.es/mas/conference2002/papers/2002_Berlin_Asesoria.pdf
(01-08-2006)

Ayala, M.V. y Aguilar, A.L. (2000, 2 Octubre). Orientación: ¡Definitivamente no es lo mio!. *Diario El Tiempo*: A12.

Aycan, Z. y Kanungo, R.N. (2001). Cross-cultural Industrial and Organizational Psychology: A critical appraisal of the field and future directions. En N. Anderson, D.S. Ones, H.K. Sinangil y C. Viswesvaran (Eds.), *Handbook of Industrial, Work and Organizational Psychology* (vol. 1, pp. 385-408). Londres: Sage.

Bakker, A. B., Demerouti E., de Boer, E. y Schaufeli, W. B. (2003). Job demands and job resources as predictors of absence duration and frequency. *Journal of Vocational Behavior*, 62, 341-356.

Bentler, P.M. (1989). *EQS Structural Equations Program Manual*. University of California. Los Angeles.

Blanco, R (1999). "La atención a la diversidad en el aula y las adaptaciones del currículo" en A. Marchéis; C. Coll y J. Palacios (comps). Desarrollo psicológico y Educación III. Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar. Madrid: Alianza editorial.

Brea, A., De Benito, I, y Touza, E. (2001). *Acceso e integración de estudiantes con discapacidad en las Universidades de la Comunidad Autónoma de Madrid*. Madrid: Comunidad de Madrid. Servicio de Documentación y Publicaciones.

Bueno, A., Domingo, M., Ordóñez, T. (1999). La Universidad de Alicante ante la Diversidad: por la diversidad de igualdades, integrando diferencias. Universitat d'Alacant.

Caffarella, R., y Zinn, L. (1999). "Professional development for faculty: A conceptual framework of barriers and supports". *Innovative Higher Education*, 23(4), 241-254.

Campo, M. (2005). Plan ADU: Asesoramiento sobre Discapacidad y Universidad. *Minusval*, 154, 22-23.

Campo, M. (2006). Educación Inclusiva en la Universidad. ¿Aún es un reto acceder a la Educación Superior? *Minusval*, 157, 32.

Capdevila, R. (2009). Los agentes de Intermediación. En Jornadas sobre Empleo y Discapacidad. Acciones para un empleo cualificado. Universidad Carlos III de Madrid, 2009.

- Carbonero, M.A. (2000). Aproximación Conceptual: Orientación Profesional y Asesoramiento. En Carbonero, M.A., Lucas, S., y Martín, L.J. (Eds.), *Formación de Formadores: Estrategias de Orientación Laboral* (pp. 13-26). Valladolid: Casa Ambrosio Rodríguez.
- Casado Muñoz, R. y Cifuentes García, A. (Coords) (2003). *El acceso al empleo y a la universidad de las personas con discapacidad. Barreras y alternativas. Actas de las III Jornadas sobre Universidad y Personas con Discapacidad , I Reunión Científica sobre la respuesta Socio-educativa a la Discapacidad*. Burgos: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Burgos.
- Cascio, W.F. y Thacker, J. W. (1994). *Managing human resources*. Canadá: McGraw-Hill Ryerson.
- Castaño, C. (1983). *Psicología y Orientación Vocacional: Un Enfoque Interactivo*. Madrid: Ediciones Marova, S.L.
- Castellana, M. y Sala, I. (2005) *Propuesta de un material educativo para atender la diversidad en las aulas universitarias*
- Castellana, M. y Sala, I., (2005). *Estudiantes con discapacidad en las aulas universitarias: Estudio sobre la atención a la diversidad dentro de las aulas universitarias*. Proyecto subvencionado por el Ministerio de Educación y Ciencia en su Programa: Estudios y Análisis 2005. (Ref. EA2005-0075)
- Castellana, M. y Sala, I. (2006). La universidad ante la diversidad en el aula. *Aula Abierta*, 85, 85-105.
- Cayo, L. (2005). Sin la discapacidad la Universidad sería una realidad cercenada. *Minusval*, 154, 27
- CEAPAT. *Centro Estatal de Autonomía Personal y Ayudas Técnicas. Catálogo de Ayudas Técnicas*. IMSERSO.
- Celma, M.D. (2005). *Nuevos retos para la formación universitaria* Educaweb.com (25/04/2005)
- Centro de Alto Rendimiento de Accenture (CAR) y Universia. (2007) *Las competencias profesionales en los titulados*.
- CERMI (2001). *Un Plan de Empleo de las personas con discapacidad en el siglo XXI. Aprobado por el Comité Ejecutivo 13 de noviembre de 2000*. Madrid: CERMI.

- CERMI (2002). *Propuesta del sector social de la discapacidad sobre los estudiantes con discapacidad para su inclusión en los estatutos de las universidades públicas*. Madrid: CERMI.
- CERMI (2006). *Guía de Recursos de las Universidades Públicas Españolas en la Atención a Estudiantes con Discapacidad*. Madrid: Fundación ONCE. CERMI.
- CERMI (2010). *Bases para una renovada educación inclusiva*.
- Chiocchio, F. (2001). *Developpement et comparaison des modeles d'appariement personne-environnement effectués auprès de personnes ayant une déficience intellectuelle en démarche d'intégration socioprofessionnelle*. Québec, Canada: Université de Montréal, Montréal, Québec, Canada.
- Chiocchio, F. y Frigon, J. Y. (2006). Tenure, satisfaction, and work environment flexibility of people with mental retardation. *Journal of Vocational Behavior*, 68(1), 175-187.
- Comisión de las Comunidades Europeas (2006). *Libro Verde. modernizar el derecho laboral para afrontar los retos del siglo XXI*. COM(2006) 708 final.
- Comisión de las Comunidades Europeas (2007). *Situación de las personas con discapacidad en la Unión Europea: el Plan de Acción europeo 2008-2009*. COM(2007) 738 final. Bruselas, 26 de noviembre de 2007.
- Company y Franquesa (2005). *El Espacio Europeo de Educación Superior, un ejemplo de como se construye Europa*.
- Curcoll, M. L. (1994). La persona con discapacidad: Conducta estable e integrada. En Fundación MAPRE Medicina (Ed.). *Metodologías y Estrategias para la Integración Laboral* (pp. 19-25). Madrid: MAPFRE.
- Daniels, S. (1997). *The right to work. The international leadership forum for women with disabilities, June 1997. Final Report*.
- Davila, D.(2006). Discapacidad y género. Un estudio de participación en el mercado de trabajo español. *Moneda y Crédito*, 223, 127-158.
- Dawis, R. V. y Lofquist, L.H. (1984). *A psychological theory of work adjustment*. Mneapolis, MN: University of Minnesota Press.
- Day, C. (2005). *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid:Narcea.

- De Jonge, J. y Kompier, J. (1997). A critical examination of the Demand-Control-Support Model from a Work Psychological Perspective. *International Journal of Stress Management*, 4(4), 235-258.
- De la Poza, J. y Prior, J. (1988). *Calidad de vida en el trabajo: un estudio empírico. Primer Congreso Iberoamericano y Tercero Nacional de Psicología del trabajo y de las organizaciones*. Madrid, Colegio Oficial de Psicólogos.
- De La Puente, R. (2005). Servicios de atención a la discapacidad: Diagnóstico de situación. En *Actas del I Congreso Nacional sobre Universidad y Discapacidad* (pp. 20-23). Salamanca.
- De Lorenzo García, R. (2003). *El futuro de las personas con discapacidad en el mundo. Desarrollo Humano y discapacidad. Informe al Club de Roma*. Madrid: Fundación ONCE.
- Delamotte, Y. y Takezawa, S. (1986). *Quality of working life in international perspective*. Geneva: International Labour Office.
- Demerouti, E., Bakker, A.B., Nachreiner, F., & Schaufeli, W.B. (2001). The Job-Demands-Resources Model of burnout. *Journal of Applied Psychology*, 86 (3), 499-512.
- Díaz Sánchez, F.A. (2000). Importancia de la orientación educativa en la atención a la diversidad de alumnos/as con necesidades educativas especiales. Narración de experiencias. En V. Salmeron y V.L. López (coord.). *Orientación Educativa en las Universidades*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Díez, E. (2005). Los universitarios con discapacidad en el Espacio Europeo de Educación Superior. En *Actas del I Congreso Nacional sobre Universidad y Discapacidad* (pp. 37-39). Salamanca.
- Dunn, W. Y MCGourthy, L. (1998). Aplicación de la terminología Uniforme a la práctica profesional. En Hopkins, H.L. y Smith, H.D. (Eds.), *Terapia Ocupacional* (8ª ed.) (pp. 894-898). Madrid: Editorial Medica Panamericana
- Edenborough, R. (2005) *Assessment Methods In Recruitment, Selection & Performance: A Managers Guide To Psychometric Testing, Interviews And Assessment Centres*. England: Kogan Page
- Eggleton, I., Robertson, S., Ryan, J. & Kober, R. (1999). The Impact of Employment on the Quality of Life of People with Intellectual Disabilities. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 13, 95-107.
- Egido Gálvez, I., Cerrillo Martin, R., Carmina Durantes, A (2009) La inclusión social y laboral de las personas con discapacidad intelectual mediante los programas de

- empleo con apoyo. Un reto para la Orientación. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*. 20(2):135-146.
- Elizur, D. y Shye, S. (1990). Quality of work life and its relations to quality of life. *Applied Psychology: An international Review*, 39, 275-291.
- Evers, R. B. (1996). The Positive Force of Vocational Education: Transition Outcomes for Youth with Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 29(1), 69-78.
- Farley, R., Bolton, R., y Little, N. D. (1990). Employability Assessment and Planning in Rehabilitation and Educational Settings. *Vocational Evaluation and Work Adjustment Bulletin*, 23,117-123.
- Farley, R., Bolton, B., y Parkerson, S. (1992). Effects of Client Involvement in Assessment on Vocational Development. *Rehabilitation Counseling Bulletin*, 35(3), 146-153.
- Farley, R., Parkerson, S., Farley, O., y Martin, N. (1993). *Know Thyself: An Empowerment Strategy for Involving Consumers in the Vocational Evaluation and Planning Process*. Arkansas: Arkansas Univ., Fayetteville, Research and Training Center in Vocational Rehabilitation.
- Farris, B., y Stancliffe, R. J. (2001). The co-worker training model: Outcomes of an open employment pilot project. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 26, 145-161.
- Ferguson, D. y Jeanchild, L. (1999). Cómo poner en práctica las decisiones curriculares. En S. Stainback y W. Stainback (coords), *Aulas inclusivas* (pp. 179-194). Madrid: Narcea.
- Fernández, M. (2006). *Desarrollo profesional docente*. Granada: GEU.
- Fernet, C., Guay, F. y Senécal, C. (2004). Adjusting to job demands: the role of work self-determination and job control in predicting burnout. *Journal of Vocational Behavior*, 65, 39-56.
- Fierro Arias, J.D. La transición de la adolescencia a la edad adulta: teorías y realidades. Tesis Doctoral no publicada. Madrid. Universidad Complutense de Madrid.
- Flynn, R.J. (1991). Matching job-search training interventions with client characteristics: Employment outcomes. *Canadian journal of Rehabilitation*, 4(3), 133-143.

- Flores, N. (2007). *Calidad de vida laboral en empleo protegido: evaluación de la salud y de los riesgos psicosociales*. Tesis Doctoral no publicada: Universidad de Salamanca.
- Flores, N. (2008). *Calidad de Vida Laboral en empleo protegido: evaluación de la salud y de los riesgos psicosociales*. Madrid: Colección de Estudios, Consejo Económico y Social.
- Flores, N. y Jenaro, C. (2008). Quality of Working Life Indicators in Sheltered Workshop Workers: job demands, resources and psychological risks (pp. 153-168). En: E. Avram (Coord.), *Psychology in Modern Organizations*. Bucarest: Editura Universitara.
- Flores, N. y Jenaro, C. (2009). Riesgos Laborales y engagement en trabajadores con discapacidad intelectual. En: M. A. Verdugo, T. Nieto, B. Jordán de Urríes y M. Crespo (Coords.), *Mejorando Resultados personales para una vida de calidad* (pp. 615-630). Salamanca, España: Amarú.
- Flores, N. y Jenaro, C. (2010). Riesgos psicosociales y fomento del "engagement" en trabajadores con discapacidad intelectual. *Gestión práctica de riesgos laborales: Integración y desarrollo de la gestión de la prevención*, 72, 32-39
- Flores, N., Jenaro, C. González, F. y García, P.M. (2010b). Análisis de la calidad de vida laboral en trabajadores con discapacidad. *Zerbitzuan*, 47, 95-107.
- Flores, N., Jenaro, C. González-Gil, F., Robaina, F. y Martín, M.V. (2010a). Quality of working life in healthcare services. En: A.V. Ciurea, C.L. Cooper and E. Avram (Eds.), *Management in health organizations* (HO). Bucarest, Rumanía: The 21st century perspectives.
- Flores, N., Jenaro, C. y Arias, B. (2006), Quality of Working Life Indicators in Sheltered Workshop Workers: An analysis based on the job Demands-Resources Model. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 19 (3), 230.
- Forrester-Jones, R., Jones, S., Heason, S. y Di Terlizzi, M. (2004). Supported employment: a route to social networks. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 17, 199-208
- Forteza, D. Y Ortego, Hernando, J.L. (2003). Los servicios y Programas de apoyo universitario para personas con discapacidad. Estándares de calidad, acción y evaluación. *Revista de Educación Especial*, 33, 9-26.
- Fundación Manpower- Fundación Once (2008) "Perspectivas del mundo empresarial, respecto a la contratación de personas con discapacidad"
- Fundación Universia (2015). Guía de Atención a la Discapacidad en la Universidad.

- Fundación Universia (2014) II Estudio "Universidad y discapacidad" Disponible en: <http://www.fundacionuniversia.net/actualidad/noticias/detalleNoticias-2822.html>
- Galilea, V. (2007). Orientación Vocacional (Bajado de Internet en la dirección:
- García-García, M. J., Fernández-Sanz, L., Terrón-López, M. J., y Blanco-Archilla, M. Y. (2008). Métodos de evaluación para las competencias generales más demandadas en el mercado laboral. Actas de las XIV Jornadas de Enseñanza Universitaria de la Informática, JENUI 2008 (pp. 265-272). Granada.
- García-Serrano y M. A. Malo (2002). Discapacidad y mercado de trabajo en la Unión Europea,. *Cuadernos Aragoneses de Economía*, 12(2), 237-255
- Giron, A. (1997). Los servicios de apoyo para estudiantes con necesidades específicas: una visión Europea. En Alcantud Marín, F. (coord.). *Universidad y Discapacidad*. Valencia: Liso.
- Goldberg, R.T. (1992). Toward a model of vocational development of people with disabilities. *Rehabilitation Counseling Bulletin*, 35(3), 161- 173.
- Gómez-Benito, J. (1986). *Los modelos causales como metodología de la validez de constructo*. Alamaex. Barcelona.
- Gómez Gras, J.M., Galiana, D., García, R., Carrasquilla, C., Romero, M.R. (2006). Competencias Profesionales en Titulados de la UHM. Universidad Miguel Hernández de Elche.
- González, D. (2001). ¿Se puede prevenir la Discapacidad Mental?. En www.cuidadorpsiquiatrico.com/soyel/articulos/discapa_mental.html. (5 Noviembre 2001).
- González, P., Peiró, J. M. y Bravo, M. J. (1996). *Calidad de Vida Laboral*. En J.M. Peiró y F. Prieto (eds.). *Tratado de Psicología del Trabajo. Volumen II: Aspectos Psicosociales del Trabajo*,(pp. 161-186). Madrid: Síntesis.
- Goode, D. A. (1990). Thinking about and discussing quality of life. En R.L. Schalock y M.J. Begab (Eds.), *Quality of Life: Perspectives and Issues* (pp. 41-57). Washington, DC: American Association on Mental Retardation.
- Goode, D.A. (1989). Quality of life and quality or work life. En W.E. Kiernan, y R.L. (Eds.), *Economics industry and disability, a look ahead*, pp. 337-349. Baltimore, Maryland: Paul H. Brookes.
- Guisado, I (2003) La selección por competencias y la evaluación de la inteligencia emocional. *Capital Humano*. 168(18): 18-19

- Hershenson, D.B. y Szymanski, E.M. (1992). Career Development of people with disabilities. En Parker, R.M. y Szymanski, E.M. (Eds.), *Rehabilitation Counselling Basics and Beyond* (pp. 273-303). Austin: Pro-Ed.
- Hill, R.B. y Petty, G.C. (1995). A New Look at Selected Employability Skills: A Factor Analysis of the Occupational Work Ethic. *Journal of Vocational Education Research*, 20(4), 59-73.
- Hinman, S., Means, B., Parkerson, S. y Odendahl, B. (1988). Manual For The Job Seeking Skills Assessment. Arkansas: Arkansas Research & Training Center in Vocational Rehabilitation.
- Howard, B. y Gould, K. E. (2000). Strategic planning for employee happiness: A business goal for human service organizations. *American Journal on Mental Retardation*, 105, 377-386.
- Huberman, M., Thompson, C. L., y Weiland, S. (2000). Perspectivas de la carrera del profesor. En B.J. Biddle, T.L. Good y I.F. Goodson (Eds.). *La enseñanza y los profesores. La profesión de enseñar* (Vol. 1). Barcelona: Paidós, 19-87.
- Imbernón, F. (2011a). Un nuevo desarrollo del profesorado para una nueva educación en el siglo XXI. *Revista de Ciencias Humanas*, 12(19), 75-86
- Instituto Nacional de Estadística – INE. (2000). *Encuesta sobre discapacidades, deficiencias y estado de salud. Primeros resultados. Datos provisionales*. Madrid: INE.
- Instituto Nacional de Estadística – INE. (2008). *Datos de la EPA Encuesta de Población Activa*. Madrid: INE.
- Instituto Nacional de Estadística – INE. (2008). *Encuesta de Discapacidad, Autonomía personal y situaciones de Dependencia, EDAD 2008*. Madrid: INE.
- Instituto Nacional de Estadística – INE. (2012) *Encuesta de Integración Social y Salud 2012*.
- Instituto Nacional de Estadística – INE. (2014). *Informe El Empleo de las personas con discapacidad 2012*.
- Jamieson, M. y Peterson, J. (1995). *Career counselling for young people with physical disabilities: an introduction to thresholds*. (ERIC REPORT Nº: EDO-CG-95-49)
- Jenaro, C. (1997). *Orientación profesional en personas con discapacidad: desarrollo y aplicación de instrumentos de evaluación e intervención*. Tesis Doctoral no publicada. Salamanca: Universidad de Salamanca.

