

**DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA EVOLUTIVA Y DE LA EDUCACIÓN  
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DE GRANADA  
PROGRAMA DE DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**



# **UNIVERSIDAD DE GRANADA**

Universidad, discapacidad y orientación vocacional.  
Análisis de los factores determinantes en la elección  
de la carrera universitaria de estudiantes con discapacidad

## **TESIS DOCTORAL**

Autora:

**M<sup>a</sup> Enriqueta Cobo Enríquez de Luna**

Directoras:

**Dra. M<sup>a</sup> Tamara Polo Sánchez**

**Dra. Carolina Fernández Jiménez**

**Granada, 2024**

# Universidad, discapacidad y orientación vocacional. Análisis de los factores determinantes en la elección de la carrera universitaria de estudiantes con discapacidad

Memoria de Tesis Doctoral dirigida por la Doctora M<sup>a</sup> Tamara Polo Sánchez y la Doctora Carolina Fernández Jiménez que presenta la doctoranda M<sup>a</sup> Enriqueta Cobo Enríquez de Luna para optar al grado de DOCTOR por la Universidad de Granada en el Programa de Doctorado de Ciencias de la Educación.



Editor: Universidad de Granada. Tesis Doctorales  
Autor: María Enriqueta Cobo Enríquez de Luna  
ISBN: 978-84-1195-675-8  
URI: <https://hdl.handle.net/10481/102185>

*A mis padres, por su amor y apoyo incondicional,  
a quienes debo todo lo que soy y seré siempre.*

*A mi familia, por hacerme sentir afortunada a cada momento.*

*A Migue, el amor de mi día a día. Equipo lobo.*

*"Otra cosa que no se nota cuando se es joven es que  
las flores tienen personalidad. Son distintas unas  
de otras, como las personas".*

G. Durrell.

*"La verdadera grandeza consiste en hacer que  
todos se sientan grandes".*

C. Dickens.

## AGRADECIMIENTOS

No hay palabras que se acerquen a la gratitud sentida en la culminación de un proceso de tesis. Aun así, intentándolo, mi más sincero agradecimiento a:

Mis directoras de tesis, Tamara y Carolina, quienes han sido mis guías y me han soportado y apoyado durante todo este tiempo. Gracias por los aprendizajes y ser ejemplos a seguir, más allá de lo académico.

A mi familia, en especial a mis padres, con quien cuento día y noche para lo bueno y para lo malo. Gracias por estar siempre ahí, por los buenos momentos, por los malos momentos, por todo lo que hacéis por mí, por ser como sois. Os quiero con toda mi alma.

A Migue, el mejor compañero de vida que pudiera imaginar. Gracias por confiar en mí y por compartir tu vida conmigo. Todo es infinitamente mejor a tu lado. Aunque.....

A Alejandro, por todos esos ratos compartidos hablando de tesis, de cuanti, de cuali, y de todo lo que no tiene que ver con esto. Gracias por todos esos momentos y por las experiencias vividas desde que nos conocemos. Y por lo que nos queda.

A mis compañeros y amigos, Julio Ballesta, Manolo Ortiz y Manu Ávila, los que me han demostrado que detrás de grandes profesionales hay grandes personas.

A esa familia que se elige, quienes con o sin alguna cerveza de por medio, han hecho por entender mi tesis y el proceso en el que estaba, y quienes siempre me sacan una sonrisa y alegran la vida.

A todos los estudiantes que han querido participar en el estudio de manera altruista.

A todas las personas neurodiversas, que nutren la vida y enriquecen la sociedad haciendo un mundo mejor y menos normópata, a veces sin saberlo.

GRACIAS DE TODO CORAZÓN



## RESUMEN

La institución universitaria se ha forjado desde su origen como centro de sabiduría en el que prima la convivencia y el respeto, predominando el afán de popularizar el conocimiento al mundo entero. Si bien la pertenencia a este nivel educativo comenzó con un cariz elitista en sus comienzos en el siglo XII, con el paso de los siglos ha abierto sus puertas sin discriminación a cualquier persona, independientemente de su raza, religión, estatus o característica personal. No será hasta el siglo XX cuando la consideración por ciertos grupos minoritarios comience a ser una realidad tácita a nivel internacional como, por ejemplo, a las personas con discapacidad. Encontramos diferentes hitos a mitad de siglo que suponen un avance hacia la concepción social de la discapacidad. La creación de la ONU, el organismo encargado de la educación y la ciencia UNESCO, la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948 o el origen de la Unión Europea, suponen un avance en materia educativa que expande la diversidad hacia la no discriminación y la igualdad de oportunidades.

La década de los 80 dará un nuevo empuje hacia la ratificación educativa de este colectivo. Partiendo del Informe Warnock (1978), comienza una sucesión de programas y tratados supranacionales que abarcan numerosas directrices políticas y organizativas concretas hacia la educación universitaria explicitados a nivel europea desde la creación del Espacio Europeo de Educación Superior con la Declaración de la Sorbona en 1998 hasta nuestros días con el Comunicado de Tirana (2024).

La universidad española cuenta con una de las políticas educativas con mayor experiencia en el impulso de principios de accesibilidad universal, no discriminación e igualdad de oportunidades de las personas con discapacidad (Sánchez-Díaz, 2021), contando además con organizaciones nacionales de fuerza y prestigio como la Fundación ONCE y el Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad, defensores acérrimos de los derechos de las personas con discapacidad. Dentro del territorio

español, la comunidad autónoma de Andalucía se erige como una de las comunidades con mayor aceptación y cumplimiento de las medidas de acción positiva hacia los estudiantes con discapacidad. Y, dentro de esta comunidad, la Universidad de Granada es una de las universidades que demuestra a nivel normativo y a nivel práctico esa toma de conciencia y de acciones inclusivas que garantizan la presencia de estudiantes con discapacidad bajo los preceptos de la accesibilidad universal (Fundación Universia, 2023), teniendo la unidad más longeva de Andalucía de asistencia al estudiante con discapacidad: el Programa de Intervención Social hacia los Estudiantes con Discapacidad (González-Badía et al., 2022).

Sin embargo, pese a contar con el conocimiento teórico y la aplicación práctica de numerosas acciones de apoyo hacia este colectivo desde esa perspectiva interna institucional, la complejidad del ser humano abarca un amplio abanico de factores y condiciones personales que inciden sobre el desarrollo de carrera. Tal es dicha complejidad, que surgen numerosas teorías sobre esa elección y desarrollo académico y profesional con el fin de dilucidar los mecanismos que posibilitan este crecimiento de la persona. Todas ellas, en constante evolución y mejora, vigentes a día de hoy, son mundialmente utilizadas para crear conocimiento sobre el ser humano en esta etapa académica, como la teoría de la carrera a lo largo de la vida y del espacio vital (Super, 1955), la teoría sobre la elección y el ajuste vocacional (Holland, 1959) o la teoría cognitivo social (Bandura, 1977).

Basada en la teoría de Bandura, surge la Teoría del Modelo Cognitivo Social del Desarrollo de Carrera o SCCT (Lent et al., 1994, 2000). Esta teoría sitúa el concepto de Bandura de la autoeficacia como uno de los núcleos centrales, entendiendo a ésta como las creencias que tiene una persona sobre su capacidad para realizar distintas tareas, abarcando las experiencias de la persona y condicionantes de influencia a lo largo de su vida y determinando las acciones que el individuo llevará a cabo en base a dichas creencias. Para los autores de la SCCT, existen otros factores sobre los que la autoeficacia va a influir de manera directa e indirecta, como son las expectativas de resultado o

evaluación de los posibles resultados en esas actividades, los intereses, las metas o la perseverancia para alcanzar dichas metas. Es decir, el desarrollo de carrera se vincula a las creencias de autoeficacia y ésta a la toma de decisiones, las expectativas y la elección de carrera. Los autores además incluyen que las influencias contextuales próximas, como las barreras percibidas o los apoyos ambientales, y las condiciones personales, como el género, la raza o la discapacidad, juegan un papel mediador en el desarrollo de creencias personales que surgen a través de la experiencia y que determinarán nuestras acciones. Así, la SCCT se alza como una teoría consolidada en este campo que además ha demostrado su valiosa aplicación en poblaciones minoritarias (Szymanski et al., 2010).

Este estudio plantea el análisis del desarrollo académico de estudiantes universitarios con y sin discapacidad de la rama de educación de la Universidad de Granada. La muestra estuvo compuesta por 590 sujetos, de los cuales 29 presentaban algún tipo de discapacidad reconocida y estaban inscritos en el Programa de Intervención Social hacia los Estudiantes con Discapacidad, y 561 no tenían discapacidad. Los instrumentos de medida utilizados fueron el Cuestionario de Biodatos Universitarios CBU (Rocabert y Martínez-Vicente, 2011), la Escala de Autoeficacia Generalizada EAG (Baessler y Schwarzer, 1996) y la Escala de Expectativas Académicas de Resultado EEAR (Zalazar-Jaine y Cupani, 2018), registrando además diferentes variables sociodemográficas como sexo, edad, curso, discapacidad y tipo de discapacidad.