- Jenaro, C. (1997). Planificación de la transición a la vida adulta de jóvenes con discapacidad. En VV.AA. *III Congreso La Atención a la Diversidad en el Sistema Educativo* (pp.1-21). Salamanca: Universidad de Salamanca. Instituto Universitario de Integración en la Comunidad (INICO).
- Jenaro, C. (1999). *La transición a la vida adulta en jóvenes con discapacidad: Necesidades y Demandas*. Ponencia presentada en las III Jornadas Científicas de Investigación sobre Personas con Discapacidad. Salamanca 18, 19 y 20 de marzo de 1999.
- Jenaro, C. (2000). La entrevista de trabajo en jóvenes con y sin discapacidad. En Carbonero, M., Lucas, S. y Martín, L. (Ed.). *Formación De Formadores: Estrategias De Orientación Laboral*. (pp.167-184). Valladolid: Consejería de Industria, Comercio y Turismo. Junta de Castilla y León.
- Jenaro, C. (2004). Trabajo y Discapacidad. En J. De Elena (Ed.), *Desigualdad Social y Relaciones de Trabajo*, (pp. 129-142). Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Jenaro, C. y Flores, N. (2006). Calidad de Vida Laboral en Empleo Protegido. En M.A. Verdugo (Dir.), *Cómo mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad. Instrumentos y estrategias de evaluación*, (pp. 199-214). Salamanca: Amarú.
- Jenaro, C. y Flores, N. (2009). Resultados de empleo en el trabajador con discapacidad intelectual y en la organización. En M.A. Verdugo (coord.). *Mejorando resultados personales para una vida de calidad: VII Jornadas Científicas de Investigación sobre Personas con Discapacidad* (pp. 593-614). Salamanca: Amarú.
- Jenaro, C. y Verdugo, M. A. (1995). La formación profesional y la transición a la vida adulta. En: Verdugo, M. A. (coord.), *Personas con discapacidad: perspectivas psicopedagógicas y rehabilitadoras* (pp. 79-134). Madrid: Siglo Veintiuno.
- Jenaro, C., Flores, N. y Arias, B. (2007). Burnout and Coping in Human Service Practitioners. *Professional Psychology: Research and Practice*, 38, 80-87.
- Jenaro, C., Flores, N., Caballo, C., Arias, B. y De Elena, J. (2006). Demandas y riesgos psicosociales en trabajadores con discapacidad intelectual. *Comunicación e Ciudadanía*, 2, 1-21.
- Jenaro, C., Flores, N., González, F., Vega, V. y Cruz, M. (2010). Calidad de vida laboral en trabajadores en riesgos de exclusión social: modelo explicativo, evaluación y propuestas de mejora. En M.A. Verdugo, M. Crespo y T. Nieto (Coords). *Aplicación del paradigma de calidad de vida.VII Seminario de Actualización*

Metodológica en Investigación sobre Discapacidad SAID 2010 (pp. 99-116). Salamanca: INICO. Colección Actas 6/2010.

- Jenaro, C., Flores, N., Rodríguez, P. y Caballo, C. (2006). Assessment of support needs in participants with intellectual disabilities in occupational centers and sheltered workshops. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 19(3), 246.
- Jenaro, C., Mank, D., Bottomley, J., Doose, S. y Tuckerman, P. (2002). Supported employment in the international context: An analysis of processes and outcomes. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 17, 5-21.
- Jenaro C, Rodríguez P. (2004). Habilidades manipulativas y laborales en centros residenciales: concepto, evaluación y recursos. Gerencia de Servicios Sociales. Consejería de familia e igualdad de oportunidades. Junta de Castilla y León. 2004
- Jenaro, C., Rodríguez, P. y Flores, N. (2004). *Evaluación de las habilidades laborales en centros residenciales para personas con discapacidad intelectual*. Madrid: Real Patronato sobre Discapacidad.
- Jenaro, C., Verdugo, M.A. y Arias, B. (1995). *Validación y aplicación del Cuestionario de Madurez para el Empleo (EMI) a una muestra de jóvenes con discapacidad física y sensorial*. I Jornadas Científicas de Investigación sobre personas con Discapacidad. Salamanca.
- Jolivette, K., Stichter, J.P., Nelson, C.M., Scott, T.M. Y Liaupsin, C.J. (2000). *Improving post-school outcomes for students with emotional and behavioral disorders*. (Eric Digest N°: ED447616).
- Jöreskog, K.G. y Sörbom, D. (1984). *LISREL VI*. International Educational Services: Chicago.
- Karasek, R.A. (1979). Job demands, job decision latitude, and mental strain: implications for job redesign. *Administrative Science Quarterly*, 24, 285-308.
- Karasek, R.A. (1985). *Job Content Questionnaire and User's Guide*. Columbia University.
- Karasek, R. y Theorell, T. (1990). *Healthy Work: Stress, productivity and reconstruction of working life*. New York: Basic Books.
- Kielhofner, G. (1998) La ocupación como principal actividad de los seres humanos. En: Hopkins, H. y Smith, H. *Terapia Ocupacional de Willard y Spackman*. 8a ed. Panamericana. Madrid.

- Kobber, R. y Eggleton, I. R. C. (2005). The effect of different types of employment on quality of life. *Journal of Intellectual Disabilities Research*, 49, 756-760.
- Layer, G. (2004). *Widening Participation and Employability*. York: Learning and Teaching Support Network.
- Ley 13/1982 de 7 de Abril. *Ley de Integración Social de los Minusválidos*. Madrid: BOE de 30 de abril.
- Ley 31/1995 , de 8 de noviembre de *Prevención de Riesgos Laborales*. (BOE núm 269 de 10 de noviembre).
- Ley 51/2003, de 2 de diciembre, de *igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad*. BOE 3 de diciembre de 2003.
- Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre. *Ley de Ordenación General del Sistema Educativo*. Madrid: BOE de 4 de octubre de 1990.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Ley de Ordenación del Sistema Educativo*. Madrid: BOE de 4 de Mayo
- Ley Orgánica de Universidades*, 6/2001, de diciembre (BOE 24 de diciembre de 2001).
- Livneh, H., & Male, R. (1993). Functional limitations: A review of their characteristics and vocational impact. *Journal of Rehabilitation*, 59(4), 44-50.
- Llorens, S., Bakker, A. B., Schaufeli, W. y Salanova, M. (2006). Testing the robustness of the Job Demands- Resources Model. *International Journal of Stress Management*, 13, 378-391.
- López Feal, R. (1985). *Interpretación de outputs del programa de ordenador LISREL VI*. Departamento de Psicología Experimental. Universidad de Barcelona.
- Lucas Mangas, S (2007) Desarrollo de competencias desde la enseñanza universitaria. Armonización con la educación secundaria y el mercado de trabajo, desde la psicología social de la educación. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*. 5(1): 125-158.
- Mank, D., Cioffi, A. & Yovanoff, P. (1997a). Analysis of the typicalness of supported employment jobs, natural supports, and wage and integration outcomes. *Mental Retardation*, 35, 185-197.
- Mank, D., Cioffi, A. y Yovanoff, P. (1997b). Patterns of support for employees with severe disabilities. *Mental Retardation*, 35(6) 433-447.

- Mank, D., Cioffi, A. y Yovanoff, P. (1998). Employment outcomes for people with more severe disabilities. *Mental Retardation*, 36(3) 205–216.
- Mank, D., Cioffi, A. y Yovanoff, P. (1999). The impact of coworker involvement with supported employees on wage and integration outcomes. *Mental Retardation*, 37(5) 383–394.
- Mank, D., Cioffi, A. y Yovanoff, P. (2000). Direct supports in supported employment and its relation to job typicalness, coworker involvement, and employment outcomes. *Mental Retardation*, 38(6), 506–516.
- Marcelo, C. (2009a). Desenvolvimiento profesional docente: pasado y futuro. *Revista de Ciencias de la Educación*, 8, 9-22.
- Marcelo, C. (2009b). Formalidad e informalidad en el proceso de aprender a enseñar. *Revista de Educación*, 350, 31-55.
- Marcelo, C. (2009c). Los comienzos en la docencia: un profesorado con buenos principios. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación de profesorado*. 13 (1), pp.1-25.
- Marineau, N. (1998). *Elaboration d'un instrument d'intégration socioprofessionnelle pour les personnes ayant des incapacités intellectuelle*. Granby: Centre Butters-Savoy et Horizon.
- Marrone, J., Gandolfo, C., Gold, M., y Hoff, D. (1998). Just Doing it: Helping People with Mental Illness Get Good Jobs. *Journal of Applied Rehabilitation Counseling*, 29(1), 37-48.
- Martel, J. P. y Dupuis, G. (2006). Quality of Work Life: Theoretical and methodological problems, and presentation of a new model and measurement instrument. *Social Indicators Research*, 77, 333-368.
- Martínez Arias, R. (1985). Modelos de Ecuaciones Estructurales en la orientación escolar y vocacional. *Actas del Primer Congreso de Orientación Escolar y Vocacional*. Madrid. pp. 572-591.
- Matson, J.L., y Rusch, F.R. (1986). Quality of life: Does competitive employment make a difference?. In F.R. Rusch (Ed.), *Competitive employment issues and strategies* (pp.331-337). Baltimore: Paul H. Brookes.
- Ministerio de las Administraciones Públicas, MAP (2006), *Informe sobre acceso de personas con discapacidad al empleo público*.

- Ministerio de Educación, Las Políticas sobre discapacidad en el sistema universitario español, Secretaría General Técnica, Subdirección General del Documentación y Publicaciones, Madrid 2011.
- Ministerio de Sanidad y Política Social (2009). *Plan de Acción de la Estrategia para 2009-2010 . El empleo en el III Plan de acción para las personas con discapacidad 2009-2012*. Madrid: Ministerio de Sanidad y Política Social.
- Ministerio de Trabajo e Inmigración (2010). *Diálogo Social sobre actuaciones en el mercado de trabajo. Documento de Trabajo*. 12 de abril de 2010.
- Mirón, J.A., Gallego, J.A., Alonso, M., García, J.L. (2005). *Universidad y discapacidad: diagnóstico de situación. I Congreso Nacional sobre Universidad y Discapacidad*. Salamanca: Gráficas LOPE.
- Molina, C. Y González-Badía, J. (2006). *Universidad y Discapacidad: guía de recursos*. Madrid: Ediciones Cinca, Telefónica, CERMI.
- Moreno Márquez, Gorka (2009). Empleo y ciudadanía. Propuesta de debate para una relación en la encrucijada. Lan Harremanak. *Revista de Relaciones Laborales, 20-21, 181-202*
- Moreno-Rodríguez, R. (2013) Conclusiones del Curso de Verano Discapacidad vs Empleo: Aspectos a considerar para la inclusión en el empleo ordinario. Servicio de Publicaciones de la Universidad Rey Juan Carlos.
- Moreno-Rodríguez, R (2015) Prácticas profesionales y empleo de estudiantes universitarios con discapacidad. EN: Cosculluela Martínez, C., de Paz Cobo, S., Rioboo Lestón, I (2015) Mercado laboral, participación y diversidad social: una aproximación multidisciplinar. Ulzama Digital.
- Navin, S. L. y Myers, J. E. (1983). A Model of Career Development for Disabled Adults. *Journal of Applied Rehabilitation Counseling, 14(2),38-43*.
- Niño, H. (2000). Orientación: Algo más que Dirección. *Diario El Tiempo, 5*.
- Núñez, M.J., Arévalo, A., y Ávalos, B. (2012). Profesionalización docente: ¿Es posible un camino de convergencia para expertos y novatos? *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 14(2), 10-24*.
- O'Connor, B.P. y Vallerant, R.J. (1994) Motivation, self-determination and person-environment fit as a predictors of psychological adjustment among nursing home residents. *Psychology and Aging, 9(2), 189-194*.
- O'Brien, P., Thesing, A. y Tuck, B., (2001). Perceptions of change, advantage and quality of life for people with intellectual disability who left a long stay institution to

live in the community. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 26, 67-82.

Ohler, D.L. y Levinson, E.M. (1995). Career Maturity in young adults with learning disabilities: What employment counsellors should know. *Journal of Employment Counselling*, 32(2), 64-77.

Ohler, D.L. Y Levinson, E.M. (1996a). Career maturity in college students with learning disabilities. *Career Development Quarterly*, 44(3), 278-288.

Ohler, D.L. y Levinson, E.M. (1996b). The relationship between career maturity and congruence, consistency, and differentiation among individuals with and without learning disabilities. *Journal of Employment Counselling*, 33(2), 50-60.

Organización Internacional del Trabajo, OIT (2009). *8ª Reunión Regional Europea. Febrero de 2009*. Organización Internacional del Trabajo

Organización Mundial De La Salud (2001). *Clasificación Internacional del Funcionamiento, la Discapacidad y la Salud*. (CIDDM-2). Ginebra: OMS.

Ortego, JL (2000). Estudiantes con discapacidad y adaptaciones curriculares en los estudios superiores. *Revista Educación i Cultura* (2000), 13: 207-218

Overtoom, C. (2000). *Employability skills: An Update*. (ED 445236).

Peeters, M. y Rutte, C. (2005). Time Management Behavior as a Moderator for the Job Demand-Control Interaction. *Journal of Occupational Health Psychology*, 1, 64-75.

Peralta, A. (2007). *Libro blanco sobre universidad y Discapacidad*. Madrid. Real Patronato sobre Discapacidad.

Petrovski, P. y Gleeson, G. (1997). The relationship between job satisfaction and psychological health in people with an intellectual disability in competitive employment. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 22, 199-211.

Real Decreto 334/1985 *de Ordenación de la Educación Especial*. Madrid: BOE de 15 de marzo.

Real Decreto 696/1995 de 28 de abril *de Ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales*. Madrid: BOE de 2 de junio.

Red2Red Consultores (2009). *El empleo de las personas con discapacidad ante el nuevo paradigma de la flexiguridad*. Madrid, Fundación ONCE.

- Rivas, F. y cols. (1990). *Sistema de Asesoramiento Vocacional (SAV-90)*. Valencia: Coure.
- Rodríguez Cabrero, G., García Serrano, C., Toharia, L. (2008). *Evaluación de las políticas de empleo para personas con discapacidad y formulación y coste económico de nuevas propuestas de integración laboral*. Fundación ONCE-ESF.
- Rodríguez Franco, P. (2007). *Madurez vocacional de jóvenes colombianos con discapacidad: Evaluación en Intervención*. Tesis Doctoral no publicada. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Rodríguez Moreno, M. (2009). *Hacia una nueva orientación Universitaria*. Barcelona: Edicions Universitat De Barna
- Rodríguez Moreno, M. (2003). Las funciones de la orientación y de la información profesional ante la nueva ley de Formación Profesional y de las Cualificaciones, de 2002, en España. *Revista de pedagogía*, Vol. 55, Nº 3, 2003. págs. 409-418
- Rueda, B. y Zabalgogeoasca, E. (1998). Intervention parameters in vocational rehabilitation of people with disabilities: reflections from a multidisciplinary perspective. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 11(3),203-214.
- Rumrill, J., Philip, D. y Roessler, R.T. (1999). New Directions in Vocational Rehabilitation: A Career Development Perspective on Closure. *Journal of Rehabilitation*, 65(1), 26-30.
- Salanova, M. Peiró, J. M. y Schaufeli, W. B. (2002). Self-efficacy specificity and burnout among information technology workers: An extension of the job demand-control model . *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 11, 1-25.
- Salanova, M., Gracia, F.J. y Peiró, J.M. (1996). Significado del trabajo y valores laborales.[Meaning of work and labour values]. En J.M. Peiró y F. Prieto (Dir.). *Tratado de Psicología del Trabajo.Volumen II: Aspectos Psicosociales del Trabajo* (pp.35-62). Madrid: Síntesis.
- Salvador, A. (1984). Dimensiones Psicológicas y Sociales relacionadas con la Madurez Vocacional. *Revista de Psicología y Pedagogía Aplicadas*, XV(28), 11-39.
- Sánchez Palomino, A. (coord..) (2004). *Guía Didáctica para la atención educativa al estudiante con discapacidad: Guía para el profesorado*. Almería: Vicerrectorado de Estudiantes. Servicio de Publicaciones.
- Sánchez Palomino, A. (Coord.) (2009). Integración educativa y social de los estudiantes con discapacidad en la Universidad de Almería. Ediciones Universidad de Almería. *Revista Educación Inclusiva*. VOL.2, Nº3.

- Sáncho Alonso, I. (2005). Servicios, Programas y Unidades de Atención para Estudiantes con Diversidad Funcional en las Universidades Españolas, *Minusval*, 154, 24-26.
- Schalock, R. L. y Verdugo, M.A. (2002). *Handbook on quality of life for human service practitioners*. Washington, DC: American Association on Mental Retardation.
- Schaufeli, W.B. y Bakker, A.B. (2004). Job demands, job resources, and their relationship with burnout and engagement: a multi-sample study. *Journal of Organizational Behavior*, 25, 293-315.
- Schulenberg, J.E., Vondracek, F.W. Grouter, A.C. (1984). The influence of the familia, on a vocational developement. *Journal of marriage and the family*, 46 (1), 129-143.
- Scott, D., Bose, J. y Hart, D. (2001). Postsecondary Education As A Critical Step toward Meaningful Employment: Vocational Rehabilitation's Role. Research to Practice ICI - Institute for Community Inclusion - University of Massachusetts Boston, 7(4), 1-4.
- Segurado, A. y Agulló, E. (2002). Calidad de vida laboral: hacia un enfoque integrador desde la psicología social. *Psicothema*, 14, 828-836.
- Servicio Público Estatal. Observatorio de las Ocupaciones. Informes del Mercado de Trabajo de las Personas con Discapacidad y Boletines Trimestrales del Mercado de Trabajo Estatal. 2013.
- Serrano Rodriguez, R. (2013) Identidad profesional, necesidades formativas y desarrollo de competencias docentes en la formación inicial del profesorado de secundaria. Tesis Doctoral. Córdoba. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba.
- Semeijn, J. (2005): "Competence Indicators in Academic Education and Early Labour Market Success of Graduates in Health Sciences". Maastricht: Research Centre for Education and the Labour Market.
- Stainback, S., Stainback, W. (1999). *Aula Inclusivas*. Madrid: Narcea.
- Super, D.E. (1957). *The Psychology of Careers*. New York: Harper Row. Traducción española, Madrid, Rialp 1962.
- Super, D.E. (1977). Las dimensiones de la Madurez Profesional. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 32(149), 1067-1076.

- Super, D.E. (1979). A theory of vocational development. En Weinrach, S.G. (Ed.). Career Counseling. Theoretical and practical perspectives. New York: McGraw-Hill.
- Super, D.E. (1980). A Life-Span, Life-Space Approach to Career Development. *Journal of Vocational Behavior*, 16, 282-298.
- Super, D.E. (1990). A LIFE-SAPN, LIFE-SPACE APPROACH TO CAREER DEVELOPMENT. In D. Brown L. Brooks (Eds), Career a choice enad devoelopment: applying contemporary theories to paractique (2ª ed., pp. 197-261). San Francisco, CA: Jossey Bass.
- Szymanski, E.M., Hershenson, D.B. y Power, P.W. (1988). Enabling the family in supporting transitions from school to work. En Power, P.W., Dell Orto, A.E. y Gibbons, M.B. (Eds.) (pp. 216-233). *Family interventions troughout chronic illnes and disability*. New York: Springer Publishing Company
- Tejada Cruz, A. y Moreno-Rodríguez, R (2014) Fomento del emprendimiento de personas con discapacidad: importancia de la interacción Empresa-Universidad-Movimiento Asociativo. Actas del II Congreso Internacional sobre Universidad y Discapacidad. Fundación ONCE
- Test, D. (1993). Job satisfaction of persons in supported employment. *Education and training in Mental Retardation*, 28, 38-46.
- Trach, J.S. y Harney, J.Y (1998). Impact of Cooperative Education on Career Development for Community College Students with and without Disabilities. *Journal of Vocational Education Research*, 23(2), 147-158.
- Tomás, J.M., Oliver, A. y Melià, J.L. (1993). *Evaluación de la validez desde modelos causales*. Cristobal Serrano: Valencia.
- Villa Sánchez, A. y Poblete Ruíz, M. (2007) Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas. Universidad de Deusto. Ediciones Mensajero, Bilbao.
- Velázquez Martínez, R. (coord.) (2010). Guía para la Formación en Competencias Profesionales para alumnos de la Universidad de Cádiz. Universidad de Cadiz. Consejo Social Vicerrectorado de Alumnos
- Verdugo, M. A., Jenaro, C. y Arias, B. (1998). Outcomes of a program of vocational evaluation for persons with physical disabilities and deafness. *Journal of Vocational Rehabilitation*. 11, 181-194.
- Verdugo, M. A., Jordán de Urrés, B., Jenaro, C., Caballo, M. C. y Crespo, M. (2006). Quality of Life of Workers with an Intellectual Disability in Supported

- Employment. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 19,309-316.
- Verdugo, M.A y Jenaro, C. (1995). La Formación profesional y la transición a la vida adulta. En Verdugo, M.A. (Ed.). *Personas con Discapacidad Perspectivas psicopedagógicas y rehabilitadoras* (pp. 717-787). Madrid: Siglo Veintiuno.
- Verdugo, M.A. y Campo, M. (2005). *Análisis de los servicios y programas universitarios de apoyo a estudiantes con discapacidad en las universidades españolas*. Salamanca: INICO.
- Verdugo, M.A. y Canal, R. (1995). Procesos cognitivos en las personas con retraso mental. En M.A. Verdugo (dir). *Personas con discapacidad. Perspectivas Psicopedagógicas y rehabilitadoras*. (pp.619-676). Madrid: Siglo XXI.
- Verdugo, M.A. y Ortiz González, M.C. (2005). Educación Inclusiva desde la Educación Primaria hasta la Educación Universitaria. *Minusval*, 154, 28-29.
- Vondracek, F. W., Lerner, R. M. y Schulenberg, J. E. (1986). *Career development: a life-span developmental approach*. London: Lawrence Erlbaum.
- VV.AA. (2006). *Libro Blanco para el Diseño para todos en la Universidad*. Madrid: Edita: IMSERSO, Fundación ONCE i Coordinadora del Diseño para todas las personas en España.
- Warnock, M. (1978). Special Education Needs. *Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*. London: Her Majesty's Stationery Office.
- Winer, J.J. (2000). Quality of life and the work environment: the relationship between integration in the work environment and quality of life as perceived by individuals with mental retardation. *Dissertation Abstract International Section A: Humanities and Social Science*, 61(5-A), 2043.
- Winer, J.L., White, H.E. y Smith, R. (1987). Using self-directed search with blind adults. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 81(1)26-28.

5.2 ANEXO 2. PÍLDORAS DE CONOCIMIENTO (COMPETENCIAS GENERALES)

5.2.1 CAPACIDAD DE ORGANIZAR Y PLANIFICAR

Con la planificación se pretende fijar los objetivos a lograr, ordenar las prioridades en diferentes fases, determinar los medios más adecuados para la consecución de los objetivos fijados y asegurar la efectiva aplicación de los mismos.

La capacidad de planificar supone ser capaz de construir un plan, es decir, una descripción organizada y estructurada (puede ser jerárquica o no) de acciones que guíe la conducta a seguir.

En ocasiones se planifica en condiciones de incertidumbre sobre una situación cambiante, que requiere predecir los cambios que ocurrirán y considerar no sólo las acciones programadas, también los sucesos aleatorios que puedan acaecer. En estos casos, se necesita realizar ajustes continuos del plan para mantener el rumbo hacia la meta establecida.

Para diseñar un plan, a veces es necesario tomar decisiones sobre qué acciones han de establecerse o cómo organizarlas para incrementar la probabilidad de alcanzar el objetivo del mejor modo posible.

Organizar es un proceso por el que diferentes componentes se establecen o reforman de un modo preciso para lograr un fin, coordinando las personas y los medios adecuados para dicha consecución. Esta capacidad comparte características con las de analizar y sintetizar.

<p>En general, la capacidad de organizar y planificar requiere de:</p> <p>La definición de la situación inicial y de la final.</p> <p>La identificación de las acciones requeridas para pasar de la situación inicial a la final.</p> <p>El establecimiento de fases con las acciones organizadas.</p> <p>Explicitar la secuencia temporal en la que se ejecutará el plan de acción.</p>	<p>CONDUCTAS ESPECÍFICAS</p> <p>Anticipar los posibles obstáculos que puedan presentarse en el desarrollo de los objetivos.</p> <p>Establecer mecanismos para vigilar los progresos en los objetivos.</p> <p>Tener claro las metas y objetivos de su área y de su puesto.</p> <p>Definir sistemas y esquemas de trabajo</p> <p>Establecer prioridades y tiempos.</p> <p>Organizar y distribuir adecuadamente los tiempos para las actividades diarias. Evaluar mediante seguimiento el cumplimiento de los objetivos y corregir las desviaciones si fuera necesario. Distribuir los recursos humanos y técnicos.</p> <p>Establecer objetivos parciales.</p>
--	--

Otras **competencias** implicadas son gestión del tiempo, toma de decisiones, trabajo en equipo

5.2.2 **BUSQUEDA Y GESTION DE LA INFORMACION**

En la base de esta competencia se encuentra una profunda curiosidad, un deseo de conocer más sobre las cosas, las personas; ello anima a buscar información. La búsqueda de información implica realizar un esfuerzo por recabar más **información**, no conformándose con la que ya se tiene.

Esta competencia se centra en el sentido de saber cómo encontrar información en la literatura, cómo distinguir entre fuentes primarias y secundarias, cómo utilizar la biblioteca, de forma tradicional o electrónicamente – cómo encontrar información en el Internet.

Además también supone la **gestión** de la misma.

El objetivo último sería poder canalizar adecuadamente la información y utilizarla de una manera más eficaz y eficiente para reducir la incertidumbre y, en definitiva, poder tomar decisiones y elecciones adecuadas.

Definición: Gestión de la información se podría definir como el conjunto de actividades realizadas con el fin de controlar, almacenar y, posteriormente, recuperar adecuadamente la información producida. Se trataría de una técnica de trabajo que busca agilizar y facilitar los procesos de manejo que busca agilizar y facilitar los procesos de manejos de la información con el objeto de transformarla en conocimiento interrelacionado y eficaz. La gestión del conocimiento se apoya en las nuevas herramientas tecnológicas, para aumentar la productividad y la competitividad de la organización que las utiliza, es decir, se apropia de la información como materia prima de la economía en la sociedad actual.

La competencia está relacionada con las siguientes habilidades

- ☞ Capacidad de búsqueda
- ☞ Capacidad de seleccionar
- ☞ Capacidad de almacenar
- ☞ Capacidad para recuperar la información

Conductas específicas

Explora nuevas oportunidades. Llama y se ve con otras personas para tener más información, investiga. Utiliza sistemas de información y

gestión personales. También puede crear bases de datos para generar información para la gestión futura. Por medio de sus acciones implica a los demás.

5.2.3 TOMA DE DECISIONES

La **toma de decisiones**, es la capacidad de elegir un curso de acción entre varias alternativas. Supone un análisis que requiere de un objetivo y una comprensión clara de las alternativas mediante las que se puede alcanzar dicho objetivo. Además de comprender la situación que se presenta, se debe analizar, evaluar, reunir alternativas y considerar las variables, comparar varios cursos de acción y finalmente seleccionar la acción que se va a realizar. La calidad de las decisiones tomadas marca la diferencia entre el éxito o el fracaso.

Decidir significa hacer que las cosas sucedan en vez de simplemente dejar que ocurran como consecuencia del azar u otros factores externos. Esta habilidad ofrece a las personas herramientas para evaluar las diferentes posibilidades, teniendo en cuenta, necesidades, valores, motivaciones, influencias y posibles consecuencias presentes y futuras.

Esta competencia se relaciona con la capacidad de tomar riesgos pero difiere en que no siempre las decisiones implican necesariamente un riesgo o probabilidad de fracaso, sino dos vías diferenciales y alternativas de acción para resolver un problema.

Otras **competencias** implicadas son de búsqueda de información, análisis, comunicación, asertividad.

<p>El proceso de toma de decisiones</p> <p>El proceso de toma de decisiones se define como un mecanismo que facilita la elección de una solución frente a otras. Se trata igualmente de una respuesta organizativa a un problema.</p> <p>Este proceso consiste en: Definir el problema: las alternativas, las características, el criterio y el resultado óptimo (requiere análisis y conocimiento del problema). Atribuir la importancia de cada alternativa. Establecer la estrategia para ordenar las opciones en función de su ajuste al criterio (organización y planificación). Ejecutar la estrategia de búsqueda.</p>	<p>CONDUCTAS ESPECÍFICAS</p> <p>Evaluar y sopesar información importante para identificar los aspectos relevantes. Definir la prioridad para la solución del problema en términos de impacto y urgencia. Desarrollar diferentes alternativas de solución del problema, viendo las ventajas y desventajas de utilizar una u otra y emitiendo informes sobre cada alternativa. Reunir la información necesaria de cada alternativa presentada para solucionar el problema o situación. Evaluar información importante. Utilizar ideas que se ha utilizado con anterioridad y que han dado un resultado positivo.</p>
---	---

5.2.4 **CAPACIDAD DE ANÁLISIS Y SÍNTESIS**

La capacidad de análisis está relacionada con todo aquello que nos permite extraer conclusiones y previsiones para el futuro, como resultado de relacionar datos recogidos del presente y extrapolarlos con los del pasado. Su soporte es la reflexión. El método racional, por tanto, es sin duda de vital importancia. También lo es la lógica y la capacidad numérica.

En definitiva la correcta integración de las distintas partes en un todo. Pero, en cualquier caso, siempre deberemos complementarlo con la intuición, por cuanto que nos permite obtener una inmediata visión de conjunto, imprescindible en determinadas situaciones.

Por un lado, **análisis** se define como el proceso que permite separar las cosas (ideas, sustancias, mecanismos, etc.) en sus componentes más elementales. Y por otro, la **síntesis** es la construcción de una cosa nueva a partir de distintos elementos. Esta construcción se puede realizar uniendo las partes, fusionándolas u organizándolas de diversas maneras.

Ambas capacidades nos permiten construir nuevo conocimiento a partir del que poseíamos, simplificar los problemas a que nos enfrentamos o descubrir las relaciones y propiedades aparentemente ocultas en los problemas.

Esta competencia, además requiere disponer de algún plan o al menos de anticipar lo que se quiere conseguir.

En este caso, la competencia de análisis y síntesis está mediada por otras como la resolución de problemas, la toma de decisiones o la planificación.

La capacidad de analizar y sintetizar requiere:

Establecer un objetivo para el que aplicar la capacidad.

Poseer un conocimiento básico que permita destacar las características más relevantes.

Detectar las propiedades de las partes y las relaciones entre ellas.

Componer las partes de un modo diferente al original.

Además, en ocasiones:

Se requiere tomar decisiones sobre cómo hacer la descomposición o la composición.

La propia secuencia en la que se analiza o sintetiza es relevante, por lo que estarían implicados otros aspectos como la planificación de una estrategia.

5.2.5 PENSAMIENTO CRÍTICO

El pensamiento crítico consiste en analizar y evaluar la consistencia de los razonamientos, en especial aquellas afirmaciones que la sociedad acepta como verdaderas en el contexto de la vida cotidiana.

Dicha evaluación puede realizarse a través de la observación, la experiencia, el razonamiento o el método científico. El pensamiento crítico exige claridad, precisión, equidad y evidencias, ya que intenta evitar las impresiones particulares.

Mediante el proceso que implica el pensamiento crítico, se utiliza el conocimiento y la inteligencia para alcanzar una posición razonable y justificada sobre un tema.

Entre los pasos a seguir, los especialistas señalan que hay adoptar la actitud de un pensador crítico; reconocer y evitar los prejuicios cognitivos; identificar y caracterizar argumentos; evaluar las fuentes de información; y, finalmente, evaluar los argumentos.

Además de todo lo expuesto para conseguir que alguien se convierta en experto pensador crítico es importante que posea o haya adquirido una serie de habilidades fundamentales para el desarrollo de dicho pensamiento. Entre ellas se encuentra, por ejemplo, la capacidad para interpretar tanto ideas como situaciones o datos de diversa índole.

No obstante, no es la única cualidad vital. Asimismo, también debe poseer una perfecta habilidad tanto para lo que es proceder al análisis de lo que tiene ante sí como para evaluar diversos parámetros, entre los que se encuentran las intenciones del autor o fuente pues sólo de esa manera se sabrá si se le otorga o le resta credibilidad.

Y todo ello sin olvidar la propia capacidad del pensador de autoanalizarse y examinarse a sí mismo como un método de enriquecimiento.

Cabe destacar que el pensamiento crítico no implica pensar de forma negativa o con predisposición a encontrar defectos y fallos. Tampoco intenta cambiar la forma de pensar de las personas o reemplazar los sentimientos y emociones.

El objetivo del pensamiento crítico es evitar las presiones sociales que llevan a la estandarización y al conformismo. El pensador crítico busca entender cómo reconocer y mitigar o evitar los distintos engaños a los que es sometido en la cotidianidad. Por eso desconfía de las fuentes de información como los medios de comunicación, ya que tienden a distorsionar la realidad. La premisa del pensamiento crítico es dudar de todo lo que se lee o escucha, para acercarse con mayor precisión a los datos objetivos.

5.2.6 CALIDAD

La **calidad** como competencia Implica tener amplios conocimientos de los temas del área que esté bajo su responsabilidad. Es comprender la esencia de los aspectos complejos.

Demostrar capacidad para trabajar con las funciones de su mismo nivel y de niveles diferentes. Tener buena capacidad de juicio. Compartir con los demás el conocimiento profesional. Basarse en los hechos y en la razón. Demostrar constantemente interés por aprender.

Es la preocupación por reducir la incertidumbre mediante el uso de métodos y controles claros que permitan el acceso a la información y los recursos de forma rápida. Es demostrar constantemente interés por aprender.

El aprendizaje continuo, la iniciativa, el transmitir conocimiento, la gestión de procesos son **competencias** implicadas en la calidad.