Los objetivos de estudio se centraron en: 1) comprobar la validez del cuestionario CBU al realizar adaptaciones, incluyendo una pregunta de estudio y varias respuestas relacionadas con la discapacidad; 2) analizar los niveles de desarrollo vocacional eficaz, de autoeficacia y de expectativas académicas de resultado de los estudiantes de educación de la Universidad de Granada para ver si mantienen alguna relación con las variables sociodemográficas recogidas; 3) comparar los niveles de las tres variables de estudio en estudiantes universitarios con y sin discapacidad; y 4) indagar sobre las posibles diferencias entre los diferentes tipos de discapacidad en las variables de estudio.

Los resultados demostraron las bondades psicométricas del cuestionario CBU, encontrando niveles aceptables de confiabilidad. La estructura factorial obtenida añadió un cuarto factor de primer orden, al que se denominó barreras percibidas. Se obtuvieron unos niveles medios de las tres variables objeto de estudio dentro de la población estudiantil de la Universidad de Granada analizada. Dentro de las variables sociodemográficas recogidas, se encontró que el desarrollo vocacional eficaz parecía estar relacionado con el curso, mientras que las expectativas académicas de resultado parecían estarlo con el sexo. No se encontraron diferencias significativas entre estudiantes con y sin discapacidad en desarrollo vocacional, autoeficacia ni expectativas de resultado. Los diferentes tipos de discapacidad no presentaron diferencias en las puntuaciones de las variables, sin embargo, se detectaron diferencias en la valoración de ciertos aspectos según el tipo de discapacidad. Por ejemplo, se encontraron mayores dificultades en la toma de decisiones en discapacidad auditiva y motora, o niveles mayores de desarrollo vocacional y de autoeficacia en el grupo con discapacidad visual

Son varias las limitaciones del estudio, entre las que destacamos el sesgo de la discapacidad o el sexo, con una muestra prioritariamente de mujeres. También la falta de medidas de otras variables de influencia en el modelo teórico o la difícil extrapolación a otros colectivos, incluso universitarios. Pese a ello, se destaca la contribución de la presente investigación a la literatura científica basada en la SCCT centrada en los estudiantes de educación superior con discapacidad. Destacando el carácter exploratorio del estudio, se considera que la extracción de las diferencias específicas encontradas puede arrojar luz para fomentar las fortalezas y minimizar las debilidades de estudiantes con discapacidad mediante programas de orientación vocacional concretos según las necesidades de los discentes.

## **ABSTRACT**

The university institution has been forged from its origins as a centre of wisdom in which coexistence and respect prevail, with a predominant desire to popularise knowledge to the whole world. Although membership of this educational level began with an elitist character in its beginnings in the 12th century, over the centuries it has opened its doors without discrimination to anyone, regardless of race, religion, status or personal characteristics. It was not until the 20th century that consideration for certain minority groups began to become an unspoken reality at the international level, such as, for example, people with disabilities. There were several milestones in the middle of the century that marked an advance towards the social conception of disability. The creation of the UN, the organisation in charge of education and science UNESCO, the Universal Declaration of Human Rights of 1948 or the origin of the European Union, represent a step forward in education that expands diversity towards non-discrimination and equal opportunities.

The 1980s gave a new push towards the educational ratification of this group. Starting with the Warnock Report (1978), a succession of supranational programmes and treaties began, covering numerous specific political and organisational guidelines for university education, made explicit at European level from the creation of the European Higher Education Area with the Sorbonne Declaration in 1998 to the present day with the Tirana Communiqué (2024).

Spanish universities have one of the most experienced educational policies in promoting the principles of universal accessibility, non-discrimination and equal opportunities for people with disabilities (Sánchez-Díaz, 2021), with strong and prestigious national organisations such as the ONCE Foundation and the Spanish Committee of Representatives of People with Disabilities, staunch defenders of the rights of people with disabilities. Within Spain, the autonomous community of Andalusia is one

of the communities with the greatest acceptance and compliance with positive action measures for students with disabilities. And, within this community, the University of Granada is one of the universities that demonstrates at a regulatory and practical level this awareness and inclusive actions that guarantee the presence of students with disabilities under the precepts of universal accessibility (Fundación Universia, 2023), having the longest-running unit in Andalusia for assistance to students with disabilities: the Social Intervention Programme for Students with Disabilities (González-Badía et al., 2022).

However, despite having theoretical knowledge and the practical application of numerous support actions for this group from this internal institutional perspective, the complexity of the human being encompasses a wide range of factors and personal conditions that affect career development. Such is this complexity that numerous theories on academic and professional choice and development have emerged in order to elucidate the mechanisms that make this personal growth possible. All of them, in constant evolution and improvement, still in force today, are used worldwide to create knowledge about the human being in this academic stage, such as the lifelong career and life-space theory (Super, 1955), the theory of vocational choice and adjustment (Holland, 1959) or the social cognitive theory (Bandura, 1977).

Based on Bandura's theory, the Social Cognitive Career Development Model Theory or SCCT (Lent et al., 1994, 2000) emerges. This theory places Bandura's concept of self-efficacy as one of the central cores, understanding self-efficacy as the beliefs that a person has about his or her ability to perform different tasks, encompassing the person's experiences and influencing factors throughout his or her life and determining the actions that the individual will carry out based on these beliefs. For the authors of the SCCT, there are other factors that are directly and indirectly influenced by self-efficacy, such as outcome expectations or evaluation of possible results in these activities, interests, goals or perseverance to achieve these goals. In other words, career

development is linked to self-efficacy beliefs and self-efficacy is linked to decision-making, expectations and career choice. The authors further include that proximal contextual influences, such as perceived barriers or environmental supports, and personal conditions, such as gender, race or disability, play a mediating role in the development of personal beliefs that emerge through experience and will determine our actions. Thus, SCCT stands as an established theory in this field that has also demonstrated its valuable application in minority populations (Szymanski et al., 2010).

This study analyses the academic development of university students with and without disabilities in the field of education at the University of Granada. The sample consisted of 590 subjects, of whom 29 had some kind of recognised disability and were enrolled in the Social Intervention Programme for Students with Disabilities, and 561 did not have a disability. The measurement instruments used were the University Biodata Questionnaire CBU (Rocabert and Martínez-Vicente, 2011), the Generalised Self-Efficacy Scale EAG (Baessler and Schwarzer, 1996) and the Academic Expectations of Outcome Scale EEAR (Zalazar-Jaine and Cupani, 2018), also recording different sociodemographic variables such as gender, age, course, disability and type of disability.

The study objectives focused on: 1) testing the validity of the CBU questionnaire by making adaptations, including a study question and several disability-related responses; 2) analysing the levels of effective vocational development, self-efficacy and academic outcome expectations of education students at the University of Granada to see if they maintain any relationship with the sociodemographic variables collected; 3) comparing the levels of the three study variables in university students with and without disability; and 4) inquiring about possible differences between different types of disability in the study variables.

The results demonstrated the psychometric strength of the CBU questionnaire, finding acceptable levels of reliability. The factor structure obtained added a fourth first-

order factor, which was called perceived barriers. Mean levels were obtained for the three variables under study within the University of Granada student population analysed. Among the sociodemographic variables collected, it was found that effective vocational development seemed to be related to grade, while academic outcome expectations seemed to be related to gender. No significant differences were found between students with and without disabilities in vocational development, self-efficacy and outcome expectations. The different types of disability did not show differences in the scores of the variables, however, differences were detected in the assessment of certain aspects according to the type of disability. For example, greater difficulties in decision-making were found in the hearing and motor disabilities, or higher levels of vocational development and self-efficacy in the visually impaired group.

There are several limitations of the study, among which we highlight the bias of disability or gender, with a sample mainly of women. Also, the lack of measures of other influential variables in the theoretical model and the difficulty of extrapolating to other groups, including university students. Despite this, the contribution of the present research to the scientific literature based on the SCCT focusing on higher education students with disabilities stands out. The exploratory nature of the study is emphasised and it is considered that the extraction of the specific differences found may shed light on how to promote the strengths and minimise the weaknesses of students with disabilities through specific vocational guidance programmes according to the needs of the students.