NIVEL DE CONSECUCIÓN	CONDUCTAS ESPECÍFICAS
<p>Capacidad para entender y conocer los temas relacionados con su especialidad y cumplir con sus funciones satisfactoriamente.</p> <p>Habilidad por demostrar constante interés por aprender.</p>	<p>Conocer ampliamente los temas de la especialidad.</p> <p>Mostrar interés por permanecer actualizado en los conocimientos técnicos requeridos para el trabajo.</p> <p>Tomar iniciativas para mejorar los procesos establecidos.</p> <p>Presentar los trabajos y proyectos de forma completa y precisa.</p> <p>Cooperar con otras áreas cuando los conocimientos sean requeridos y se solicita ayuda.</p> <p>Conocer lo necesario para cumplir con las responsabilidades de su cargo.</p> <p>Comprender las relaciones del área con otros sectores de la organización.</p> <p>Cumplir con la calidad requerida en sus trabajos y proyectos, respecto tanto del contenido como de la presentación.</p>

Otras **competencias** implicadas son gestión del tiempo, toma de decisiones, trabajo en equipo

5.2.7 TRABAJAR BAJO PRESION

En el mundo de hoy, particularmente en el ámbito organizacional, Trabajar Bajo Presión se ha venido considerando como una Competencia. Para identificarla claramente debemos primero definir dos habilidades:

Tolerancia a la presión: "Se trata de la habilidad para seguir actuando con eficacia en situaciones de presión de tiempo y de desacuerdo, oposición y diversidad. Es la capacidad para responder y trabajar con alto desempeño en situaciones de mucha exigencia." (Alles, Pg 209, 2003)

Tolerancia al estrés: "Seguir actuando con eficacia bajo la presión del tiempo y haciendo frente al desacuerdo, la oposición y la adversidad." (Ansorena Cao, 1996, pg 192)

En la práctica podríamos entender el Trabajo Bajo Presión, como la competencia de trabajar bajo condiciones adversas, de tiempo o de sobrecarga de tareas, manteniendo la eficiencia. Muchos trabajos hoy en día tienden a ser bajo presión, como puede verificarse con sólo mirar los avisos de empleo. Una secretaria, un administrativo, un ejecutivo y un gerente, pueden estar sometidos a exigencias similares de presión. En la actualidad estamos con niveles de presión muy superiores a lo que se estilaba hace solamente un par de años; parece que hoy todo es "para ayer".

La exigencia de desarrollar esta competencia se ha producido por varias razones: en primer lugar porque el nivel de exigencia de las empresas ha aumentado. En efecto, en un mundo tan competitivo, las empresas deben esforzarse para sobrevivir y desarrollarse, y esto significa recargar con más trabajo a sus empleados para ahorrar en personal y mostrar mejores cifras. En segundo lugar, el aumento de los estándares de calidad, a través de las diversas certificaciones (ISO y otras), obligan a utilizar procedimientos y controles que anteriormente no existían y que demandan mayor tiempo. Otro factor que podría citarse como responsable del trabajo bajo presión es la polifuncionalidad, que se ha transformado en algo común. Es decir, nadie hace solamente una tarea o función sino varias, y esto desde luego aumenta la carga de trabajo. También la cultura de la respuesta rápida, en el sentido de responder lo mejor y más rápido posible a los clientes, ha estimulado la presión, ya que, por ejemplo, una cotización hay que enviarla "ya", pues de lo contrario los competidores podrían adelantarse y se perdería un negocio.

Conductas específicas: Alcanza los objetivos previstos en situaciones de presión de tiempo, oposición y diversidad. Su desempeño es alto en situaciones de mucha exigencia. Puede priorizar las demandas con facilidad en contextos de mucha presión.

5.2.8 RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS

La capacidad de **resolver problemas** es la eficacia y agilidad para dar soluciones a problemas detectados, emprendiendo las acciones correctoras necesarias con sentido común, sentido del coste e iniciativa.

Esta cualidad supone tomar acción de manera preactiva, ante las dificultades sin pérdida de tiempo y atendiendo a las soluciones que marca el sentido común, pensando en las repercusiones que pueden tener en un plazo más amplio.

Los pasos a seguir para solucionar problemas son: definir el problema, buscar alternativas de solución, valorar las consecuencias positivas y negativas de cada alternativa, elegir la más conveniente e implantar.

Otras **competencias** que actúan paralelamente son la creatividad, la búsqueda de información, toma de decisiones, trabajo en equipo, flexibilidad.

NIVEL DE CONSECUCCIÓN	CONDUCTAS ESPECÍFICAS
Capacidad de identificar problemas, reconocer información significativa y buscar las posibles causas.	Analizar la información inusual y no periódica. Escuchar a las personas antes de tomar decisiones. Aplicar el sentido común y tratar de dar explicaciones sencillas pero completas a los problemas complejos. Organizar el problema en sub-problemas de forma que se haga más manejable y fácil de entender. Mantener los problemas dentro de control. Definir el problema especificando los procesos y aspectos relevantes que están influyendo en la aparición y mantenimiento del problema.

Otras **competencias** implicadas son gestión del tiempo, toma de decisiones, trabajo en equipo

5.2.9 **TECNICAS Y HABILIDADES DE COMUNICACIÓN**

La **competencia comunicativa** es el conjunto de habilidades que posibilita la participación apropiada en situaciones comunicativas específicas. Es la capacidad de escuchar, hacer preguntas, expresar conceptos e ideas de forma efectiva, exponer aspectos positivos, la habilidad de saber cuándo y a quién preguntar para llevar adelante un propósito.

Esta habilidad se relaciona con la capacidad básica para expresar pensamientos o contenidos internos de manera comprensible para el interlocutor. Entraña generar y mantener un flujo de comunicación adecuado entre los miembros del grupo, utilizando los distintos canales que en cada caso se requieran y favorecer el establecimiento de relaciones mutuamente beneficiosas.

Comunicar eficazmente supone:

Ser capaces de decir lo que queremos decir (y no otra cosa).

Ser coherentes en lo que decimos y en cómo lo decimos (ajuste entre la comunicación verbal y la no verbal).

Adaptar la comunicación a la situación y características de la otra persona.

Asegurarnos de que quien escucha comprende y acepta el mensaje.

Saber interpretar la posible respuesta de la otra persona.

La comunicación como competencia desarrolla la capacidad de transmitir un mensaje eficazmente, basándose en los pilares básicos de la expresión: claridad, precisión y adecuación al contexto y al objetivo de la comunicación

Existen otras **competencias** implicadas en la comunicación como relación interpersonal, asertividad, empatía, retroalimentación.

NIVEL DE CONSECUCCIÓN	CONDUCTAS ESPECÍFICAS
<p>Habilidad para utilizar herramientas y metodologías destinadas a diseñar y preparar la mejor estrategia de comunicación.</p> <p>Utilizar un vocabulario básico de acuerdo a las exigencias de la profesión. Pronunciar adecuadamente las palabras, expresándose en forma coherente y fluida logrando comunicar la información en forma eficiente.</p> <p>Capacidad de escribir informes con una redacción, ortografía y gramática adecuada.</p>	<p>Coordinar adecuadamente el lenguaje corporal con el lenguaje oral en las situaciones de comunicación interpersonal. Preparar sus instrucciones antes de transmitirlos.</p> <p>Organiza la información brindada por su interlocutor.</p> <p>Destacar los aspectos importantes de los mensajes que se emiten por escrito. Precisar el mensaje escrito y no permitir sobreentendidos a la vez que escribir ideas con lenguaje claro, conciso.</p> <p>Realizar preguntas y tratar de expresar lo que entiende que los/as demás están diciendo con sus propias palabras.</p> <p>Exponer sus propias opiniones, teniendo en cuenta la de los demás interlocutores.</p> <p>Mantener informado a sus colaboradores de los objetivos, responsabilidades y avances de las tareas asignadas.</p> <p>Escribir ideas con lenguaje claro, conciso.</p> <p>Estructurar los mensajes orales y escritos.</p>

5.2.10 HABILIDADES INTERPERSONALES

Las habilidades sociales o interpersonales son aquellas conductas aprendidas que ponen en juego las personas en situaciones interpersonales para obtener o mantener reforzamiento del ambiente. Podemos considerarlas como las vías o rutas hacia los objetivos de un individuo.

Un funcionamiento interpersonal adecuado es algo básico para desarrollar una vida personal y profesional satisfactoria y productiva. La competencia social no constituye un solo rasgo, continuo y lineal, sino un conjunto de distintos tipos de habilidades que se emplean para fines diferentes, algunas sirven para facilitar el establecimiento de relaciones con los demás, otras para conseguir objetivos y finalmente, habilidades que sirven para evitar que otros bloqueen los objetivos a los cuales nos dirigimos.

Aunque las *habilidades interpersonales* son numerosas, citaremos las que consideramos necesarias para el mundo laboral desde nuestra perspectiva:

- ☞ Habilidad para expresar quejas.
- ☞ Habilidad de solicitar un cambio de conducta.
- ☞ Habilidad de preguntar.
- ☞ Habilidad para recibir quejas, críticas y preguntas.
- ☞ Habilidad de dar y de recibir elogios.
- ☞ Oposición asertiva.
- ☞ Empatía.
- ☞ Habilidades sociales no verbales.
- ☞ Inteligencia emocional.

Esta última, la *inteligencia emocional*, es una habilidad general que cada vez se fomenta y demanda más en el mundo laboral actual. Se define como la habilidad para vigilar los sentimientos y emociones propios y de los demás, para discriminar entre ellas y para utilizar esta información en la regulación de los propios sentimientos y acciones.

La empatía implica intentar entender a los demás. Es la habilidad de escuchar atentamente y comprender los pensamientos, sentimientos, asuntos implícitos o no del todo expresados. Los demás pueden ser personas, grupos o instituciones.

Conductas específicas:

Escucha y observa a los demás para predecir comportamientos futuros, pronostica otras respuestas. Escucha y responde a lo que ha escuchado.

Comprende los puntos de vista de los demás en el sentido en que entiende la complejidad de las razones y motivaciones además de actuar para ayudar.

5.2.11 TRABAJO EN EQUIPO

El **trabajo en equipo** hace referencia a la serie de estrategias, procedimientos y metodologías que utiliza un grupo humano para lograr las metas propuestas.

Las **características del trabajo en equipo** son:

Supone una integración armónica de funciones y actividades desarrolladas por diferentes personas.

Para su implementación requiere que las responsabilidades sean compartidas por sus miembros.

Necesita que las actividades desarrolladas se realicen en forma coordinada. El trabajo en equipo no es la suma de las aportaciones individuales, sino que por el contrario se basa en la complementariedad, la coordinación, la comunicación, la confianza y el compromiso.

Necesita que los programas que se planifiquen en equipo apunten a un objetivo común. El trabajo en equipo significa que las personas que integren el grupo tienen que tener claro los objetivos y metas, han de orientar su trabajo a la consecución de los fines del grupo.

Las personas que integran los equipos de trabajo deben de estar predispuestas a anteponer los intereses del grupo a los personales, a valorar y aceptar las competencias de los demás, a ser capaces de poder expresar las propias opiniones a pesar de las trabas que se encuentre por parte del resto de componentes del grupo.

Para trabajar en equipo es fundamental promover canales de comunicación, tanto formales como informales, eliminando al mismo tiempo las barreras comunicacionales y fomentando además una adecuada retroalimentación. Debe existir un ambiente de trabajo armónico, que permita y promueva la participación de los integrantes de los equipos, donde se aproveche el desacuerdo para buscar una mejora en el desempeño.

Las **competencias** que las personas que trabajan en equipo tienen que tener desarrolladas son las de ser capaces de gestionar bien el tiempo, la responsabilidad y compromiso. Es necesario además, contar con capacidades como facilidad para la comunicación y de establecimiento de relaciones interpersonales.

Otras **competencias** implicadas son gestión del tiempo, toma de decisiones, trabajo en equipo

NIVEL DE CONSECUCIÓN	CONDUCTAS ESPECÍFICAS
<p>Capacidad de centrarse en los objetivos e incitar al grupo a realizar sus actividades, invitándolos a opinar, valorando sus ideas y experiencias y atendiendo y escuchando activamente a los demás.</p> <p>Capacidad de colaborar con sus compañeros, apoyando el desarrollo de sus tareas y compartiendo la información.</p>	<p>Escuchar con respeto las opiniones y experiencias de otras personas y construir soluciones a partir de ellas.</p> <p>Escuchar activamente aportando retroalimentación y analizando las ideas de los demás.</p> <p>Estimular la comunicación.</p> <p>Desarrollar y mantener relaciones productivas y respetuosas con los demás.</p> <p>Trabajar con los demás sin crear conflictos.</p> <p>Facilitar copia de los resultados obtenidos con el trabajo propio y que pueden ser importantes para el logro de objetivos del equipo.</p> <p>Tener los objetivos del equipo claro y aportar lo mejor de su trabajo para lograrlos.</p> <p>Intercambiar información con los miembros de grupo.</p> <p>Integrar a los nuevos compañeros para que se pongan al tanto de las actividades.</p>

5.2.12 **MOTIVACIÓN**

Es el impulso que conduce a un individuo a conseguir unas series de objetivos que se han marcado como esenciales para conseguir el éxito.

Se podría definir como los estímulos que recibe la persona que lo guían a desempeñarse de mejor o peor manera en su trabajo, los estímulos pueden venir de cualquier parte no necesariamente deben de ser siempre de su trabajo sino que también pueden ser de su familia o amigos.

Desarrollar y mantener la motivación por alcanzar metas implica el seguimiento de una serie de pasos:

Definir de forma clara y específica la meta que se pretende alcanzar.

Establecer un plan para alcanzar esa meta.

Dirigirnos hacia nuestra meta ahora mismo.

Habilidades asociadas a esta competencia:

Definir la meta

Establecer un plan

Tomar acción

Motivación por alcanzar metas (motivación de logro)

La motivación o necesidad de logro es el deseo o tendencia para hacer las cosas tan rápidamente y/o tan bien como sea posible. Lograr algo difícil, complicado, obtener un alto nivel, destacar de entre los demás. En definitiva, es el deseo de conseguir el éxito en las tareas que se realicen, sean cual sean éstas.

Las conductas de logro dependen de ciertos procesos cognitivos, como las atribuciones (o explicaciones causales), que los individuos dan cuando se encuentran con éxitos o fracasos. Estas atribuciones influyen en el propio desempeño, en las reacciones afectivas y en las expectativas futuras. Si se atribuye el éxito a causas internas como la capacidad, el esfuerzo, la perseverancia, será mucho más instructivo que si se atribuye los éxitos a causas externas como la facilidad de la tarea, la suerte o la ayuda de compañeros más cualificados.

En contextos competitivos el éxito se define como hacerlo mejor que los demás. De esta manera, en un contexto de comparación social, suele haber pocos “ganadores” y muchos “perdedores”. El fracaso indica que uno no es tan bueno como los otros. La meta de los estudiantes se convierte en demostrar una capacidad superior (alta habilidad), igualando la habilidad con lo valioso.

La motivación intrínseca (realizar las tareas movidos por el interés hacia la misma o por el sentimiento de competencia y autodeterminación que generan al realizarlas) y la auto-responsabilidad por los éxitos obtenidos tienden a incrementar el aprendizaje y la persistencia en acciones relacionadas con el logro.

5.2.13 ADAPTACION A LOS CAMBIOS: FLEXIBILIDAD

Es la capacidad para **adaptarse a los cambios**, modificando si fuera necesario su propia conducta para alcanzar determinados objetivos cuando surgen dificultades, nueva información o cambios del medio, ya sean del entorno exterior, de la propia organización, del cliente o de los requerimientos del trabajo en sí.

Esta competencia hace referencia a la versatilidad en el comportamiento, a la emisión de conductas adaptativas y no tanto a los cambios de tipo cognitivos o en los sistemas de valores, expectativas o creencias.

Las personas que poseen esta habilidad se caracterizan porque:

Aceptan y se adaptan fácilmente a los cambios.

Responden al cambio con flexibilidad.

Son promotores del cambio

Manejan adecuadamente las múltiples demandas, reorganizan pronto las prioridades.

Adaptan sus respuestas y tácticas a las circunstancias cambiantes

Su visión de los acontecimientos es sumamente flexible.

Las personas con esta competencia son capaces de adquirir nuevas pericias o habilidades y de incorporarse fácilmente a un nuevo equipo de trabajo. Permanecen abiertas a los nuevos datos y pueden renunciar a las antiguas creencias y adaptarse a los nuevos tiempos.

Otras **competencias** implicadas son flexibilidad, iniciativa y aprendizaje continuo.

NIVEL DE CONSECUCCIÓN	CONDUCTAS ESPECÍFICAS
<p>Capacidad para realizar adaptaciones en respuesta del entorno o a las necesidades de la situación.</p> <p>Capacidad alta para enfrentar situaciones cambiantes e innovadoras y revisar y evaluar las consecuencias positivas y/o negativas de las acciones.</p>	<p>Enfrentar situaciones distintas a las que no se está acostumbrado en la rutina del trabajo.</p> <p>Modificar su conducta para adecuarse a nuevas estrategias.</p> <p>Adaptarse a los cambios de forma positiva y constructivamente.</p> <p>Asimilar con rapidez los nuevos conocimientos y utilizarlos para el trabajo diario.</p> <p>Evaluar y revisar las acciones llevadas a cabo con el fin de realizar mejoras.</p> <p>Utilizar la información que se le proporciona o buscar otra con el fin de actualizar sus conocimientos.</p> <p>Aceptar y aplicar los cambios de los procedimientos y de las herramientas de trabajo y aplicarlos.</p> <p>Revisar las acciones llevadas a cabo con el fin de realizar mejoras y adaptarlas a los procedimientos.</p> <p>Adecuarse a nuevas metodologías de trabajo. Percibir los cambios como una posibilidad de nuevos aprendizajes.</p>

5.2.14 INICIATIVA

La **capacidad de iniciativa** es la predisposición a emprender acciones, crear oportunidades y mejorar resultados sin necesidad de un requerimiento externo que lo empuje, apoyado en la autorresponsabilidad y la autodirección.