## ÍNDICE

<b>INTRODUCCIÓN .....</b>	<b>23</b>
<b>CAPITULO I. DISCAPACIDAD Y UNIVERSIDAD .....</b>	<b>24</b>
1.1 Tratados, acuerdos e iniciativas en el ámbito educativo universitario internacional y europeo .....	26
1.2. Marco legal e iniciativas en el ámbito educativo universitario en España.....	53
1.3. Marco legal e iniciativas en el ámbito educativo universitario de Andalucía .....	75
1.4. La universidad de granada: operatividad universitaria de la atención a la diversidad .....	85
1.5. Síntesis de la universidad y la atención a la diversidad.....	96
<b>CAPÍTULO II. DESARROLLO EDUCATIVO, VOCACIONAL Y VITAL .....</b>	<b>100</b>
2.1 La Teoría Cognitivo Social .....	102
2.1.1. Conceptos centrales de la TCS .....	105
2.1.2. El ámbito académico y la TCS .....	113
2.2. Teorías de elección vocacional y desarrollo de carrera .....	117
2.2.1. Teoría de la carrera a lo largo de la vida y del espacio vital .....	118
2.2.2. La teoría sobre la elección y el ajuste vocacional .....	121
2.2.3. Teoría cognitivo social del desarrollo de carrera .....	125
2.3. SCCT en el siglo XXI.....	141
2.3.1. Estudios contemporáneos sobre la SCCT según modelos de interés .....	141
2.3.2 La diversidad en la SCCT.....	146
2.4. SCCT, discapacidad y otras NEAE: Estado del arte .....	151
2.5. Síntesis del estado del arte.....	169
<b>CAPITULO III. MARCO METODOLÓGICO.....</b>	<b>172</b>
3.1. Objetivos, hipótesis de estudio y preguntas de investigación .....	173
3.2. Instrumentos .....	176
3.3. Participantes .....	183
3.4. Variables de estudio.....	187
3.5. Diseño de investigación y análisis de datos.....	189

<b>CAPITULO IV. RESULTADOS.....</b>	<b>191</b>
4.1. Características psicométricas del CBU .....	191
4.2. Niveles de desarrollo vocacional eficaz, autoeficacia y expectativas académicas de resultado de los estudiantes de educación de la UGR .....	193
4.3. Comparativa de estudiantes con y sin discapacidad .....	214
4.4. Estudiantes universitarios según tipo de discapacidad .....	235
<b>CAPÍTULO V. DISCUSIÓN.....</b>	<b>261</b>
5. 1. Propiedades psicométricas del CBU .....	261
5.2. Niveles de desarrollo vocacional, autoeficacia y expectativas académicas de resultado de los estudiantes de educación de la UGR .....	266
5.3. Comparación de estudiantes universitarios con y sin discapacidad .....	272
5.4. Diferencias entre los estudiantes según tipo de discapacidad .....	279
<b>CAPÍTULO VI. CONCLUSIONES.....</b>	<b>292</b>
Limitaciones del estudio .....	300
Prospectiva. Líneas de acción y futuras líneas de investigación. ....	301
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>306</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>402</b>
Anexo A1. Carta de invitación a la participación del alumnado. ....	402
Anexo A2. Cuestionario utilizado en la presente investigación. ....	403

## Índice de Tablas

<b>Capítulo I</b>		
Tabla 1.1.	Hitos internacionales en educación entre 1950 y 2000	34
Tabla 1.2.	Compendio de documentos desde la creación de la EEES hasta hoy	40
Tabla 1.3.	Resumen del avance en las consideraciones legales sobre la inclusión de personas con discapacidad en la universidad	71
Tabla 1.4.	Planes andaluces de inclusión de personas con discapacidad	78
Tabla 1.5.	Presupuestos UGR en distintos recursos	93
<b>Capítulo II</b>		
Tabla 2.1.	Resumen de las principales investigaciones desde la SCCT del estudiantado con dificultades de aprendizaje y/o TDAH	153
Tabla 2.2.	Resumen de las principales investigaciones desde la SCCT del estudiantado con discapacidad psíquica	156
Tabla 2.3.	Resumen de las principales investigaciones desde la SCCT del estudiantado con discapacidad intelectual	158
Tabla 2.4.	Resumen de las principales investigaciones desde la SCCT del estudiantado con discapacidad auditiva	159
Tabla 2.5.	Resumen de las principales investigaciones desde la SCCT del estudiantado con discapacidad visual	161
Tabla 2.6.	Resumen de las principales investigaciones desde la SCCT del estudiantado con discapacidad motora	163
Tabla 2.7.	Resumen de las principales investigaciones desde la SCCT del estudiantado con diferentes discapacidades	165
<b>Capítulo III</b>		
Tabla 3.1.	Distribución de la muestra según el tipo de discapacidad	185
<b>Capítulo IV</b>		
Tabla 4.1.	Matriz de carga factorial de cada ítem, comunalidades, correlación de elementos y fiabilidad si el elemento se suprime del CBU	193
Tabla 4.2.	Puntuaciones descriptivas del cuestionario CBU	194
Tabla 4.3.	Frecuencias de respuestas en la pregunta 1 de la CBU sobre Opción de la carrera	195
Tabla 4.4.	Frecuencias de respuestas en la pregunta 2 de la CBU sobre Evolución del interés	196
Tabla 4.5.	Frecuencias de respuestas en la pregunta 3 de la CBU sobre Satisfacción con la carrera	196
Tabla 4.6.	Frecuencias de respuestas en la pregunta 4 de la CBU sobre Influencia sobre elección de la carrera	197
Tabla 4.7.	Frecuencias de respuestas en la pregunta 5 de la CBU sobre Elección del Prácticum	200
Tabla 4.8.	Frecuencias de respuestas en la pregunta 6 de la CBU sobre Especialidad profesional	201
Tabla 4.9.	Frecuencias de respuestas en la pregunta 7 de la CBU sobre Barreras percibidas para terminar la carrera	201

Tabla 4.10.	Frecuencias de respuestas en la pregunta 8 de la CBU sobre Experiencia laboral	202
Tabla 4.11.	Frecuencias de respuestas en la pregunta 9 de la CBU sobre Decisión al finalizar los estudios	203
Tabla 4.12.	Frecuencias de respuestas en la pregunta 10 de la CBU sobre Dificultades en la toma de decisión	204
Tabla 4.13.	Análisis de significación del cuestionario CBU con el Test Chi-cuadrado	205
Tabla 4.14.	Puntuaciones obtenidas en el CBU según factores de primer orden y factor de segundo orden	206
Tabla 4.15.	Puntuaciones descriptivas del cuestionario EAG	207
Tabla 4.16.	Puntuaciones descriptivas del cuestionario EEAR	210
Tabla 4.17.	Análisis exploratorio univariado de los instrumentos utilizados	212
Tabla 4.18.	Puntuaciones comparadas de estudiantes con y sin discapacidad del CBU	214
Tabla 4.19.	Porcentajes de respuestas de grupos combinados con y sin discapacidad en la pregunta 1 de la CBU sobre Opción de la carrera	215
Tabla 4.20.	Frecuencias de respuestas de grupos combinados con y sin discapacidad en la pregunta 2 de la CBU sobre Evolución del interés	216
Tabla 4.21.	Frecuencias de respuestas de grupos combinados con y sin discapacidad en la pregunta 3 de la CBU sobre Satisfacción con la carrera	217
Tabla 4.22.	Frecuencias de respuestas de grupos combinados con y sin discapacidad en la pregunta 4 de la CBU sobre Influencia sobre elección de la carrera	218
Tabla 4.23.	Frecuencias de respuestas de grupos combinados con y sin discapacidad en la pregunta 5 de la CBU sobre Elección del Prácticum	219
Tabla 4.24.	Frecuencias de respuestas de grupos combinados con y sin discapacidad en la pregunta 6 de la CBU sobre Especialidad profesional	220
Tabla 4.25.	Frecuencias de respuestas de grupos combinados con y sin discapacidad en la pregunta 7 de la CBU sobre Barreras percibidas para terminar la carrera	221
Tabla 4.26.	Frecuencias de respuestas de grupos combinados con y sin discapacidad en la pregunta 8 de la CBU sobre Experiencia laboral	222
Tabla 4.27.	Frecuencias de respuestas de grupos combinados con y sin discapacidad en la pregunta 9 de la CBU sobre Decisión al finalizar los estudios	223
Tabla 4.28.	Frecuencias de respuestas de grupos combinados con y sin discapacidad en la pregunta 10 de la CBU sobre Dificultades en la toma de decisión	224
Tabla 4.29.	Puntuaciones obtenidas por la muestra con y sin discapacidad en el CBU según factor	225
Tabla 4.30.	Pruebas de comparación de grupos con y sin discapacidad mediante Mann-Whitney en el CBU	227
Tabla 4.31.	Puntuaciones obtenidas por los estudiantes universitarios con y sin discapacidad en la EAG.	228
Tabla 4.32.	Puntuaciones obtenidas por los estudiantes universitarios con y sin discapacidad en la EEAR	231
Tabla 4.33.	Puntuaciones obtenidas por la muestra con y sin discapacidad en la EEAR según factor	232

Tabla 4.34.	Pruebas de comparación de grupos mediante Mann-Whitney en la EEAR	233
Tabla 4.35.	Puntuaciones comparadas de estudiantes según tipo de discapacidad del cuestionario CBU	235
Tabla 4.36.	Porcentajes de respuestas de grupos según tipo de discapacidad en la pregunta 1 de la CBU sobre Opción de la carrera	237
Tabla 4.37.	Frecuencias de respuestas de grupos según tipo de discapacidad en la pregunta 2 de la CBU sobre Evolución del interés	238
Tabla 4.38.	Frecuencias de respuestas de grupos según tipo de discapacidad en la pregunta 3 de la CBU sobre Satisfacción con la carrera	239
Tabla 4.39.	Frecuencias de respuestas de grupos según tipo de discapacidad en la pregunta 4 de la CBU sobre Influencia sobre elección de la carrera	240
Tabla 4.40.	Frecuencias de respuestas de grupos según tipo de discapacidad en la pregunta 5 de la CBU sobre Elección del Prácticum	242
Tabla 4.41.	Frecuencias de respuestas de grupos según tipo de discapacidad en la pregunta 6 de la CBU sobre Especialidad profesional	244
Tabla 4.42.	Frecuencias de respuestas de grupos según tipo de discapacidad en la pregunta 7 de la CBU sobre Barreras percibidas para terminar la carrera	245
Tabla 4.43.	Frecuencias de respuestas de grupos según tipo de discapacidad en la pregunta 8 de la CBU sobre Experiencia laboral	247
Tabla 4.44.	Frecuencias de respuestas de grupos según tipo de discapacidad en la pregunta 9 de la CBU sobre Decisión al finalizar los estudios	248
Tabla 4.45.	Frecuencias de respuestas de grupos según tipo de discapacidad en la pregunta 10 de la CBU sobre Dificultades en la toma de decisión	250
Tabla 4.46.	Puntuaciones obtenidas por la muestra según tipo de discapacidad en el cuestionario CBU según factor	252
Tabla 4.47.	Puntuaciones obtenidas por los estudiantes universitarios según tipo de discapacidad en la EAG	254
Tabla 4.48.	Puntuaciones obtenidas por los estudiantes universitarios con y sin discapacidad en la EEAR	257
Tabla 4.49.	Pruebas de comparación de grupos de discapacidad sobre las variables de estudio mediante prueba Kruskal-Wallis	260

## Índice de Figuras

<hr/>		
Introducción		
Figura 0.	Esquema de la tesis doctoral	23
<hr/>		
Capítulo I		
Figura 1.1	Distribución de edad de los estudiantes de grado con discapacidad en la UGR 2022/2023	90
Figura 1.2.	Elección de áreas de conocimiento de los estudiantes de grado con discapacidad en la UGR	91
<hr/>		
Capítulo II		
Figura 2.1.	Modelo de interacciones recíprocas	105
Figura 2.2.	Vías estructurales de influencia de la TCS	111
Figura 2.3.	Modelo del arco de los factores determinantes de la carrera profesional	121
Figura 2.4.	Modelo hexagonal de interpretación de relaciones intra e inter-clases de Holland	124
Figura 2.5.	Modelo cognitivo-social de desarrollo de intereses	128
Figura 2.6.	Modelo cognitivo social de elección de carrera	131
Figura 2.7.	Modelo cognitivo social de rendimiento académico-profesional	134
Figura 2.8.	Modelo social cognitivo de la satisfacción laboral	136
Figura 2.9.	Modelo de autogestión de carrera	139
<hr/>		
Capítulo III		
Figura 3.1	Distribución de la muestra por titulación y centro	186
<hr/>		
Capítulo IV		
Figura 4.1.	Gráfico de sedimentación CBU	192
Figura 4.2.	Red de nodos sobre influencias de elección de carrera	198
Figura 4.3.	Nube de palabras de influencias de elección de carrera	199
Figura 4.4.	Escala de valoración para CBU	206
Figura 4.5.	Representación visual de medidas de tendencia de la EAG	209
Figura 4.6.	Escala de valoración para EAG	209
Figura 4.7.	Representación visual de medidas de tendencia de la EAG	211
Figura 4.8.	Escala de valoración para EEAR	212
Figura 4.9.	Escala de valoración para CBU en la comparación de grupos con y sin discapacidad	226
Figura 4.10.	Escala de valoración para EAG en la muestra combinada de estudiantes con y sin discapacidad	230
Figura 4.11.	Escala de valoración para EEAR en muestra combinada de estudiantes con y sin discapacidad	233
Figura 4.12.	Escala de valoración CBU según tipo de discapacidad	253
Figura 4.13.	Escala de valoración EAG según tipo de discapacidad	256
Figura 4.14.	Escala de valoración EEAR según tipo de discapacidad	259



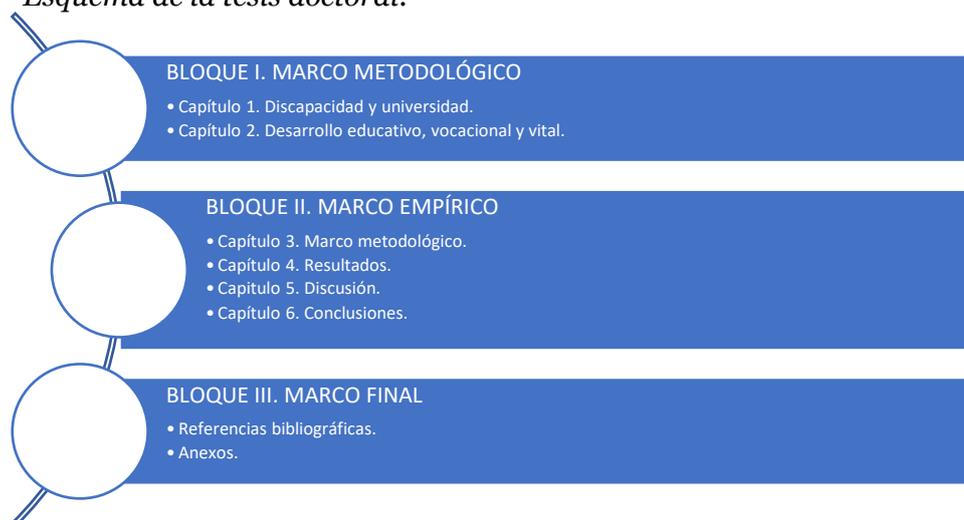
## INTRODUCCIÓN

La presente tesis doctoral es una tesis tradicional, en la que se desarrolla una base teórica para esbozar la situación de un problema en auge que está difuminado en el campo de la investigación: las personas con discapacidad en la etapa de la educación superior.

Como tesis tradicional, el lector encontrará tres bloques. El primer bloque corresponde al marco conceptual, el cual recoge dos amplios campos de estudio. De un lado, la normativa, legislación, programas y dictámenes emitidos por organizaciones supranacionales, estados miembros, gobiernos nacionales, autonómicos y regionales en los que se apreciará el tratamiento y consideración que se les ha dado a las personas con discapacidad, principalmente de un siglo atrás hasta nuestros días, en materia de educación y en la educación superior concretamente. De otro, algunas de las teorías más influyentes de elección y desarrollo de carrera, también de mitad del siglo XX, pero teorías que siguen vigentes y en constante evolución adaptándose a los tiempos. Como segundo bloque encontrará el marco empírico, planteando el objeto de investigación, así como las técnicas y los instrumentos utilizados, la muestra y el diseño metodológico. Se continúa con el análisis estadístico y sus resultados, seguido de la discusión y las conclusiones. Como último bloque de trabajo, encontramos las referencias bibliográficas y los anexos.

### Figura 0.

#### *Esquema de la tesis doctoral.*



## **CAPITULO I. DISCAPACIDAD Y UNIVERSIDAD**

Podemos situar el origen de la universidad en Europa, ampliándose desde el siglo XII al resto del mundo. La concepción primaria de esta institución estaba compuesta según Fernández-Carvajal (1994) por cuatro pilares fundamentales que bien podemos catalogar como atemporales, teniendo la misma vigencia y sentido a día de hoy. Estos pilares se fundamentan en: las universidades como centros del conocimiento, del saber y de la verdad, cuya sed de aprendizaje y de investigar está siempre presente; el devenir de las universidades a organizaciones corporativas y con plena autonomía para el cumplimiento de sus objetivos; lugares de convivencia y respeto en donde la existencia y coexistencia de todos sus agentes es necesaria para sus fines; y, por último, el sentido universal que se mantiene desde la época medieval, sin cerrar las puertas por tanto a la experiencia y al mérito para expandir el conocimiento sin discriminación.

Al recapacitar sobre los principios de hace un milenio, no encontramos mayor distinción de intenciones en cuanto a educación universitaria inclusiva se refiere en pleno siglo XXI. La integración, la accesibilidad, el diseño para todos, el diseño universal del aprendizaje...es una terminología propia de los últimos años que aparece con relativa recurrencia en las leyes e iniciativas mundiales cuando hablamos de la educación superior y del estudiantado. El derecho al saber forma parte de nuestra historia y hoy en día se ha de exponer minuciosa y tácitamente para que se tome conciencia de su cumplimiento y, sin embargo, a pesar de los esfuerzos nacionales e internacionales en inclusión educativa, la universidad sigue siendo el nivel educativo más excluyente y segregador con los estudiantes con discapacidad (Claiborne & Cornforth, 2010; Hopkins, 2011; Luque de la Rosa y Gutiérrez-Cáceres, 2014).

Si hablamos de educación inclusiva y la atención a la diversidad, es patente la evolución progresista que se ha tenido desde los últimos años del siglo pasado. No hay

que olvidar que la diversidad es una condición humana intrínseca y supone una oportunidad de aprendizaje bajo el precepto de la educación basada en la inclusión cuyo compromiso y conciencia se encuentra dentro y fuera de las aulas de cualquier nivel educativo (Booth y Ainscow, 2015; Fernández-Batanero, 2011). Si nos basamos en la idiosincrasia del ser humano, y más concretamente del estudiantado, es lógico que se deriven diferentes necesidades educativas, más aún cuando se cuenta con alguna discapacidad. Sin embargo, el desconocimiento de las necesidades reales que presentan los discentes unido a la falta de pragmatismo real en los contenidos y estrategias curriculares orientados a este colectivo confiere un hándicap educativo dentro de las instituciones universitarias (Tallón et al., 2019).