Tener iniciativa supone adoptar una actitud proactiva, despierta ante la realidad y con la madurez suficiente para asumir las consecuencias de la acción. Implica marcar el rumbo por medio de acciones concretas, no sólo de palabras. No basta con tener voluntad de hacer algo, es necesario dar el paso adelante y ponerse manos a la obra. Quien plantea ideas con iniciativa, asume, también, la carga de su realización

También implica una disposición para aprovechar las oportunidades, perseguir los objetivos más allá de lo que se requiere o se espera, saltarse la rutina cuando es necesario para realizar el trabajo. Incluye saber identificar un problema obstáculo u oportunidad y llevar a cabo acciones que contribuyan a su solución.

Junto a la competencia de iniciativa se ponen en marcha otras **competencias** como creatividad, búsqueda de información, toma de decisiones, gestión del tiempo, compromiso.

NIVEL DE CONSECUCIÓN	CONDUCTAS ESPECÍFICAS
<p>Capacidad de actuar anticipadamente para crear oportunidades.</p> <p>Habilidad para cambiar la forma de trabajar produciendo mejoras en su rendimiento y los resultados obtenidos.</p>	<p>Efectuar mejoras continuas en los procedimientos llevados a cabo para realizar su trabajo.</p> <p>Diseñar formatos y otras herramientas que faciliten la realización del trabajo.</p> <p>Presentar proyectos interesantes.</p> <p>Asumir riesgos personales tomando decisiones que implique los resultados obtenidos.</p> <p>Buscar y compartir información que considera necesaria para el buen hacer diario.</p> <p>Cumplir con las responsabilidades y las exigencias de su puesto de trabajo.</p> <p>Enfrentarse a pequeños problemas sin asustarse.</p> <p>Aportar ideas que mejoran el trabajo diario.</p> <p>Trabaja tiempo extra cuando las circunstancias lo exigen.</p> <p>Aportar información útil para resolver las incidencias.</p>

5.2.15 CREATIVIDAD

La **creatividad** es la capacidad de idear soluciones nuevas y diferentes para resolver problemas o situaciones requeridas por el propio puesto, la organización, los clientes o el segmento de la economía donde actúe. Esta capacidad no se debe interpretar como la imaginación pura, que genera ideas, aunque no tenga aplicabilidad práctica o no tenga utilidad ninguna.

La actividad creativa debe ser intencionada y apuntar a un objetivo, la creatividad supone estudio y reflexión. Las personas que cuentan con esta capacidad son personas que manifiestan una gran curiosidad intelectual, suelen tener una amplia información que pueden combinar, elegir y extrapolar para resolver problemas y son personas con buena capacidad de análisis y síntesis.

Son características diferenciadoras de la persona creativa la sensibilización a los problemas, flexibilidad para adaptarse a nuevas situaciones, fluidez para abordar los problemas desde perspectivas diferentes, capacidad para aprovecharse de una situación en desarrollo, capacidad para comunicar y organizar.

Se implica **competencias** como la búsqueda de información, la resolución de problemas, la capacidad de análisis, aprendizaje continuo, el rigor científico.

NIVEL DE CONSECUCIÓN	CONDUCTAS ESPECÍFICAS
<p>Capacidad para presentar soluciones a problemas o situaciones que la organización no había ofrecido con anterioridad.</p> <p>Capacidad para aplicar soluciones para resolver problemas o situaciones utilizando su experiencia en casos similares.</p>	<p>Buscar nuevas maneras de aplicar los conocimientos que se tienen.</p> <p>Escuchar las nuevas ideas que puedan aportar los demás. Buscar oportunidades para aportar ideas.</p> <p>Buscar ideas de una amplia variedad de fuentes.</p> <p>Prestar solución a los problemas, seleccionando las respuestas adecuadas entre un conjunto de soluciones anteriores que mostraron ser eficaces en otras aplicaciones.</p> <p>Buscar nuevas ideas de una amplia variedad de fuentes.</p> <p>Ser capaces de adoptar nuevas perspectivas.</p> <p>Reconocer las necesidades de cambiar y eliminar las barreras.</p>

5.2.16 **NEGOCIACION**

La **negociación** se define como una conversación entre dos o más personas para conseguir un arreglo de intereses divergentes o un acuerdo mutuo. Por tanto la capacidad de negociación supone una habilidad para crear un ambiente propicio para la colaboración y lograr compromisos duraderos que fortalezcan la relación. Capacidad de dirigir y controlar una discusión utilizando técnicas, planificando alternativas para negociar los mejores acuerdos.

Es una capacidad que implica identificar las posiciones propias y ajenas, intercambiando concesiones y alcanzando acuerdos satisfactorios.

Es la competencia que posee un líder para plantear soluciones y resolver diferencias de ideas u opiniones de las partes, apoyándose en la suficiente autoridad y justicia, centrándose en los intereses comunes, tratando de conciliar y mediar de manera equitativa para las partes, evitando la manipulación y la parcialidad de los intereses personales.

Supone la utilización de técnicas modernas de resolución de conflictos y crear ambientes propicios de colaboración logrando compromisos duraderos

La negociación implica realizar las siguientes actividades:

Preparar y planificar la negociación.

Establecer una orientación inicial en la negociación y una relación inicial con el otro negociador.

Establecer las proposiciones iniciales.

Intercambiar información.

Acercar las posiciones diferentes.

Cerrar de la negociación.

Junto a la capacidad de negociar intervienen competencias como, la escucha activa, la asertividad.

NIVEL DE CONSECUCCIÓN	CONDUCTAS ESPECÍFICAS
<p>Habilidad para usar herramientas y metodologías destinadas a diseñar y preparar la estrategia de cada negociación.</p> <p>Capacidad para realizar acuerdos satisfactorios para la organización.</p>	<p>Conocer a la otra parte, analizando sus debilidades y sus fortalezas.</p> <p>Conocer las fortalezas y debilidades propias, analizando cuales son ventajosas.</p> <p>Investiga y buscar la mayor información posible.</p> <p>Identificar las ventajas comunes de las dos partes.</p> <p>Manejar la comunicación oral para facilitar el contacto y el intercambio de ideas.</p> <p>Buscar estrategias mejores de negociación y utilizar la adecuada para cada ocasión.</p> <p>Planificar las concesiones que se pueden hacer antes de acudir a la negociación.</p> <p>Realizar entrenamientos simulados antes de realizar una negociación..</p>

5.2.17 LIDERAZGO

El líder es el respaldo del equipo y el que potencia a las personas para que desarrollen sus inquietudes, iniciativas y creatividad. Fomenta la responsabilidad, el espíritu de equipo, el desarrollo personal, y especialmente, es el artesano de la creación de un espíritu de pertenencia que une a los colaboradores para decidir las medidas a tomar. Lo que caracteriza al líder es su habilidad para conducir equipos y su capacidad de influir en los demás miembros del equipo.

Los líderes son los encargados de movilizar y encauzar los esfuerzos de la organización y deben ser un ejemplo positivo y punto de referencia para el resto de miembros de la organización. Planean y desarrollan el plan estratégico de la empresa y tienen la obligación de transmitir su impulso al resto de la organización. El líder sobresale sobre el resto del equipo, bien por su inteligencia, bien por su espíritu combativo, bien por la claridad de sus planteamientos, etc., o probablemente por una combinación de todas las características anteriores.

Las habilidades que debe tener un buen líder las podemos enumerar:

Habilidad para planear y organizar el trabajo.

Apreciar situaciones y tomar decisiones.

Instruir.

Descubrir facultades y conseguir que cada miembro trabaje y aporte lo mejor de sí mismo.

Conseguir disciplina espontánea basada en el convencimiento.

Habilidad para lograr la cooperación y sentido cooperativo.

Popularidad y prestigio.

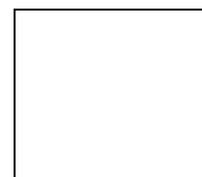
Sociabilidad y participación social. Tacto y diplomacia.

Comunicación abierta, precisa y eficaz de ideas.

<p>Características de personalidad de un líder, han de manifestarse:</p> <p>Su visión a largo plazo, por adelantarse a los acontecimientos, anticipar los problemas y detectar oportunidades mucho antes que los demás.</p> <p>La capacidad no sólo de fijar unos objetivos exigentes sino de luchar por alcanzarlos, sin</p>	<p>CONDUCTAS ESPECÍFICAS</p> <p>Proporciona la orientación y el apoyo necesario a sus colaboradores teniendo en cuenta las diferencias individuales existentes entre ellos.</p> <p>Se preocupa por organizar el trabajo bajo criterios claros y consensuados en los que</p>
--	--

<p>rendirse, lo que en última instancia constituye la clave de su éxito. Su capacidad de persuasión; el saber presentar sus argumentos de forma que consigue ganar el apoyo de la organización. Su capacidad de adaptarse en cada situación. Creatividad. Integridad personal. Autoconfianza. Control y equilibrio emotivos. Independencia e inconformismo. Habilidad de negociación.</p>	<p>previamente haya participado el grupo. Facilita el apoyo necesario proporcionando una orientación clara para conseguir los objetivos fomentando el Espíritu de equipo.</p> <p>Ejerce una fuerte influencia en todos los miembros de la empresa. Tiene la habilidad de persuadirlos y promover en ellos una fuerte motivación por conseguir cada objetivo en su trabajo, lo cual conllevará a alcanzar la meta final de la organización. Implica la habilidad para comunicar una visión de la estrategia organizacional. Implica la habilidad para comunicar una visión de la estrategia organizacional, haciendo que esta visión parezca no solo posible sino deseable por los receptores o interesados, creando en ellos un compromiso genuino.</p>
---	---

5.3 ANEXO III. ENTREVISTA



NECESARIO ADJUNTAR CV (Descripción de los siguientes apartados relacionados con (Información general, personal, laboral, otros conocimientos)

1. Nombre y apellidos	DNI		
2. Estudios en curso			
3. Curso	4. Año ingreso Universidad		
5. Discapacidad	6. Grado Discapacidad		
7. Apoyos Universidad	8. Apoyos ESO/Bachillerato		
9. Idiomas			
10. Informática			
11. Carné conducir			
12. Teléfono	13. Correo electrónico	14. Fecha Nacimiento	15. Edad
16. Dirección completa			
17. Localidad / 18. Provincia / 19. Comunidad autónoma en la que se desarrolla sus estudios			
20. Prestación	21. Estado Civil	22. Tipo domicilio *	
23. Trabajo	24. Puesto	25. Tipo Contrato	
26. Horario	27. Relación Trabajo - estudios	26. Trabajos anteriores.	

Preguntas complementarias:

Confianza de éxito académico. Finalización de los estudios.

¿Conoces los beneficios de estar en posesión del certificado de discapacidad? Laborales, fiscales, sociales?

¿Has tenido gratuidad de matrícula tus estudios anteriores?

¿Cuáles son tus principales aficiones?

¿Coinciden tus expectativas académico-laborales del grado con las competencias profesionales de la guía académica del Título?
Expectativas a nivel educativo, laboral y personal. Plantear como tiene pensado hacerlas realidad.

5.4 ANEXO IV. SELECCIÓN COMPETENCIAS GPS (15)

¿Qué es para ti la **capacidad o habilidad de** (Solo se pregunta por la competencia marcada en negrita, el resto sirve de complemento en el caso de que no entienda la pregunta. En cualquier caso no se utiliza la respuesta si recibe soporte.

Capacidad de **organizar y planificar**, saber administrar el tiempo

Curiosidad, habilidades de búsqueda y gestión de información

Habilidad para trabajar de forma autónoma y **tomar decisiones**

Capacidad de análisis, **crítica** y síntesis

Preocupación por la calidad, por hacer las cosas bien.

Capacidad para **trabajar bajo presión**

Resolución de problemas

Habilidades interpersonales, saber relacionarse con otros

Trabajo en equipo

Motivación, entusiasmo, ganas de aprender

Capacidad para adaptarse a nuevas situaciones, **flexibilidad**

Iniciativa y espíritu emprendedor

Capacidad para generar nuevas ideas, **creatividad** e innovación

Capacidad de **negociación**, saber convencer y aceptar otros puntos de vista

Potencial de **liderazgo**, capacidad para influir y motivar a otros

Buena expresión oral y escrita en la propia lengua / Conocimiento de una segunda lengua / Manejo del ordenador (Estas competencias se nombran al finalizar pero no se valoran al no trabajarse desde el programa GPS)

5.5 ANEXO V. COMPETENCIAS: MOTIVACIÓN, BÚSQUEDA DE INFORMACIÓN, CALIDAD, TRABAJAR BAJO PRESIÓN, RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS, TOMA DE DECISIONES, TRABAJO EN EQUIPO. CONFLICTO.

- Busca situaciones, a ser posible laborales, que respondan a las siguientes competencias. (En el caso de que no dispongas de una experiencia laboral, identifícala en tu ámbito académico o personal). Por otro lado, si no dispones de esa experiencia en un entorno laboral, además de identificarla en un entorno académico o personal “imagina una situación en un hipotético entorno laboral”
- ¿Qué situaciones has vivido donde hayas tenido que mostrar o demostrar? Pon un ejemplo de las 7 siguientes.
 - Motivación, entusiasmo ganas de aprender.
 - Habilidad de búsqueda y gestión de la información.
 - Capacidad por la calidad y por hacer las cosas bien
 - Capacidad de trabajar bajo presión
 - Resolución de problemas
 - Toma de decisiones
 - Trabajo en Equipo. Pon un ejemplo.
- ¿Cuál ha sido el conflicto que más te ha costado resolver en un grupo de trabajo o con un compañero/a y como lo has resuelto?

5.6 ANEXO VI. MOTIVACIONES ACADEMICO – PROFESIONALES

ALUMNO:

- ¿Por qué has elegido ESTA TITULACION y no otra carrera? (indica el nombre del título que estás cursando)
- ¿Qué asignatura te gusta más de tu carrera?
- ¿Qué utilidad tiene esa asignatura de la que hablas en la pregunta anterior?
- ¿Qué 3 aspectos de ti mismo crees que puede valorar un empresario para contratarte a ti y no a otra persona? Justifica tu respuesta. (son capacidades o cosas que se te den bien, o personales)
- ¿Qué características debería tener un trabajo para que te sintieras realizado como trabajador y como persona?

IMAGINA QUE PUEDES REALIZAR TUS PRÁCTICAS EN LA EMPRESA QUE DESEAS Y QUE DESDE EL DEPARTAMENTO DE RECURSOS HUMANOS TE REALIZAN ESTAS PREGUNTAS. Indica el nombre de la empresa que has seleccionado como ideal para realizar tus prácticas y busca información sobre ella y las oportunidades de trabajo que ofrece.

- ¿Por qué has elegido estas prácticas en (Nombre de la empresa)?
- ¿Qué es lo que más te atrae de estas prácticas?
- ¿Qué es lo que esperas al realizar estas prácticas?
- ¿En qué departamento te gustaría realizar unas prácticas formativas? ¿Qué funciones te gustaría desempeñar? ¿Por qué?
- ¿En qué otro departamento te gustaría realizar unas prácticas?

¿CONOCES LOS BENEFICIOS DE ESTAS EN POSESIÓN DEL CERTIFICADO DE DISCAPACIDAD?

5.7 ANEXO VI. DECLARACIÓN DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

He sido informado de que mi participación en esta Investigación es voluntaria. He sido informado de que mi participación no implica riesgo para la salud o molestia alguna. He sido informado de que el investigador adquiere el compromiso de responder a cualquier pregunta que se le haga sobre los procedimientos una vez concluida la investigación. He sido informado de que soy libre de retirarme del estudio en cualquier momento sin penalización de ningún tipo.

Doy mi consentimiento informado para colaborar en la Investigación titulada “MADUREZ VOCACIONAL EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS CON DISCAPACIDAD: ORIENTACIÓN Y FORMACIÓN EN COMPETENCIAS TRANSVERSALES PARA LA MEJORA DE LA EMPLEABILIDAD Y EL DESARROLLO PROFESIONAL”. Consiento la publicación de los resultados del estudio siempre que la información sea anónima o se muestre de manera agregada de modo que no pueda llevarse a cabo una clara asociación entre mi identidad y los resultados. Entiendo que, aunque se guardará un registro de mi participación en el estudio, el investigador adquiere el compromiso de que todos los datos de mi conducta recogidos de mi participación sólo serán identificados por un número y en ningún caso se mostrarán asociados a mi identidad.