El citado avance de la consideración de las personas con discapacidad surge dentro de un modelo social que busca un nuevo paradigma del sistema educativo, lo que supone una adopción de cambios en las concepciones, en metodologías y en los sistemas de apoyo (Liasidou, 2014; Moriña et al., 2015).

Encontramos organizaciones defensoras por bandera de la consecución de los derechos de las personas con discapacidad, de la no discriminación y de la igualdad de oportunidades como la Organización de las Naciones Unidas (ONU) o la Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), alentadoras del progreso de este colectivo. Uno de los hitos en las políticas de integración educativa a nivel español fue sin duda la Ley 13/1982, de 7 de abril, de integración social de los minusválidos (LISMI), con la que se introducen medidas favorecedoras para el impulso del acceso educativo. Además, la entrada de España en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) da una continuidad a ese impulso, abogando por una plena inclusión de las personas con discapacidad en todos los ámbitos de la sociedad.

Este capítulo tiene una variedad terminológica en lo que a atención a la diversidad se refiere: minusválidos, impedidos, inadaptados, entre otros, son términos usados tal y

como vienen definidos según los documentos jurídicos o históricos utilizados, por lo que podemos inferir el aspecto político-social-cultural del momento en relación no solamente con las personas con discapacidad, sino también con respecto a la sociedad. De hecho, la actualización de 2020 del Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española enmienda la acepción de la palabra “discapacidad” confiriéndole un enfrentamiento a barreras de acceso a la participación social por su situación personal. Además, la docta casa elimina la palabra “disminuido” que sustituye por “discapacitado” en referencia a la persona que posee una discapacidad, siendo quizás más adecuado el término “persona con discapacidad” como señala el Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad (CERMI), cuyo uso fue aprobado a nivel legislativo por la Ley 6/2022.

### **1.1 Tratados, acuerdos e iniciativas en el ámbito educativo universitario internacional y europeo**

Podemos situar la estructura educativa que conocemos a día de hoy en el siglo XIX, época en la que se democratiza el saber. Basada en el sistema educativo prusiano, encontramos la creación de universidades humboldtianas durante este siglo y en el siguiente, asentadas en un paradigma elitista dentro de los estudios universitarios en donde los aspectos relevantes a nivel social o del propio Estado no entran en juego bajo el prisma de una heteronomía de la educación superior (Ruíz-Corbella y López-Gómez, 2019).

Ya en el siglo XX, las acuciantes guerras acontecidas supusieron una movilización de naciones para establecer diferentes medidas internacionales para establecer un orden de paz y recuperación ante la devastación humana, económica, urbanística y cultural. Entre las consecuencias de la situación, el 25 de abril de 1945 se inaugura en la ciudad de San Francisco la Conferencia sobre la Organización Mundial, dando lugar por un lado

a la creación de la ONU y, por otro, a la Carta de las Naciones Unidas. Este tratado internacional enfrenta los problemas de la humanidad desde mitad de siglo con carácter vinculante de los Estados Miembros a modo de herramienta de derecho internacional. Encontramos así en su capítulo IX: Cooperación internacional económica y social la alusión al cumplimiento de la igualdad universal de derechos humanos y de libertades, eximiendo de discriminación por motivos de cualquier índole, así como la obligada cooperación en orden cultural y educativo. Meses más tarde, en noviembre de 1945, nace un organismo especializado dentro de la ONU encargado de promover la paz, erradicar la pobreza, el desarrollo sostenible y el intercambio cultural mediante la educación, la ciencia, la cultura y la información basado en la diversidad: la UNESCO.

En la misma línea, y ampliando el cumplimiento de la igualdad del ser humano, encontramos el segundo tratado internacional de la misma organización que supone otro de los pilares en cuanto al respeto de derechos y principios básicos: la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948 (Resolución 217 A[III]).

Si bien en ninguno de los tratados aparece de manera directa el colectivo con discapacidad en el campo educativo, podemos encontrar la educación como herramienta de lucha ante la discriminación, la degradación y la provocación de la misma, sin distinción por cualquier condición, y el cumplimiento de derechos y libertades de toda persona donde prevalezca la dignidad de aquella (Agencia de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea, 2019; Navet, 2018;).

Otra organización supranacional originada en esta época es la Unión Europea (UE), denominada en ese momento Comunidad Económica Europea (CEE). Los inicios están enmarcados en el Tratado de París de 1951 y en el Tratado de Roma (conocido como Tratado EUROATOM) de 1957. La creación de esta organización supondrá una estabilidad basada en acuerdos económicos por parte de los Estados Miembros,

incorporando el ámbito educativo como una cuestión primordial poco después (Matarranz et al., 2020).

La UNESCO, en la Convención relativa a la Lucha contra las discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza celebrada en París, proscribía tácitamente todo tipo de discriminación en cualquier ámbito vital, incidiendo en la igualdad de oportunidades educativas respecto al acceso en condiciones igualitarias y según las capacidades individuales a la educación superior (art. 4.a), por razones sociales como raza, cultura, sexo, religión, nacionalidad o discapacidad (UNESCO, 1960).

A nivel europeo, podemos datar el comienzo de la consideración explícita hacia la diversidad estudiantil bajo el prisma de una política educativa a partir de 1974, año en el que aparece la Resolución de los Ministros de Educación relativa a la cooperación en el ámbito de la enseñanza, colaborando por primera vez y desde entonces tanto el Consejo como los Ministros de Educación, creando además el “Grupo Enseñanza y Educación” y el “Grupo de coordinación interservicios”, ambos orientados al estudio de los asuntos educativos y culturales para asentar unas bases jurídicas en las acciones concretas educativas complementarias al libre ejercicio del derecho de los estados miembros y la promoción del sentido de unidad de los mismos (Valle, 2006).

A partir de este momento, comienzan a sucederse diferentes programas de acción comunitaria centrados en la discapacidad. Como denominan Matarranz et al. (2020), es una etapa de programas sectoriales de acciones, destacando en esta etapa el Programa de Acción en Materia Educativa (DO, C38, 1976), encontrando entre sus directrices estratégicas objetivos relacionados con la igualdad de oportunidades exhortando a la no discriminación y a la cooperación en el ámbito de la educación superior. La consideración de las diferentes tipologías del alumnado en el marco educativo comienza a ser patentes desde la mitad de la década de los 70, habiendo sido excluido el colectivo que presenta alguna discapacidad a nivel europeo al primar los aspectos económicos hasta este

momento (López-Noguero, 2008). Sin embargo, los primeros años de abordaje de este colectivo se harán desde un punto de vista más técnico que directo (Quesada, 1998).

Cabe resaltar la publicación del Informe Warnock (Warnock, 1978) por parte del Comité de Educación de Inglaterra, Escocia y Gales. Como señala Sánchez-Palomino (2009), supone un punto de inflexión en cuanto a la ratificación de la educación para todos y apuesta por unos principios, políticas y prácticas basadas en la normalización de la enseñanza y encaminadas a los alumnos que presentan alguna necesidad educativa especial (NEE). Todo ello genera un enfoque de construcción social inclusiva alejado desde el hasta entonces imperante enfoque de las nomenclaturas más médicas como eran las deficiencias.

La Asamblea General de Naciones Unidas proclama en 1981 el Año internacional de las personas discapacitadas, con el cual se aboga a adoptar medidas de integración por parte de los estados miembros de la ONU y enmarcando a la educación de las personas con discapacidad como clave de desarrollo por primera vez (ONU, 1982). Tras las iniciativas derivadas de este año, la Asamblea adopta en 1982 el Programa de Acción Mundial para los Impedidos, considerado la primera guía internacional de políticas y estrategias a corto, medio y largo plazo de personas con discapacidad (Sanjosé, 2007). Dentro de este programa, basado en la plena participación y la igualdad, se considera insuficiente la información y formación de las distintas discapacidades existentes, así como las técnicas didácticas en correlación con los avances de la época. Así mismo, la igualdad de oportunidades, el derecho a la educación, la educación permanente, la accesibilidad física o la facilitación de materiales adecuados según las diferencias individuales, son recogidos en este programa que se perpetua como dogma dentro de las políticas tanto nacionales como internacionales (Colina, 2021).

Uno de los programas más longevos de la UE es el programa Erasmus, cuyo nacimiento se sitúa en 1987 y pervive hasta el día de hoy con el nombre de Erasmus+ y

cuyo último programa en vigencia abarca 2021-2027. Este programa cuenta entre sus objetivos con la mejora del conocimiento, la cohesión social y la inserción laboral (Comisión de las Comunidades Europeas, 2021), adaptándose al desarrollo de la nueva sociedad que confluye en el EEES bajo el prisma de la diversidad y la inclusión y dándole un espacio. Los estudiantes participantes que presenten algún tipo de discapacidad se ven provistos de estrategias tanto de orientación como de acogida, ayudas pedagógicas y técnicas, accesibilidad del entorno y financiación de los costes adicionales dentro de un ecosistema de aprendizaje (Martí et al., 2018).