Responsables de la investigación Dr. CRISTINA JENARO RÍO. INICO, Universidad de Salamanca
RICARDO MORENO RODRÍGUEZ. Universidad Rey Juan Carlos

Participante (Rellenar y firmar)

Apellidos:

Nombre:

DNI:

Firma:

Fecha:

Representante legal (en caso necesario rellenar y firmar en sustitución del participante)

Apellidos:

Nombre:

DNI:

Firma:

Fecha:

5.8 ANEXO VIII. SERVICIOS DE ATENCIÓN A UNIVERSITARIOS CON DISCAPACIDAD EN LA UNIVERSIDAD ESPAÑOLA

Tabla 28. Servicios de atención a universitarios con discapacidad en la Universidad Española (Fuente: Fundación Universia 2015)

UNIVERSIDAD	OFICINA	DIRECCION WEB	DESCRIPCION	Nº EcD
Euskal Herriko Unibertsitatea (Vicerrectorado de alumnos)	Servicio De Atención A Personas Con Discapacidad	http://www.ehu.es/discapacidad	Programas/acciones orientados a los preuniversitarios con discapacidad; Exención de pago de matrícula; Descuentos en las tasas de matriculación; Accesibilidad de las instalaciones en entornos físicos; Acciones de apoyo a la empleabilidad y la inclusión laboral; Programa de becas y/o ayudas; Programa/acciones de tutorización y/o seguimiento; Intérprete LSE; Programa de asistencia personal; Adaptaciones curriculares para estudiantes con discapacidad; Cursos, formaciones y jornadas orientadas al ámbito de la discapacidad; Información, asesoramiento y sensibilización dirigida a la Comunidad Universitaria; Atención a las personas con discapacidad para el acceso a la universidad; Atención al alumnado con discapacidad de nuevo ingreso; Seguimiento del alumnado con discapacidad; Inserción laboral del alumnado con discapacidad titulado; Gestión de recursos humanos: Intérpretes de Lengua de Signos y Auxiliares de Apoyo Gestión de recursos técnicos: medidas de apoyo a la docencia (Emisoras Frecuencia Modulada, cuadernos autocopiativos...); Formación: cursos dirigidos a la Comunidad Universitaria (PDI, PAS y alumnado), participación del personal docente de servicio en Congresos organizados por la Red de Universidades de Apoyo a la Discapacidad...; Sensibilización: elaboración de materiales, organización de eventos, colaboración con departamentos...; Atención a las necesidades de accesibilidad; Accesibilidad arquitectónica y de comunicación; Adaptación de exámenes de acceso; Apoyo y Orientación al alumnado; Apoyo a Profesores y Centros; Adaptación curricular; Apoyos tecnológicos; Acompañamiento; Inserción Laboral; Ayudas al transporte; Estudios sobre adaptabilidad; Alojamiento adaptado; Seguimiento del alumnado; Adaptación de exámenes de acceso; Apoyo y Orientación al alumnado; Apoyo a Profesores y Centros; Adaptación curricular; Apoyos tecnológicos; Acompañamiento; Inserción Laboral; Ayudas al transporte; Estudios sobre adaptabilidad; Alojamiento adaptado; Seguimiento del alumnado	278
IE UNIVERSIDAD (Departamento de Extensión Universitaria y Alumnos)	Departamento de Extensión Universitaria y Alumnos	http://www.ie.edu/universidad/es/	Acciones de apoyo a la empleabilidad y la inclusión laboral; Programa/acciones de tutorización y/o seguimiento; Información, asesoramiento y sensibilización dirigida a la Comunidad Universitaria	10
MONDRAGON UNIBERTSITATEA Secretaria General y Dirección	Rectorado	http://www.mondragon.edu/	Accesibilidad de las instalaciones en entornos físicos; Programa/acciones de tutorización y/o seguimiento	6

Financiera				
UNIVERSIDAD ALCALÁ Integración y Coordinación de las Políticas de Discapacidad UAH (Secretaría General UAH/ Coordinación de las políticas de discapacidad)	Integración y Coordinación de las Políticas de Discapacidad UAH	http://www.uah.es/discapacidad/	Programas/acciones orientados a los preuniversitarios con discapacidad; Exención de pago de matrícula; Accesibilidad de las instalaciones en entornos físicos; Accesibilidad universal y diseño para todos los entornos virtuales; Acciones de apoyo a la empleabilidad y la inclusión laboral; Programa de becas y/o ayudas; Programa/acciones de tutorización y/o seguimiento; Programa de asistencia personal; Adaptaciones curriculares para estudiantes con discapacidad; Cursos, formaciones y jornadas orientadas al ámbito de la discapacidad; Diseño de los planes de estudio incluye la variable de la discapacidad; Información, asesoramiento y sensibilización dirigida a la Comunidad Universitaria; Programa de Tutoría Permanente para Estudiantes con Discapacidad, TUTORIS; Programa Alumno Ayudante	125
UNIVERSIDAD ALFONSO X EL SABIO	Servicio De Atención y Asistencia Al Estudiante.	http://www.uax.es/	Programa/acciones de tutorización y/o seguimiento; Información, asesoramiento y sensibilización dirigida a la Comunidad Universitaria	0
UNIVERSIDAD ANTONIO DE NEBRIJA (Vicesecretaría General)	Departamento De Desarrollo Universitario (Ddu): Sección De Información Académica	http://www.nebrija.com/la-universidad/departamentos/ddu.htm		0
UNIVERSIDAD CAMILO JOSÉ CELA	Departamento De Orientación Servicio De Atención Al Estudiante Con Discapacidad	http://www.ucjc.edu	Adaptaciones curriculares; Enseñanzas de especial atención a la discapacidad; Jornadas y cursos orientados a la discapacidad; Becas y/o ayudas; Accesibilidad en espacios y edificios; Materiales educativos accesibles; Programas de Voluntariado; Asesoramiento específico a personas con enfermedad mental; Acciones de orientación e intermediación laboral; Programas/acciones orientados a los preuniversitarios con discapacidad; Programa/acciones de tutorización y/o seguimiento; Diseño de los planes de estudio incluye la variable de la discapacidad; Información, asesoramiento y sensibilización dirigida a la Comunidad Universitaria	12
UNIVERSIDAD CARLOS III DE MADRID (Responsable del programa)	Programa De Integración De Estudiantes Con Discapacidad (Pied)	http://www.uc3m.es/integracion	Exención de pago de matrícula; Accesibilidad de las instalaciones en entornos físicos; Accesibilidad universal y diseño para todos los entornos virtuales; Acciones de apoyo a la empleabilidad y la inclusión laboral; Programa de becas y/o ayudas; Programa/acciones de tutorización y/o seguimiento; Intérprete LSE; Programa de asistencia personal; Adaptaciones curriculares para estudiantes con discapacidad; Cursos, formaciones y jornadas orientadas al ámbito de la discapacidad; Diseño de los planes de estudio incluye la variable de la discapacidad; Información, asesoramiento y sensibilización dirigida a la Comunidad Universitaria; Préstamo de productos de apoyo; Adaptación de material de estudio; Apoyo para la realización de prácticas externas; Apoyo y adaptaciones en actividades extraacadémicas: deportivas, culturales, ocio, etc.; Recursos y espacios deportivos accesibles; Plan de Accesibilidad Integral; Atención a NEE en las	81

			PAU	
UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SANTA TERESA DE ÁVILA	SERVICIO DE ATENCIÓN AL ESTUDIANTE - SAE-		Accesibilidad de las instalaciones en entornos físicos; Acciones de apoyo a la empleabilidad y la inclusión laboral; Programa/acciones de tutorización y/o seguimiento	0
UNIVERSIDAD CATÓLICA DE VALENCIA SAN VICENTE MÁRTIR (Jefe Gabinete Rector)	Oficina de Atención a las Personas con Discapacidad	http://www.ucv.es	Adaptaciones curriculares; Enseñanzas de especial atención a la discapacidad; Jornadas y cursos orientados a la discapacidad; Cuota de reserva de plazas; Exención total de pago de tasas; Procedimiento de acogida y orientación nuevo ingreso; Becas y/o ayudas; Accesibilidad en espacios y edificios; Accesibilidad web y medios electrónicos; Materiales educativos accesibles; Intérprete LSE; Programas de Voluntariado; Acciones de orientación e intermediación laboral; Acciones de fomento del emprendimiento; Programas/acciones orientados a los preuniversitarios con discapacidad; Programa/acciones de tutorización y/o seguimiento; Programa de asistencia personal; Diseño de los planes de estudio incluye la variable de la discapacidad; Información, asesoramiento y sensibilización dirigida a la Comunidad Universitaria	75
UNIVERSIDAD CATÓLICA SAN ANTONIO DE MURCIA	Atención a la Discapacidad	http://capacitas.ucam.edu/	Programa de becas y/o ayudas; Programa/acciones de tutorización y/o seguimiento; Universidad y discapacidad	28
UNIVERSIDAD CEU CARDENAL HERRERA (Servicio de Orientación Universitaria)	Servicio De Orientación Universitaria y Atención a la Discapacidad	http://www.uchceu.es/servicios/orientacion_universitaria.aspx	Programas/acciones orientados a los preuniversitarios con discapacidad; Accesibilidad de las instalaciones en entornos físicos; Accesibilidad universal y diseño para todos los entornos virtuales; Acciones de apoyo a la empleabilidad y la inclusión laboral; Programa de becas y/o ayudas; Programa/acciones de tutorización y/o seguimiento; Adaptaciones curriculares para estudiantes con discapacidad; Cursos, formaciones y jornadas orientadas al ámbito de la discapacidad; Diseño de los planes de estudio incluye la variable de la discapacidad; Información, asesoramiento y sensibilización dirigida a la Comunidad Universitaria	0
UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID (Vicerrectorado de Estudiantes)	Oficina para la Integración de Personas con Discapacidad (OIPD) (Campus Moncloa/ Campus Somosaguas)	http://www.ucm.es/discapacidad	Programas/acciones orientados a los preuniversitarios con discapacidad; Exención de pago de matrícula; Créditos por colaboración en el ámbito de la discapacidad; Accesibilidad de las instalaciones en entornos físicos; Accesibilidad universal y diseño para todos los entornos virtuales; Programas específicos de ocio accesible y deporte adaptado; Acciones de apoyo a la empleabilidad y la inclusión laboral; Programa de becas y/o ayudas; Programa/acciones de tutorización y/o seguimiento; Programa de asistencia personal; Adaptaciones curriculares para estudiantes con discapacidad; Cursos, formaciones y jornadas orientadas al ámbito de la discapacidad; Diseño de los planes de estudio incluye la variable de la discapacidad; Información, asesoramiento y sensibilización dirigida a la Comunidad Universitaria	738
UNIVERSIDAD DE ALMERÍA	Secretariado de Orientación Educativa y		Adaptaciones curriculares; Jornadas y cursos orientados a la discapacidad; Cuota de	215

(Vicerrectorado De Estudiantes y Empleo)	Vocacional	http://www.ual.es/discapacidad	reserva de plazas; Exención total de pago de tasas; Procedimiento de acogida y orientación nuevo ingreso; Becas y/o ayudas; Accesibilidad en espacios y edificios; Accesibilidad web y medios electrónicos; Materiales educativos accesibles; Intérprete LSE; Programas de Voluntariado; Asesoramiento específico a personas con enfermedad mental; Acciones de orientación e intermediación laboral; Acciones de fomento del emprendimiento; Programas/acciones orientados a los preuniversitarios con discapacidad; Programas específicos de ocio accesible y deporte adaptado; Programa de Alumno en Paralelo (PAP); Información, asesoramiento y sensibilización dirigida a la Comunidad Universitaria; Blog: http://serviciodeorientacionual.blogspot.com.es	
UNIVERSIDAD DE BURGOS (Vicerrectorado de Estudiantes y Extensión Universitaria)	Unidad De Apoyo A Estudiantes Con Discapacidad	http://www.ubu.es/discapacidad	Adaptaciones curriculares; Jornadas y cursos orientados a la discapacidad; Cuota de reserva de plazas; Exención total de pago de tasas; Procedimiento de acogida y orientación nuevo ingreso; Accesibilidad en espacios y edificios; Accesibilidad web y medios electrónicos; Programas de Voluntariado; Acciones de orientación e intermediación laboral; Programas/acciones orientados a los preuniversitarios con discapacidad; Programa/acciones de tutorización y/o seguimiento; Información, asesoramiento y sensibilización dirigida a la Comunidad Universitaria	80
UNIVERSIDAD DE CÁDIZ (Vicerrectorado de Extensión Universitaria. Dirección General de Acción Social y Solidaria)	Servicio de Atención a la Discapacidad	http://www.uca.es/discapacidad/	Programas/acciones orientados a los preuniversitarios con discapacidad; Exención de pago de matrícula; Descuentos en las tasas de matriculación; Accesibilidad de las instalaciones en entornos físicos; Accesibilidad universal y diseño para todos los entornos virtuales; Programas específicos de ocio accesible y deporte adaptado; Acciones de apoyo a la empleabilidad y la inclusión laboral; Programa de becas y/o ayudas; Programa/acciones de tutorización y/o seguimiento; Intérprete LSE; Programa de asistencia personal; Adaptaciones curriculares para estudiantes con discapacidad; Cursos, formaciones y jornadas orientadas al ámbito de la discapacidad; Diseño de los planes de estudio incluye la variable de la discapacidad; Información, asesoramiento y sensibilización dirigida a la Comunidad Universitaria;	271
UNIVERSIDAD DE CANTABRIA (Vicerrectorado de Estudiantes)	Sistema de Orientación (SOUCAN). Vicerrectorado de Estudiantes, Empleabilidad y Emprendimiento	http://www.unican.es/soucan/	Programas/acciones orientados a los preuniversitarios con discapacidad; Exención de pago de matrícula; Accesibilidad de las instalaciones en entornos físicos; Programa/acciones de tutorización y/o seguimiento; Intérprete LSE; Programa de asistencia personal; Adaptaciones curriculares para estudiantes con discapacidad; Información, asesoramiento y sensibilización dirigida a la Comunidad Universitaria; Cursos de formación de orientación en el estudio y formación personal, Técnicas de Estudio, Coaching, Control de la Ansiedad, Mejora de la Autoestima (orientados también para todos los estudiantes); Banco de Recursos	117
UNIVERSIDAD DE CASTILLA LA MANCHA (Vicerrectorado de Estudiantes)	Servicio de Apoyo al Estudiante con Discapacidad (SAED)	http://www.uclm.es/organos/vic_estudiantes/saed/	Adaptaciones curriculares; Enseñanzas de especial atención a la discapacidad; Jornadas y cursos orientados a la discapacidad; Cuota de reserva de plazas; Exención total de pago de tasas; Procedimiento de acogida y orientación nuevo ingreso; Becas y/o ayudas; Accesibilidad en espacios y edificios; Accesibilidad web y medios electrónicos; Materiales educativos accesibles; Intérprete LSE; Programas de Voluntariado; Asesoramiento específico a personas con enfermedad mental; Acciones de orientación e intermediación	385

			laboral; Programas/acciones orientados a los preuniversitarios con discapacidad; Formación específica para PAS (personal de administración y servicios) y PDI (personal docente e investigador) en materia de apoyo al estudiante con discapacidad; Plazas de aparcamiento para personas con discapacidad; Programa/acciones de tutorización y/o seguimiento; Diseño de los planes de estudio incluye la variable de la discapacidad; Atención psicológica personalizada; Servicio de transporte adaptado; Acompañamientos dentro del campus; Información, asesoramiento y sensibilización dirigida a la Comunidad Universitaria	
UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA (Vicerrectorado de Desarrollo Normativo)	Unidad De Atención a las Necesidades Específicas (Uane)	http://www.uco.es/educacion/principal/servicios/uane/index.html	Transporte adaptado; Buena accesibilidad; Subvenciones; Exámenes adaptados; Adaptación de instalaciones; Disponibilidad de ayuda para alumnos con deficiencias visuales y auditivas; Intérprete de Lengua de Signos; Servicios de ayuda específicos;	88
UNIVERSIDAD DE DEUSTO (Vicerrectorado de alumnos)	Servicio de Acción Social e Inclusión	http://www.accionsocial.deusto.es/servlet/Satellite/Page/1273757479102_cast%231273757479102/UniversidadDeusto/Page/subHomeNoInFTPL	Apoyo a estudiantes con discapacidad; Orientación e integración laboral de personas con discapacidad; Atención a necesidades e iniciativas sociales; Programa de voluntariado universitario; Programa de alojamiento alternativo: convivencia intergeneracional y ayuda mutua; Donaciones de sangre; Accesibilidad eliminación de barreras arquitectónicas; Adaptaciones curriculares; Atención individualizada; Tutorizaciones; Servicio de ILS;	96
UNIVERSIDAD DE EXTREMADURA (Vicerrectorado De Estudiantes Y Empleo)	UNIDAD DE ATENCIÓN A ESTUDIANTES	http://www.unex.es/organizacion/unidades/estudios	Accesibilidad/Eliminación de barreras arquitectónicas; Alojamiento adaptado; Adaptación curricular; Atención individualizada; Tutorización; Voluntariado; Intérprete LSE; Deporte adaptado; Ayudas al transporte; Prioridad/gratuidad de matrícula; Becas y subvenciones; Acciones de orientación y formativas de inserción laboral; Apoyo y asesoramiento a Profesorado y Centros; Información y sensibilización dirigido a la Comunidad Universitaria; Estudios, jornadas y cursos orientados a la discapacidad;	142
UNIVERSIDAD DE GIRONA (Vicerector/a de l'àmbit d'Estudiants)	Programa de Suport a Persones amb Discapacitat	http://www.udg.edu/discapacitats	Desarrollo Planes de integración; Estudios sobre accesibilidad; Atención a la comunidad educativa; Adaptaciones curriculares; Organización seminarios de sensibilización; Plan alumnos ayudantes; Prioridad de matrícula; Subvención en la matrícula; Existencia de alojamiento adaptado; Colaboración con voluntariado; Gestión de becas y ofertas empleo adaptadas; Banco de ayudas técnicas; Programa de alumnos ayudantes; Bolsa de información;	135
UNIVERSIDAD DE GRANADA (Vicerrectorado de estudiantes)	Servicio de Atención social al Estudiante (GAE)	http://www.ugr.es/local/sae	Adaptaciones curriculares; Becas y subvenciones; Tutorización; Políticas de inserción laboral; Voluntariado; Accesibilidad; Programa sociodeportivo de natación y rehabilitación terapéutica; Alojamiento adaptado de natación y rehabilitación terapéutica; Existe un programa ESPECÍFICO cuyo objetivo es proporcionar apoyo humano y técnico a los estudiantes con dificultades auditivas, visuales o físicas.;	494

<p>UNIVERSIDAD DE HUELVA (Vicerrectorado de Estudiantes, Empleo y Empresa)</p>	<p>Oficina de Atención a Personas Con Discapacidad Servicio de Atención a la Comunidad Universitaria (SACU)</p>	<p>http://www.uhu.es/sacu/discapacitado/index.html</p>	<p>Asesoramiento académico y psicopedagógico; Accesibilidad/Eliminación de barreras arquitectónicas; Alojamiento adaptado; Recursos técnicos y/o humanos (Braille Hablado, etc.); Ayudas al transporte; Becas y subvenciones; Políticas de inserción laboral; Voluntariado; Accesibilidad; Atención a las necesidades educativas, materiales personales y; psicosociales;</p>	<p>81</p>
<p>UNIVERSIDAD DE JAÉN (Vicerrectorado de Estudiantes e Inserción Laboral)</p>	<p>Servicio de Atención y Ayudas al Estudiante con Discapacidad</p>	<p>http://www.accesible.ujaen.es</p>	<p>Accesibilidad/Eliminación de barreras arquitectónicas; Alojamiento adaptado; Adaptación curricular; Atención individualizada; Tutorización; Voluntariado; Intérprete LSE; Deporte adaptado; Ayudas al transporte; Prioridad/gratuidad de matrícula; Becas y subvenciones; Acciones de orientación y formativas de inserción laboral; Apoyo y asesoramiento a Profesorado y Centros; Información y sensibilización dirigido a la Comunidad Universitaria; Estudios, jornadas y cursos orientados a la discapacidad</p>	<p>123</p>
<p>UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA (Vicerrectorado de Alumnado)</p>	<p>Programa De Atención A Estudiantes Con Discapacidad. (Servicios Asistenciales)</p>	<p>http://www.ull.es/view/institucional/ull/Ayudas_a_la_discapacidad/es</p>	<p>Recursos técnicos y/o humanos: intérpretes de LSE, becarios de; colaboración, libretas autocopiativas, etc.; Ayudas al transporte; Becas de colaboración; Estudio de Accesibilidad; Servicio de información y orientación; Asesoramiento a los profesores;</p>	<p>205</p>
<p>UNIVERSIDAD DE LA RIOJA (Vicerrectorado de RR.II e II. Unidad de Responsabilidad Social)</p>	<p>Oficina de Responsabilidad Social</p>		<p>La atención es gestionada por una Fundación</p>	<p>54</p>
<p>UNIVERSIDAD DE LAS PALMAS DE GRAN CANARIA (Vicerrectorado de Estudiantes y Extensión Universitaria)</p>	<p>Programa De Atención Al Alumnado Con Discapacidad</p>	<p>http://www.ulpgc.es/index.php?pagina=accionesocial&ver=discapacitado</p>	<p>Recursos técnicos y/o humanos: apoyo en tutorías, intérpretes de; Lengua de Signos, libretas autocopiativas, transcripciones al braille,; aula tiflotécnica, etc.; Ayudas al transporte; Deporte adaptado; Adaptaciones curriculares; Tutorización; Voluntariado; Accesibilidad; Parking adaptado; Alojamiento adaptado; Se realiza un seguimiento de los alumnos discapacitados de; secundaria para preveer las futuras adptaciones que necesitaria la; universidad;</p>	<p>256</p>
<p>UNIVERSIDAD DE LEÓN (Vicerrectorado de estudiantes)</p>	<p>Unidad De Apoyo A Estudiantes Con Discapacidad (Área de Accesibilidad y Apoyo Social)</p>	<p>http://servicios.unileon.es/area-de-accesibilidad-y-apoyo-social/unidad-de-apoyo-a-estudiantes-con-discapacidad/</p>	<p>Información y orientación sobre cuestiones tales como recursos existentes dentro y fuera de la comunidad universitaria, reconocimiento de minusvalía, normativa vigente, movimiento asociativo, etc.; Seguimiento y apoyo personalizado de cada uno de los alumnos con discapacidad; Adaptaciones y apoyos técnicos que faciliten la comunicación y el aprendizaje del alumno con discapacidad; Estudio y valoración de los problemas de accesibilidad. Plan de Accesibilidad de la Universidad; Sensibilización de la comunidad universitaria sobre los temas de discapacidad; Asesoramiento a profesorado que lo solicite; Promoción del Voluntariado;</p>	<p>88</p>
<p>UNIVERSIDAD DE MÁLAGA (Vicerrectorado de Bienestar)</p>	<p>Servicio de Apoyo al alumnado con discapacidad.</p>	<p>http://www.uma.es/ficha.php?i</p>	<p>Asesoramiento, atención personalizada; Evaluación de las necesidades específicas del alumnado con; discapacidad; Asesoramiento a los profesores; Recursos técnicos y/o humanos Ayudas al transporte; Deporte adaptado; Adaptaciones curriculares; Becas y</p>	<p>517</p>

Social e Igualdad)	Servicio Discapacidad	d=49996	subvenciones; Políticas de inserción laboral; Próxima incorporación de un programa de voluntariado específico; en discapacidad; Creación de Web exclusiva de discapacidad; Accesibilidad (peor en el campus de El Ejido); Prioridad de matrícula; Intérprete de LSE;	
UNIVERSIDAD DE MURCIA (Vicerrectorado de Estudiantes y Empleo)	Servicio De Asesoramiento y Orientacion Personal (Saop): Unidad De Apoyo A Estudiantes Con Discapacidad.	http://www.um.es/saop/unidad.php	Programa de orientación psicológica y pedagógica; Programa de de información y asesoramiento sobre ayudas técnicas; Programa de formación al profesorado en relación a la discapacidad y/o necesidades especiales; Programa de apoyo y asesoramiento para el diseño y programación de adaptaciones curriculares; Programa de apoyo voluntario a alumnos/as con discapacidad y/o necesidades especiales; Proyecto APUNTES: apoyo voluntario en el proceso de toma y digitalización de apuntes de clase; Programa de becas para la toma de apuntes; Programa de Intérpretes de Lengua de Signos para estudiantes con discapacidad auditiva; Elaboración y desarrollo de un Plan de Accesibilidad; Información y asesoramiento sobre alojamiento adaptado; Programa de orientación jurídica; Proyecto UNDIS (Universidad y Discapacidad): iniciativa de la Universidad de Murcia para asimilar la discapacidad al mundo universitario. Sus actividades incluyen presentaciones de libros en la Red, jornadas y cursos sobre discapacidad, etc.; Colaboraciones programadas con el Servicio de Proyección Social y Voluntariado (PSUV) de la Universidad de Murcia encaminadas a dar apoyo a los estudiantes con discapacidad y/o necesidades especiales; Trabajo coordinado con el Centro de Orientación e Información de Empleo (COIE) de la Universidad de Murcia para facilitar a los estudiantes y titulados con discapacidad y/o necesidades especiales su acceso al mercado laboral; Aula de informática adaptada; Programa de préstamo de equipos técnicos;	835
UNIVERSIDAD DE NAVARRA (Asociación de Voluntariado)	Servicio De Asuntos Sociales. Universitarios Por La Ayuda Social (Uas)	http://www.unav.es/uas/discapacidad.html	Área de voluntariado universitario: tareas de apoyo al estudio y; acompañamiento, además pone en contacto a los voluntarios con; diversas asociaciones; Área de accesibilidad: realización de adaptaciones arquitectónicas y; de comunicación; Área de asesoramiento y ayudas técnicas: se analizan los; necesidades relacionadas con el estudio y los apoyos que se; precisan, de manera individual.; El servicio de Becas de la Universidad de Navarra ofrece; información y asesoramiento sobre prestaciones y ayudas; económicas (www.unav.es/guidebecas); Área de sensibilización y formación: dirigida a fomentar actitudes; positivas hacia la discapacidad en la comunidad universitaria;	0
UNIVERSIDAD DE OVIEDO (Vicerrectorado de Estudiantes y cooperacion)	ONEO (Oficina de atención a personas con necesidades específicas de la Universidad de Oviedo)	http://www.uniovi.es/estudiantes/vida/oneo	Ayudas al transporte; Gratuidad de matrícula; Apoyo y asesoramiento a Profesorado y Centros; Información y sensibilización dirigido a la Comunidad Universitaria; Estudios, Jornadas y cursos orientados a la discapacidad; Interpretes de LSE; Becarios de acompañamiento;	297
UNIVERSIDAD DE SALAMANCA (Vicerrectorado de Estudiantes e Inserción Profesional)	Servicio De Asuntos Sociales	http://www.usal.es/webusal/node/2541	Unidad de apoyo social y atención a estudiantes extranjeros; Plataforma de voluntariado; Programa intergeneracional; Programa de prevención del consumo de drogas, alcohol y; tabaco; Unidades de atención psicológica, psiquiátrica, sexológica,; conducta alimentaria y trastornos del lenguaje; Unidad de discapacidad y servicio de intérprete de lengua de signos:	250

			Información, orientación y asesoramiento; Sensibilización y difusión; Productos de apoyo; Adaptaciones curriculares; Tutorización; Inserción laboral; Voluntariado; Informes y actuaciones en accesibilidad; Alojamiento adaptado; Formación a estudiantes, PAS y PDI;	
UNIVERSIDAD DE SEVILLA (Vicerrectorado de Estudiantes)	Unidad De Atención al Estudiante con Discapacidad	http://www.sacu.us.es/es/05_041.asp	Accesibilidad/eliminación de barreras arquitectónicas; Alojamiento adaptado; Adaptación curricular; Atención individualizada; Tutorización; Voluntariado; Intérprete LSE; Deporte adaptado; Ayudas al transporte Prioridad/gratuidad de matrícula; Becas y subvenciones; Acciones de orientación y formativas de inserción laboral; Apoyo y asesoramiento a Profesorado y Centros; Información y sensibilización dirigido a la Comunidad; Universitaria; Estudios, jornadas y cursos orientados a la discapacidad; Prioridad en la elección de grupo y turno al realizar la; automatrícula; Ayudas técnicas personalizadas; Plazas de aparcamiento reservadas; Estudiante colaborador; Convenios y alianzas externas; Servicios especiales en biblioteca;	615
UNIVERSIDAD DE VALLADOLID (Secretariado De Asuntos Sociales Servicios Administrativos)	Programa de Integración de Personas con Discapacidad	http://www.uva.es/cocoon_uva/impe/uva/contenido?pag=contenidos/serviciosAdministrativos/otrosServicios/secretariadoAsuntosSociales/programaIntegracionDiscapacidad/AtencionAlumnosConDiscapacidad&idSeccion=64424	Accesibilidad / Eliminación de barreras arquitectónicas; Alojamiento adaptado; Adaptación curricular; Voluntariado; Ayudas al transporte; Prioridad / Gratuidad de matrícula; Becas y subvenciones; Acciones de orientación y formativas de inserción laboral; Apoyo y asesoramiento a Profesorado y Centros; Información y sensibilización dirigido a la Comunidad –; Universitaria; Estudios, jornadas y cursos orientados a la discapacidad; Adaptación de las pruebas de acceso / Recursos técnicos; y/o humanos	192
UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA (Vicerrectorado de Proyección Cultural y Social)	Oficina Universitaria de Atención a la Discapacidad (Oquad)	http://ouad.unizar.es/	Acceso a la información; Recursos técnicos y/o humanos; Adaptaciones curriculares; Accesibilidad; Reserva del 5% de las plazas, tanto en Facultades como; Escuelas Universitarias (deben tener reconocido la; condición de discapacitado, 33% de discapacidad); Matrícula gratuita; Aparcamientos reservados; Alojamiento adaptado; Tutorización; Información sobre ayudas y subvenciones; Publicación y distribución de la guía de actuación para el; profesorado;	269
UNIVERSIDAD EUROPEA DE MADRID (Área de Responsabilidad	Unidad de Discapacidad	https://portal.uem.es/portal/page/portal/RESPONSABI	Disminución progresiva de barreras arquitectónicas y; comunicación; Estudiantes de acompañamiento; Adaptaciones curriculares; Banco de recursos; Campañas de sensibilización y formación sobre temas de;	30

Social)		LIDAD SOCIAL/Unidad%20de%20Discapacidad	discapacidad (profesores y estudiantes); Colaboración con instituciones de apoyo a personas con; discapacidad; Apoyo emocional; Alojamiento adaptado; Atención individualizada; Deporte adaptado; Voluntariado;	
UNIVERSIDAD EUROPEA MIGUEL DE CERVANTES (Gabinete Pedagógico y Tutorial / Servicios Universitarios/ Alumnos)	Servicio de Alumnos y Becas	http://www.uemc.es/es/alumnos/serviciosuniversitarios/Paginas/GabinetePedagogicoyTutorial.aspx	Formación y Orientación Universitaria; Atención Académica Personalizada; Orientación Laboral; Becas y Ayudas;	3
UNIVERSIDAD FRANCISCO DE VITORIA (Orientación Universitaria y Formación Profesional)	Departamento de Orientación Universitaria Servicio de atención al universitario (SAU) No disponen de ningún programa específico.	http://www.ufv.es/servicios/servicio-de-atencion-al-universitario_657	Eliminación de barreras arquitectónicas; Instalaciones adaptadas; Aseos; Alojamiento Colegio Mayor; Residencia Social adaptada; Gestión de prácticas de Acción Social; Bolsa de voluntariado social;	0
UNIVERSIDAD INTERNACIONAL DE ANDALUCÍA	No dispone de servicio			0
UNIVERSIDAD INTERNACIONAL MENÉNDEZ PELAYO	No dispone de servicio		Alojamiento adaptado; Eliminación de barreras arquitectónicas;	0
UNIVERSIDAD MIGUEL HERNÁNDEZ DE ELCHE Unidad de Acceso, Becas y Atención al Estudiante.	Atención Al Estudiante Con Discapacidad	http://blogs.umh.es/atenciondiscapacidad/	Atención personalizada; Asesoramiento psicopedagógico y Orientación Educativa; Detección de necesidades; Diseño de Programas de Actuación; Informes Técnicos; Recursos técnicos y/o Humanos; Coordinación con Centros Educativos; Orientación y Apoyo al profesorado; Ayudas al transporte; Becas y subvenciones; Políticas de Inserción Laboral; Voluntariado; Actualización Estudio Accesibilidad; Formación en Discapacidad; Coordinación con Centros de Educación Secundaria;	225
			Accesibilidad; Adaptación curricular; Atención especializada; Tutorización;	

<p>UNED (Universidad Nacional de Educación a Distancia) (Vicerrectorado de Estudiantes, Empleo y Cultura)</p>	<p>UNIDIS (Centro de Atención a Universitarios con Discapacidad)</p>	<p>http://www.uned.es/unidis</p>	<p>Voluntariado; Intérprete LSE; La UNED, Sí que presta el servicio de intérprete de lengua de signos en tutorías, seminarios y/o prácticas y exámenes.;</p>	<p>9.160</p>
<p>UNIVERSIDAD PABLO DE OLAVIDE (Vicerrectorado de participación Social)</p>	<p>Servicio De Atención a la Diversidad</p>	<p>http://www.upo.es/upsc/ind_ex.jsp</p>	<p>Programa de atención, apoyo y orientación individualizada; Programa de acompañamiento a través de alumno/a; colaborador/a; Programa de tutorización a través de alumno/a; colaborador/a; Programa de ayuda para uso de perros guía (coordinación; con ONCE); Cursos de formación para la comunidad universitaria; Ayudas técnicas y adaptaciones curriculares; Programa de biblioteca; Orientación laboral; Recursos técnicos y/o humanos; Políticas de inserción laboral; Voluntariado en diversidad funcional; Buena accesibilidad y eliminación progresiva de barreras en; accesibilidad; Prioridad y gratuidad de matrícula; Coordinación y colaboración con entidades públicas, ONG y; privadas;</p>	<p>82</p>
<p>UNIVERSIDAD POLITÉCNICA DE CARTAGENA (Servicio de Estudiantes y Extensión Universitaria. Servicios Centrales).</p>	<p>Programa de Atención al Alumnado con Discapacidad</p>	<p>http://www.upct.es/seeu/_ape/02_programaatencion.php</p>	<p>Servicio de atención individualizada. Información y; orientación; Adaptaciones curriculares; Tutorización; Políticas de inserción laboral; Alojamiento adaptado; Programas de Voluntariado de apoyo a estudiantes con; discapacidad;</p>	<p>51</p>
<p>UNIVERSIDAD POLITÉCNICA DE MADRID (Vicerrectorado de Alumnos)</p>	<p>Unidad de Atención a la Discapacidad</p>		<p>Eliminación de barreras arquitectónicas; Atención individualizada; Tutorización; Intérprete de LSE; Prioridad / Gratuidad de matrícula; Apoyo y asesoramiento a Profesorado y Centros; Información y sensibilización dirigido a la Comunidad; Universitaria; Jornadas orientadas a la discapacidad; Servicio de Asistencia Personal, facilitado por Fundación; Universia; Préstamo gratuito de Productos de Apoyo, facilitado por; Fundación Universia; Premio Proyecto Fin de Carrera, para alumnos que hayan; realizado su proyecto sobre la accesibilidad e integración; laboral de personas con discapacidad;</p>	<p>143</p>
<p>UNIVERSIDAD POLITÉCNICA DE VALENCIA</p>	<p>FUNDACION CEDAT / Servicio de Atención al Alumno con Discapacidad</p>	<p>http://www.fundacioncedat.org</p>	<p>Programa de atención directa y personalizada; Programa de acompañamiento en el campus; Programa de ayudas técnicas; Programa de información; Programa de formación del voluntariado; Programa de formación del profesorado; Programa de integración laboral; Programa de sensibilización;</p>	<p>355</p>