Otro de los avances hacia la inclusión a nivel europeo en el ámbito de la discapacidad es la sucesión de programas comunitarios que ya tuvieron su origen en la década de los 70. Así, el segundo programa de acción comunitaria para minusválidos HELIOS (DO, L104, 1988), cuyos objetivos estaban dirigidos a la promoción de la autonomía y la integración social, económica, educativa y formativa de las personas con discapacidad. Además, aparecen acciones específicas sobre accesibilidad y sobre guías y ayudas técnicas informatizadas (sistema HANDYNET) de información sobre cuestiones relativas a este colectivo para los organismos de los Estados Parte. Este programa encuentra renovación en el tercer programa de acción comunitaria para minusválidos HELIOS II (DO, L56, 1993), trabajo organizado en torno a la integración en el ámbito educativo y el cual da continuidad a las acciones de intercambio de iniciativas relativas a la integración de estas personas, ampliando muchas de ellas como la integración educativa, la incorporación de interlocutores sociales y el reconocimiento de las Organizaciones No Gubernamentales como cooperantes a nivel comunitario, dando lugar a un órgano de consulta que se denominará Foro Europeo de Discapacidad.

Cabe destacar dos consecuciones notables dentro del programa HELIOS II. Por un lado, encontramos la publicación del documento Guía Europea de Buenas prácticas: Hacia la igualdad de oportunidades de las personas discapacitadas (Comisión de las Comunidades Europeas, 1996) basada en la igualdad de oportunidades de las personas

con discapacidad en una escuela para todos, independientemente del nivel de enseñanza. En esta guía además se recoge la Carta de Luxemburgo, documento que sintetiza los resultados del programa HELIOS y se articula en principios, estrategias y propuestas circunscritas al ámbito de la educación inclusiva en base, como apuntan Alcantud et al. (2000), a establecer cualquier servicio de atención a personas con discapacidad en todo el territorio de la UE.

El otro avance fue el conseguido con el Grupo Temático XIII sector educación para la integración de personas con discapacidad en los estudios superiores dentro del programa HELIOS, concentrando su trabajo en el campo de la universidad. En 1997 publican “Enseñanza Superior y Estudiantes Disminuidos: hacia una Política Europea de Integración”, documento sobre los servicios de apoyo en cuanto a la estructuración de acogida, de información y de apoyo abogando por la integración del alumnado con discapacidad desde un carácter de prevención y procesual durante toda la etapa universitaria (Abad et al., 2008; Alcantud, 2010; Rodríguez-Martín y Álvarez-Arregui, 2015).

La primera iniciativa comunitaria de empleo y desarrollo se lleva a cabo en el año 1990 con el programa HORIZON (DO, C327/05, 1990) orientado a las nuevas oportunidades de empleo para los minusválidos y ciertos grupos desfavorecidos, programa de interés debido a dos de sus iniciativas en el campo de la discapacidad y la educación superior. El proyecto UNICHANCE desarrollado por la Universidad de Valencia (Alcantud, 1995) está orientado a la integración y a la inserción socio-laboral tanto de estudiantes como de diplomados universitarios con discapacidades sensoriales o físicas, siendo dicho proyecto el pionero para la creación de los primeros Servicios de Apoyo al Estudiante con Discapacidad en la Universidad en ciudades como Valencia, Pisa o Viena. También encontramos el proyecto ACCESO25 (Alcantud, 1998, p. 228), cuya finalidad se asienta en la igualdad de oportunidades sociales, económicas y laborales de personas con discapacidad mediante el acceso a la educación superior.

A nivel internacional la UNESCO organiza en Tailandia en 1990 la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos junto con la Banca Mundial, el Fondo Internacional de Emergencia de las Naciones Unidas (UNICEF) y el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo. El marco de acción gira en torno a la universalización de la educación teniendo en cuenta las necesidades educativas individuales en función de seis dimensiones, siendo uno de los grupos diana las personas con discapacidad en cuanto a la igualdad de oportunidades y a la garantía de formación mediante la superación de barreras, mejora de la accesibilidad y una mayor equidad (Skilbeck, 2000).

En el marco europeo, destaca la Resolución sobre los derechos de los deficientes mentales de 1992 aprobado por el Parlamento Europeo (DO, C284, 1992), siendo uno de los ámbitos de emprendimiento de acciones el de la formación y la educación. En esta dimensión se alude a los principios de integración y normalización, propugnando que haya un acceso a la educación sin discriminación, la ampliación y promoción de programas de estudio y de intercambio para los deficientes mentales, proyectos pilotos para mejorar la educación de estos, así como la mejor formación del personal docente y el aumento de la dotación financiera para las necesidades educativas existentes.

Dentro de la CEE, hasta entonces orientada a la construcción de un mercado económico común, comienza una transformación de integración europea hacia una unidad política globalizada con el Tratado de la UE, también conocido como Tratado de Maastricht (DO C191, 1992). Entre los pilares que sustentan este tratado, el pilar comunitario aborda la educación, delegando la responsabilidad en exclusividad de la organización de los planes de estudio a los propios estados. En este caso, la UE queda relegada en el campo educativo a la cooperación entre los estados, adhiriendo las mejoras pertinentes a las medidas de cada país y fomentando programas propios de cooperación como, en el caso de la educación superior, el Erasmus.

La Asamblea General de la ONU publica en 1993 las Normas Uniformes para la equiparación de la Igualdad de Oportunidades de las personas con discapacidad, instando a los países a asumir la responsabilidad de la eliminación de barreras mediante acciones para que las personas con discapacidad se vean exentas de problemas mediante servicios de prevención, rehabilitación y apoyo. En lo referente a la cuestión que nos ocupa, en su artículo 6 sobre Educación reivindica la integración de las personas con discapacidad en la educación superior, otorgando la responsabilidad de dicha integración a las autoridades docentes pertinentes. Así mismo, la prestación de servicios y apoyos, la accesibilidad, los planes de estudio flexibles y adaptados, los materiales didácticos adecuados y la formación constante del personal docente y de apoyo también quedan registrados en esta articulación.

Uno de los encuentros de mayor reconocimiento atemporal en el ámbito de la educación inclusiva fue la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales en 1994, organizada por el Gobierno de España y la UNESCO con más de 300 participantes de casi 100 países distintos y 25 organizaciones internacionales. Los principios de esta conferencia se ven aterrizados en la Declaración de Salamanca, cuyo propósito radica en garantizar el acceso a todos los niveles educativos reforzando a las personas que presenten alguna NEE para mantener y dignificar la calidad educativa indiscriminada, posicionando la perspectiva de la educación inclusiva de manera internacional (Andújar-Scheker, 2019). En el marco de los estudios superiores ratifica el principio de igualdad, los servicios y ayudas necesarias pertinentes a la población con discapacidad y la garantía de acceso a la universidad, pues este centro educativo (al igual que los demás) será una herramienta de lucha contra las actitudes de discriminación.

Un año más tarde, en 1995, UNESCO y ONU suman fuerzas en su Declaración y Plan de Acción Integrado sobre la Educación para la Paz, los Derechos Humanos y la Democracia ratificando la declaración de la 44<sup>a</sup> sesión de la Conferencia Internacional de Educación de Ginebra de un año atrás, en la que se adopta que las políticas educativas

han de estar comprometidas con los grupos especialmente vulnerables, siendo la educación superior propuesta para contribuir a una sociedad más globalizada basada en la igualdad de derechos mediante la formación y la información desde sus instituciones (UNESCO, 1995a).

Se exponen en la tabla 1.1, de manera sucinta, algunos de los hitos y los instrumentos jurídicos distintivos en materia educativa en el ámbito internacional de la segunda mitad del siglo XX.

**Tabla 1.1.**

*Hitos internacionales en educación entre 1950 y 2000.*

<p>Conferencia sobre la Organización Mundial (1945)</p>	<p>Se crea oficialmente la ONU, compuesta a día de hoy por 195 países. Mediante la firma de la Carta de las Naciones Unidas se acuerda la no discriminación por cualquier índole, recogiendo la cooperación ineludible en el ámbito cultural y educativo.</p>
	<p>Ese mismo año se crea la UNESCO, uno de los órganos principales de la ONU y única con potestad para englobar cualquier aspecto de la educación.</p>
<p>Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948)</p>	<p>Documento de derecho blando que recoge 30 artículos sobre los derechos humanos fundamentales, entre ellos el derecho a la educación de manera gratuita e igualitaria en su acceso.</p>

---

Tratado de París (1951) y Tratado de Roma (1957)	Durante la mitad del siglo XX, estos tratados suponen la creación de la Comunidad Económica Europea (CEE) que, si bien se ocupó de aspectos principalmente económicos y políticos en un principio, el ámbito educativo pasará a ocupar un lugar prioritario entre sus políticas comunitarias.
Convención relativa a la Lucha contra las discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza (1960)	Suscrita por la UNESCO y basándose en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, esta conferencia tiene como eje fundamental la no discriminación y la igualdad de oportunidades educativas, así como promover la gratuidad de la educación primaria, la accesibilidad a la secundaria y la igualdad meritoria a la educación superior en todos los Estados Partes.
Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966)	Este pacto insta a crear las condiciones óptimas para el cumplimiento de los derechos humanos por parte de los Estados Miembros. Así, su Artículo XIII dedicado a la educación, recoge el derecho, la accesibilidad y la igualdad de condiciones en pos de un pleno desarrollo y una capacitación de la persona.

---

<p>Resolución de los Ministros de Educación relativa a la cooperación en el ámbito de la enseñanza (1971)</p>	<p>Primera reunión entre el Consejo y los Ministros de Educación que culmina con una resolución normativa para establecer acciones educativas concretas dentro de los estados de la CEE.</p>
<p>Resolución de los Ministros de Educación relativa a la cooperación en el sector educativo (1974)</p>	<p>Se independiza por primera vez la educación del sistema económico, acogiendo a ésta en su sentido más amplio. Se crea el Comité de Educación, encargado de elaborar actuaciones y medidas necesarias, así como revisar las emprendidas en el ámbito de los Estados Miembros.</p>
<p>Informe Warnock (1978)</p>	<p>Elaborado por un comité de expertos, este informe nace para asentar la realidad de la heterogeneidad del alumnado en educación, incidiendo en la necesidad de adaptar ésta a las características individuales de cada alumno. Aunque nace en el seno de Inglaterra, Escocia y Gales, pronto trascenderá barreras, dejando su impronta en la consideración de la integración de alumnos con NEE.</p>
<p>Conferencia Mundial sobre Educación para Todos (1990)</p>	<p>Dadas las grandes desigualdades acontecidas en el mundo educativo y bajo el prisma de la declaración de 1948,</p>

---

esta conferencia promulgaba unas necesidades básicas de aprendizaje mundiales, una educación básica con formación permanente durante toda la vida, la igualdad de género y la necesidad de garantizar una calidad educativa en todos los niveles.

---

Declaración de Salamanca, 1994

Declaración aprobada en la conferencia, organizada por el gobierno español en cooperación con la UNESCO, se plantean distintos objetivos para conseguir una educación para todos dentro del sistema, así como directrices políticas y organizativas concretas para su consecución. Ampliamente difundido, a día de hoy cada país sigue intentado llevar esos objetivos globales de inclusión desde la política propia y las acciones en materia educativa.

---

Durante el proceso de reforma de la educación superior hacia una educación superior mundializada, la UNESCO propondrá un Documento de política orientativa para el cambio y desarrollo en la educación superior (UNESCO, 1995b). Sin mencionar a las personas con discapacidad, este documento refiere desafíos ante la tendencia de la educación universitaria a la disparidad de acceso por cuestiones de vulnerabilidad (bien por cuestiones económicas o de sexo), estableciendo recomendaciones en cuanto a políticas que minimicen esa polarización mediante una accesibilidad basada en la

meritocracia, atendiendo a las características y capacidades de cada individuo en base a una justicia y responsabilidad social e institucional. Al mismo tiempo, prioriza la cooperación internacional técnica, mayor movilidad universitaria y la creación de una sociedad del conocimiento.

Tras el documento de política orientativa en la educación superior de la ONU, se sucedieron diferentes consultas regionales de manera ulterior entre 1996 y 1998 (La Habana, Dakar, Tokio, Palermo y Beirut). Tomándose en cuenta tanto el documento como los acuerdos y planes concebidos en las citadas reuniones, se celebrará en la sede de la UNESCO de París la Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI en octubre de 1998. El compendio de esta declaración comienza con el artículo 26 de la Declaración universal de Derechos Humanos referida a la accesibilidad a la educación superior igualitaria para todos, condenando a lo largo del documento cualquier tipo de discriminación por cuestiones de diversidad social, cultural, económica o de discapacidad. Se refrenda el apoyo a la formación superior de calidad multidisciplinar y a un aprendizaje a lo largo de toda la vida, a la responsabilidad social de los agentes institucionales, así como a su formación continua, la diversificación de los modelos educativos acordes a la transformación de la sociedad del momento, el posicionamiento del alumnado en el centro del proceso educativo como agente activo, la cooperación y las redes de conocimiento local, nacional e internacional. Todo ello bajo la consideración de la educación superior como un servicio público de desarrollo y de derecho.

El 30 de julio de 1996 los Estados Partes adoptan la Comunicación sobre la igualdad de oportunidades de las personas con minusvalía de la Comisión Europea, avalando esta comunicación los planteamientos de las Normas Uniformes de 1993 de las Naciones Unidas que primaban la integración, la inserción, la no discriminación y la igualdad de oportunidades de cualquier tipo de discapacidad. Ese mismo año, el 20 de diciembre, se presenta la Resolución sobre la igualdad de oportunidad de las personas

con discapacidad (DO 97/C12/01), asumiendo la necesidad de que personas con discapacidad y representantes de las mismas participen plenamente de manera activa en las políticas y acciones comunitarias relacionadas con este colectivo, encontrando entre ellas el campo educativo.

Para cerrar un año fructífero en las políticas de acción inclusivas de la educación superior, se publica también el Inventario de Servicios para estudiantes con discapacidad en los centros de enseñanza superior de la UE con autoría de FEDORA (Fórum Europeo de Orientación Académica, extinto desde 2012), en el cual se analizan los servicios prestados desde las universidades europeas a los estudiantes con discapacidad (Van Acker, 1996). Según Alcantud et al. (2000), se evidencia la necesidad de mejorar y complementar el aspecto legislativo en cuanto a la consideración de los estudiantes universitarios con discapacidad.

Aunque sin entrada en vigor hasta dos años después, en 1997 se aprueba el Tratado de Ámsterdam (DO C340, 1997) como un avance en la unificación europea. Adicionando diferentes aspectos sobre libertades, política exterior común y la reforma de instituciones comunitarias, parte de los tratados constitutivos de las Comunidades, el Tratado de la UE y otros documentos afines. Basándose en la Declaración de Derechos Humanos de 1948 y su homólogo europeo, el Convenio Europeo de Derechos Humanos de 1950, el Estado de Derecho y las libertades elementales, establece disposiciones adicionales -entre otras- abanderando la lucha contra la discriminación por razón de discapacidad.

Al ser comunes los principios de base en los que se asienta el Tratado de Ámsterdam a todos los ciudadanos de los Estados Partes, la UE aúna en un documento de afianzamiento esos principios de Derecho comunitario en la Carta de Derechos Fundamentales (DO C364, 2000). Esta carta abarca la legislación de los ciudadanos y/o afincados en la UE respecto al derecho del que gozan según las tradiciones

constitucionales además de los deberes y principios internacionales comunitarios de los miembros de la Unión. En ella aparecerán reflejadas en el Capítulo II sobre libertades, el derecho a la educación de toda persona y a la formación permanente durante toda la vida; y en su Capítulo III de igualdad, la defensa de la no discriminación ante la diversidad humana explicitando la condición de discapacidad, así como la autonomía y la plena integración social, profesional y activa en la comunidad. Esta carta no será vinculante a nivel jurídico hasta 2009, año en que entra en vigor el Tratado de Lisboa (DO, C306, 2007).

A finales del siglo XX la UE prepara una iniciativa para unificar Europa, llegando más allá de los países estrictamente comunitarios, que confluye en un espacio común para las universidades las cuales se caractericen por la excelencia docente e investigadora: el EEES. Iniciada con la Declaración de la Sorbona de París en 1998, tiene como precedente la *Magna Charta Universitatum* firmada por rectores de universidades europeas diez años atrás. Un año después, en 1999, la Declaración de Bolonia asienta las bases fundamentalistas del EEES (Matarranz et al., 2020). Con este tratado se promulgan una serie de reformas que dictaminan diversos elementos comunes en las instituciones educativas universitarias como son una estructura común de créditos, así como su transferencia, la promoción de movilidad de docentes y discentes, y el establecimiento de sistemas que garanticen la calidad educativa e investigadora.

La continuidad de este proyecto viene avalada por numerosos encuentros que se suceden en los años venideros. A continuación, en la tabla 1.2, se expone una síntesis del contenido de los documentos más representativos desde la creación EEES.

**Tabla 1.2.**

*Compendio de documentos desde la creación de la EEES hasta hoy.*

---

Declaración de la Sorbona, 1998	Armoniza la arquitectura del EEES en el llamado Proceso Bolonia. Se centra en la conversión a una estructura global de las titulaciones, homogenización de niveles y la promoción de la movilidad y empleabilidad de estudiantes y profesores.
Declaración de Bolonia, 1999	Partiendo de la declaración de París, centra el Proceso de Bolonia en seis objetivos: la creación de un sistema de créditos general (modelo ECTS), adopción de un sistema de estudios basado en dos ciclos (uno de grado y otro hacia máster/doctorado), sistema de títulos legible y comparable fácilmente (Diploma Supplement), la libre circulación en movilidad estudiantil y docente, y la colaboración interinstitucional y la garantía de calidad educativa.
Comunicado de Praga, 2001	Se cuenta con herramientas europeas para el reconocimiento de titulaciones, aunque exhortando a algunas redes de homologación de títulos (ENIC-NARIC) a que participen plenamente. Se reivindica la eliminación de obstáculos