			Ayudas al transporte; Deporte adaptado; Becas y subvenciones; Voluntariado; Estudio sobre el estado de las barreras arquitectónicas; Préstamo de productos de apoyo para el estudio; Acompañamiento auxiliar sociosanitario; Intérprete de Lengua de Signos; Adaptaciones curriculares;	
UNIVERSIDAD PONTIFICIA COMILLAS (Servicio de promoción de la comunidad universitaria)	Programa de Atención a Alumnos con Discapacidad (Unidad De Trabajo Social)	http://www.upcomillas.es/universidad-discapacidad	Programa P y E: Programa de prácticas; Orientación laboral; Atención de las necesidades educativas especiales; Búsqueda y tramitación de ayudas y recursos técnicos; Adaptaciones en el aula; Adaptaciones de exámenes; Adaptaciones curriculares significativas; Eliminación de barreras físicas; Web Universidad y Discapacidad; Apoyo al profesorado; Atención Individualizada; Instalaciones deportivas adaptadas; Ayudas al transporte; Becas y subvenciones; Información y sensibilización dirigida a la Comunidad; Universitaria; Estudios, jornadas y cursos orientados a la discapacidad;	104
UNIVERSIDAD PONTIFICIA DE SALAMANCA (Vicerrectorado de Profesorado y Alumnado)	Servicio De Atención al Alumno	http://www.upsa.es/	Accesibilidad / Eliminación de barreras arquitectónicas; Alojamiento adaptado; Adaptación curricular; Atención individualizada; Tutorización; Voluntariado;	0
UNIVERSIDAD PÚBLICA DE NAVARRA (Servicio de apoyo al Estudiante: Unidad De Acción Social)	Programa de Atención al Alumnado con Discapacidad	http://www1.unavarra.es/unidadaccionesocial/	Planes personalizados de atención; Recursos técnicos y/o humanos; Adaptaciones curriculares; Tutorización; Exención de tasas; Reserva de 3% de plazas; Voluntariado; Accesibilidad;	40
UNIVERSIDAD REY JUAN CARLOS (Vicerrectorado De Política Social, Calidad Ambiental y Universidad Saludable)	Programa de Apoyo e Integración a Personas con Discapacidad	http://www.urjc.es/discapacidad/	Asesoramiento y orientación; Asesoramiento y apoyo en las Pruebas de Acceso a la; Universidad; Programa de prácticas y empleo; Matrícula gratuita en titulaciones oficiales; Políticas de inserción laboral; Campus accesibles para personas con discapacidad; Exámenes adaptados; Elaboración de una guía de apoyo a personas con; discapacidad; Programa de acompañamiento de voluntariado y tomadores; de apuntes; Asesoramiento para la adaptación de materiales; Asesoramiento en la petición de becas y ayudas; Ayudas para taxi Comunidad de Madrid; Formación y difusión;	303
UNIVERSIDAD SAN JORGE	Responsable de Medios (No existe un programa específico)	http://www.usj.es		6

UNIVERSIDAD SAN PABLO. CEU	Servicio De Atención al Estudiante (No existe un programa específico)	http://www.uspceu.com/		5
UNIVERSIDADE DA CORUÑA (Centro Universitario de Formación e Innovación Atención a la Diversidad (Centro Universitario De Formación E Innovación Educativa- CUFIE) (Vicerrectorado de Calidade e Harmonización Europea)	Unidade Universitaria de Atención á Diversidade (ADI)	http://www.udc.es/cufie/uadi/	Accesibilidad/Eliminación de barreras arquitectónicas; Alojamiento adaptado; Adaptación curricular; Atención individualizada; Tutorización; Voluntariado; Intérprete LSE; Deporte adaptado; Ayudas al transporte; Prioridad/gratuidad de matrícula; Becas y subvenciones; Acciones de orientación y formativas de inserción laboral; Apoyo y asesoramiento a Profesorado y Centros; Información y sensibilización dirigido a la Comunidad; Universitaria; Estudios, jornadas y cursos orientados a la discapacidad;	152
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA (Vicerreitoría de Estudiantes e Formación Continua)	Servicio De Participación e Integración Universitaria	http://www.usc.es/sepiu	Asistentes personales; Intérpretes de Lengua de Signos; Adaptaciones curriculares; Tutorización; Alojamiento adaptado; Sensibilización y formación; Estudios, jornadas y cursos relacionadas con las NEE; Gratuidad de la matrícula;	254
UNIVERSIDADE DE VIGO (Vicerrectorado De Extensión Cultural y Estudiantes)	Oficina De Voluntariado e Integración	http://extension.uvigo.es/	PROGRAMA PIUNE: detecta problemas y necesidades del alumno; con discapacidad para cubrir y aportar soluciones precisas para; cada caso individual; PROGRAMA CANGUNG: consiste en detectar las barreras; arquitectónicas para que éstas sean eliminadas; PROGRAMA GRUVI: consiste en reciclar ordenadores inservibles; para convertirlos de nuevo en operativos con la idea de donarlos a; ONGs.; Becario/a colaborador/a; Ayudas al transporte; Voluntariado; Alojamiento adaptado	218
UNIVERSITAT ABAT OLIBA CEU	Gabinete Psicosocial No existe programa específico	http://www.uao.es		10
			SERVICIO DE APOYO AL ESTUDIO: tutorías y seguimiento; individualizado; transcripción de materiales en formatos; alternativos; apoyo en el aula	

<p>UNIVERSITAT AUTÓNOMA DE BARCELONA (Fundació Autònoma Solidària)</p>	<p>PIUNE (Programa de Integración del Universitario con Necesidades Especiales). Servicio de Atención a la Discapacidad</p>	<p>http://magno.uab.es/fas/piune</p>	<p>(tomadores de apuntes;; grabaciones de las clases, intérpretes de lengua de signos;; centro de recursos técnicos y tecnológicos para el acceso a; la información); asesoramiento y mediación al profesorado;; diseño de sistemas de evaluación alternativos; SERVICIO DE MOVILIDAD: transporte en vehículo; adaptado interno al Campus; acompañamientos a pie por el; Campus; SERVICIO DE ACCESIBILIDAD Y ADAPTACIÓN DE; ESPACIOS: detección, evaluación y supresión de barreras; arquitectónicas; reserva de espacios y/o mobiliario adaptado; para estudiantes con problemas de movilidad; VIURE LA UAB: coordinación y colaboración con los; servicios del Campus de la UAB; programa de voluntariado;</p>	<p>320</p>
<p>UNIVERSITAT D' ALACANT (Vicerrectorado de Alumnado)</p>	<p>Programa de Incorporación de Alumnos con Discapacidad (Centro De Apoyo Al Estudiante)</p>	<p>http://web.ua.es/es/cae/</p>	<p>Programa de Orientación Psicológica y Psicoeducativa; Programa de Voluntariado Intrauniversitario; Programas de Ayudas Económicas de Emergencia; Programa de Asesoramiento Sexológico; Recursos técnicos y/o humanos: Intérpretes de lengua de; signos, Libretas autocopiativas, Silla de ruedas manual.; Transporte adaptado; Vehículos eléctricos para el transporte intracampus; Adaptaciones curriculares; Atención y orientación a lo largo de toda la vida universitaria; (desde la incorporación a la universidad hasta la; incorporación laboral); Plan Especial de Actuación para la accesibilidad en el; Campus; Habitaciones adaptadas; Atención individualizada; Prioridad/gratuidad de Matrícula; Becas y Subvenciones; Acciones de orientación y formativas de inserción; sociolaboral; Apoyo y asesoramiento a profesorado y centros; Información y Sensibilización a la Comunidad Universitaria; Estudios y Jornadas orientados a la Discapacidad.;</p>	<p>218</p>
<p>UNIVERSITAT DE BARCELONA (Servicio de Atención al estudiante Estudis i Docència)</p>	<p>Oficina de Programas de Integración</p>	<p>http://www.ub.edu/web/ub/ca/estudis/suport_estudi/programes_integracio/integracio.html</p>	<p>Atención personalizada; Alumnos de apoyo; Servicios de soporte técnico al estudio; Revisión de barreras arquitectónicas y comunicativas; Bolsa de trabajo especializada; Programa Fem Via; Programa de Atención Temporal; Programa de Atención a la Diversidad;</p>	<p>722</p>
<p>UNIVERSITAT DE LES ILLES BALEARS (Vicerectorat d'Extensió Universitària)</p>	<p>Oficina Universitaria de Apoyo de Personas con Necesidades Especiales</p>	<p>http://oficinasuport.uib.es</p>	<p>Orientar, asesorar y realizar seguimiento a estudiantes; discapacitados; Recursos técnicos y/o humanos; Potenciar la actividad física de las personas con; discapacidad en las instalaciones deportivas del campus; Adaptaciones curriculares; Becas y subvenciones; Políticas de inserción laboral de personas con discapacidad; universal; Garantizar la plena accesibilidad mediante la supresión de; barreras arquitectónicas y de comunicación; Hacer el</p>	<p>141</p>

			seguimiento en la aplicación de la normativa legal; vigente; Potenciar la participación de las personas con discapacidad; en la comunidad universitaria;	
UNIVERSITAT DE LLEIDA (Vicerectorat d'Estudiantat, Postgrau i Formació Contínua)	Universitat per a tothom - Servei d'Informació i Atenció Universitària	http://www.udl.cat/es/servicios/tothom.html	Tutorización; Plan de eliminación de barreras arquitectónicas; Existencia de apartamentos adaptados en la residencia; universitaria; Recursos técnicos disponibles; Convocatoria de ayudas para estudiantes con necesidades; especiales; Programa de ayuda y apoyo; Apoyo y asesoramiento a Profesorado y Centros; Información y sensibilización dirigido a la Comunidad; Universitaria; Estudios, jornadas y cursos orientados a la discapacidad	57
UNIVERSITAT DE VALÈNCIA	Unitat per a la integració de Persones amb Discapacitat (UPD)	http://upd.uv.es/	La Unitat per a la Integració de Persones amb Discapacitat nace con la finalidad de velar por el principio de igualdad de oportunidades y la no discriminación.; Los programas que se llevan a cabo desde la UPD son: <i>Programa de Asesoramiento Psicoeducativo</i> : Informar de los recursos, normativa en vigor en la UV. Evaluar las necesidades educativas especiales. Asesoramiento educativo y/o vocacional; <i>Programa de Equiparación de Oportunidades</i> : Administrar y gestionar de aquellos recursos técnicos y humanos necesarios para facilitar el apoyo a los estudiantes con discapacidad. (Personal Voluntariado. Intérprete de Lengua de Signos); <i>Programas de Sensibilización y Formación</i> : Realizar acciones de información, formación, asesoramiento y divulgación, dirigidas a la Comunidad Universitaria.; <i>Programa de Accesibilidad Universal</i> : Realizar acciones encaminadas a la eliminación de las barreras arquitectónicas y de comunicación existentes en la UV.; <i>Programa de Atención al P.D.I con discapacidad</i> : Favorecer las medidas necesarias para garantizar la Integración y la Equiparación de Oportunidades del PDI con discapacidad.; Desde el año 2005 la UPD implanta el Sistema de Gestión de la Calidad según la norma UNEEN ISO 9001:2000, desde el año 2005.;	1.037
UNIVERSITAT DE VIC (Serveis per a estudiants)	Servei d'Assessorament per a Estudiants amb Discapacitat (SAED)	http://www.uvic.cat/node/100	Adaptación de los espacios; ajustes personales que requieran los estudiantes para poder desarrollarse con normalidad en las actividades del entorno universitario	10
UNIVERSITAT INTERNACIONAL DE CATALUNYA	Servicio De Estudiantes	http://www.uic.es/es/servicio-estudiantes	Inexistencia de barreras arquitectónicas; Información y asesoramiento; Programa de Atención y Orientación Personalizada; Dotación de recursos técnicos oportunos según la necesidad;	13

<p>UNIVERSITAT JAUME I ((Unidad de Apoyo Educativo)</p>	<p>Programa de Apoyo a la Diversidad</p>	<p>http://www.uji.es/CA/serveis/use/enee/</p>	<p>Asesoramiento individualizado; Información y orientación al profesorado; Acciones de sensibilización; Recursos técnicos y/o humanos; Deporte adaptado; Voluntariado; Accesibilidad; Parking reservado para alumnos con discapacidad; Alojamiento adaptado;</p>	<p>131</p>
<p>UNIVERSITAT OBERTA DE CATALUNYA</p>	<p>PROGRAMA DE ACCESIBILIDAD</p>	<p>http://www.uoc.edu/adaptuoc@uoc.edu</p>	<p>Accesibilidad / Eliminación de barreras arquitectónicas; Adaptación curricular; Atención individualizada; Tutorización; Intérprete LSE; Apoyo y asesoramiento a Profesorado y Centros; Información y sensibilización dirigido a la Comunidad; Universitaria; Estudios, jornadas y cursos orientados a la discapacidad; Gracias a su condición virtual permite una gran accesibilidad; y adaptabilidad a las personas con necesidades especiales; Proyecto de transformación de todos los contenidos de la; UOC al formato DAISY (Formato de libro hablado);</p>	<p>873</p>
<p>UNIVERSITAT POLITECNICA DE CATALUNYA (Servicio de Actividades Sociales)</p>	<p>Programa de Atención a Las Discapacidades (Pad).</p>	<p>http://www.univers.upc.edu/discapacitats</p>	<p>Promover la participación de los estudiantes con; discapacidad en la vida universitaria; Facilitar recursos y ayudas técnicas necesarios; Reserva de espacios en el aula; Accesibilidad / Eliminación de barreras arquitectónicas; Alojamiento adaptado; Adaptación curricular; Atención individualizada; Tutorización; Voluntariado; Deporte adaptado; Prioridad / Gratuidad de matrícula; Becas y subvenciones; Acciones de orientación y formativas de inserción laboral; Apoyo y asesoramiento a Profesorado y Centros; Información y sensibilización dirigido a la Comunidad; Universitaria; Estudios, jornadas y cursos orientados a la discapacidad</p>	<p>162</p>
<p>UNIVERSITAT POMPEU FABRA (Unitat d'inclusió)</p>	<p>Unitat de Suport a Programes Especials</p>	<p>http://www.upf.edu/upfinclusio</p>	<p>Coordinación de tutorías académicas; Informe personalizado de la atención requerida por el alumno con discapacidad; Sesiones de seguimiento a lo largo del curso; Servicio de atención psicológica; Recursos técnicos y/o humanos; Coordinación de servicios de transporte a demanda; Políticas de inserción laboral; Plan de Inclusión;</p>	<p>85</p>
<p>UNIVERSITAT RAMON LLULL (Vicerrectorado de Relaciones Internacionales y Estudiantes)</p>	<p>Observatorio De Igualdad De Oportunidades</p>	<p>http://www.url.edu/es/cont/informacion/informaciongeneral.php#section7</p>	<p>Coordinación general de las demandas y necesidades de los centros y facultades de la URL así como de los estudiantes en relación a la atención de la discapacidad y otras necesidades específicas.</p>	<p>33</p>
			<p>Pruebas adaptadas; Transporte adaptado; Planos de accesibilidad a los campus; Actividades de ocio y deporte adaptadas; Bolsa de empleo;</p>	

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI (Vicerectorat d'Estudiants i Comunitat Universitària)	Centro de Atención a los Estudiantes	http://www.urv.cat/atencio_discapacitat/index.html		105
--	--------------------------------------	---	--	-----

5.9 ANEXO IX. EJEMPLO DE TUTORÍA CON ALUMNO

- **Interés Inicial por las Prácticas.** No hace uso del servicio de discapacidad.
- **Edad y Estudios en curso:** 26 años, Cursando doble Licenciatura en Ingeniería Técnica en Informática de Gestión Energía y ADE. 3º- 4º curso (Vicálvaro)
- NO Tiene experiencia previa pero complementa su formación con cursos relacionados con las dos titulaciones así como de HHLL (Comunicación en público, marketing personal, técnicas de estudio.
- **Objetivo profesional:**
 - Informático de Gestión.
 - ADE.
- **Preocupaciones/ Intereses**
 - Tiene claro desde bachillerato su orientación académica pero además la complementa con ADE por aumentar la posibilidad de salidas profesionales.
 - No se ha planteado donde querría trabajar ni los intereses profesionales. Estaba centrado en finalizar la carrera.
 - Organizado, responsable, amable en el trato, motivación, autónomo en la búsqueda de información.
 - Desarrollo de aplicaciones móviles.
 - Bases de datos
 - Desarrollo de programas informáticos. (Diseño/actualización).
 - Le pregunto por empresas de interés y no es capaz de decidirse, indica IBM como podría haber dicho otra, ya que ésta no está orientada a las aplicaciones móviles.
- **Discapacidad:** discapacidad del sistema neuromuscular por enfermedad de charcot marie tooth de etiología congénita. 81%
- Dificultad en la movilidad de los MMII y MMSS.
- **Observaciones:**
 - Hablamos de las prácticas y del desarrollo competencial.
 - Modifica datos en el CV y lo envía en tiempo record, le digo que no se preocupe y no se estrese con este tema que ya lo hacemos juntos.
 - No es consciente, al igual que casi todos los estudiantes de la unidad de las ocupaciones laborales y la relación con la discapacidad respecto al tiempo de ocupación y las funciones laborales. (Es decir, empleado multifunción)
 - ¿?-00-20XX: envía documentación pendiente.
 - Próxima cita: envío mail cuestionario motivacional para que lo entregue en la tutoría.