---

---

	<p>para la libre movilidad. Además, se resalta de la igualdad de oportunidades basada en un aprendizaje de toda la vida.</p>
<p>Comunicado de Berlín, 2003</p>	<p>Se hace hincapié en la importancia de la calidad de la educación superior y la necesidad de desarrollar criterios comunes y metodologías para fomentar dicha calidad mediante la definición de responsabilidades institucionales, evaluación y publicación de programas, sistemas de acreditación similares y la participación internacional y el networking. Se señala el compromiso de hacer al EEES “accesible a todos, según su capacidad”.</p>
<p>Comunicado de Bergen, 2005</p>	<p>Este comunicado se centra en la importancia de la mejora y refuerzo de la investigación, buscando la correspondencia entre los estudios de doctorado y el EEES. En cuestión de movilidad, sigue habiendo un compromiso por parte de los ministros para seguir facilitando y fomentando la participación. Sigue apoyándose la cooperación como garantía de calidad de la educación superior transnacional.</p>

---

---

	Se reseña la accesibilidad sin obstáculos por razones sociales o económicas.
Comunicado de Londres, 2007	<p>Aunque se han hecho avances en los objetivos establecidos en la Declaración de Bolonia, la movilidad aún cuenta con ciertas trabas como el reconocimiento de títulos o las cuantías económicas insuficientes; se plantea crear un sistema de estudios de tres ciclos; el reconocimiento de cualificaciones se confirma en 38 miembros del Proceso; se sigue alentando al intercambio de buenas prácticas; y se refuerza la certificación externa de la calidad.</p> <p>Se recogen los principios de no discriminación y acceso equitativo tanto de estudiantes como de personal. La igualdad de oportunidades se recoge en relación a los obstáculos socio-económicos de los estudiantes para terminar sus estudios.</p>
Comunicado de Lovaina, 2009	Tras una década del Plan Bolonia, se propone otro decenio ampliando las miras en la dimensión social (acceso equitativo y culminación de estudios de los grupos menos representados en

---

---

	<p>educación superior), el aprendizaje permanente (accesible y de calidad), mejora de empleabilidad, aprendizaje centrado en el estudiante, fomento de la innovación investigadora, accesibilidad internacional y promoción de movilidad (importante para el desarrollo personal y el respeto a la diversidad).</p>
<p>Declaración de Budapest y Viena, 2010</p>	<p>En este año son ya 47 miembros los que siguen los objetivos del Proceso de Bolonia, El escueto comunicado resalta los logros en el transcurso de implementación y una aplicación “en distintos grados” de la reforma de las titulaciones y planes de estudio, la garantía de calidad, el reconocimiento de la movilidad y la dimensión social. El compromiso adquirido principal es proveer de los recursos necesarios en un marco establecido por los poderes públicos.</p>
<p>Comunicado de Bucarest, 2012</p>	<p>Destaca la dimensión social (además de las premisas de empleabilidad, movilidad y calidad de la educación), reconociendo que se intensificarán los esfuerzos hacia los grupos infrarrepresentados y desarrollar la</p>

---

---

	<p>dimensión social en la educación superior, reducir las desigualdades y proporcionar servicios adecuados de apoyo al estudiante, asesoramiento y orientación, días de aprendizaje flexibles y rutas de acceso alternativas, además del aprendizaje entre iguales.</p>
<hr/> <p>Comunicado de Ereván, 2015</p>	<p>Uno de los objetivos es hacer un sistema de enseñanza superior más inclusivo, articulando y permeabilizando los distintos sectores educativos y mejorando el equilibrio de la dimensión social, con mayor énfasis en el acceso, movilidad y conclusión de estudiantes de grupos desfavorecidos.</p>
<hr/> <p>Comunicado de París, 2018</p>	<p>Un sistema de enseñanza más inclusivo proporciona metodologías diversas y aprendizajes flexibles, garantizando el acceso de todos y aumentando el número de graduados en educación superior fortaleciendo la dimensión social. El compromiso de políticas educativas se basa en crear sociedades cohesionadas e inclusivas, con un compromiso ético que asegure la equitatividad de acceso.</p>
<hr/> <p>Comunicado de Roma, 2020</p>	<p>El núcleo de la educación superior sigue siendo conseguir una sociedad inclusiva,</p>

---

---

la cual requerirá proporcionar la oportunidad de apoyo para una inclusión equitativa. La mejora de la educación estará mediada por una digitalización universal que no deje a nadie atrás, respetando las normas éticas y los derechos humanos. Se adoptan los Principios y Directrices para reforzar la dimensión social de educación superior en el EEES, incorporando la discapacidad de manera explícita dentro del objetivo de la no discriminación y la igualdad de oportunidades de los grupos de estudiantes desfavorecidos y/o vulnerables.

---

Comunicado de Tirana, 2024

Se aboga por la universidad como un espacio seguro de apertura mental y diversidad, respetando los valores fundamentales de la enseñanza superior. Continuando con la labor propuesta en el Comunicado de Roma (2020), se garantizan los servicios de apoyo accesibles para el estudiantado, los entornos de aprendizaje inclusivos y la igualdad de género bajo un prisma de desarrollo social.

---

A comienzos del siglo XXI se publica el Comunicado Hacia una Europa sin barreras para las personas con discapacidad (COM (2000) 284) donde se refrenda la cooperación y el desarrollo de mejoras prácticas reales por parte de los Estados Miembros en lo referente al diseño universal y la accesibilidad para mejorar la calidad de vida de este colectivo, aludiendo al campo de la educación como parte del ser humano en el ámbito social y de vida.

Las actuaciones en torno a la educación de las personas con discapacidad siguen acrecentándose en el mundo entero y cada vez con mayor asiduidad en las políticas sociales caracterizadas por el principio de igualdad de oportunidades. En 2002 se celebra el Congreso Europeo de Personas con Discapacidad, aprobando la Declaración de Madrid en la que se incide en la inclusión en el sistema universitario de las personas con discapacidad. Pocos meses después, la ONU y la UE, reclaman a los gobiernos de Europa prestar los apoyos pertinentes desde la universidad a los estudiantes con discapacidad en la Declaración de Roma (Galán-Mañas, 2015).

El 2003 es declarado Año Europeo de las personas con discapacidad (DO, L335, 2001) promoviendo la visibilidad para sensibilizar a la sociedad sobre la importancia de la integración de las personas que presentan alguna discapacidad. Los esfuerzos por parte los Estados Comunitarios han de aunarse para asegurar la plena igualdad de condiciones y derechos, estableciendo políticas de educación de los distintos niveles de enseñanza que garanticen una plena integración.

Para evaluar la realidad de la aplicación de los preceptos promulgados en 2003 se establece un dictamen concretado en la Comunicación de la Comisión, de 13 de octubre de 2005, sobre la puesta en práctica, resultados y la evaluación general del Año Europeo de las personas con discapacidad 2003 (COM (2005) 486). Entre las acciones llevadas a cabo durante el año 2003 se hayan la creación de organismos nacionales de coordinación en los países participantes con representación de personas con

discapacidad, fundación de sitios web nacionales accesibles o campañas de formación y proyectos transnacionales. Entre los resultados destacamos las Resoluciones del Consejo para personas con discapacidad sobre 1) accesibilidad de infraestructuras y actividades culturales (DO, C134, 2003); 2) la igualdad de oportunidades en educación y formación (DO, C134, 2003); 3) la accesibilidad electrónica a la sociedad del conocimiento (DO, C39, 2003).

El primer tratado internacional defensor de los derechos del siglo XXI es la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, adoptado en Nueva York en 2006 en el marco de las Naciones Unidas (Sanjosé, 2007) con carácter vinculante que no eximen a nadie, ni ciudadanía ni poderes públicos, de su cumplimiento. Esta declaración defiende los derechos y las libertades fundamentales de las personas con discapacidad, la plena inclusión y participación, el desarrollo de un diseño universal en programas, servicios, entornos y productos que, por ende, no requieran ninguna adaptación especial para este colectivo, ajustes razonables cuando se requieran para proporcionar una vida autónoma, creando una sociedad de tal naturaleza que contemple la discapacidad como diversidad con valor (Etxeberria, 2011). Entre los derechos fundamentales seguimos encontrando el derecho a la educación (art.24), haciendo eco de la educación superior en cuanto al acceso, formación y aprendizaje de calidad en igualdad de condiciones.

El foro estudiantil FEDORA, reconocido como Organización No Gubernamental (ONG), en colaboración con la UNESCO y la Comisión Europea, publica la Carta sobre orientación y asesoramiento en el EEES en 2006 ante las condiciones cambiantes en los procesos de orientación desde el Proceso de Bolonia, enfatizando la cooperación europea en este campo (Miezītis, 2006). Tras una compilación de informes por parte de los autores del marco de enseñanza y las características de los servicios de orientación y asesoramiento de los Estados Miembros, FEDORA estipula las recomendaciones de unificación en cuatro pilares: orientación y asesoramiento educativo, discapacidad y

necesidades especiales, asesoramiento psicológico de los estudiantes, y orientación profesional. En el ámbito de la discapacidad y las necesidades especiales, encontramos una gran disparidad en los servicios de asesoramiento prestados a los estudiantes y, en muchos casos, el rol de los profesionales conductores de tales servicios varía, además de no tener unos requisitos de cualificación específicos. Desde la ONG se instiga a darle la prioridad necesaria a estos servicios para este colectivo, considerando además la discapacidad como dependiente del entorno del grupo de personas que la padecen, por lo que es fundamental para la igualdad de oportunidades la cooperación entre los profesionales, los discentes y la institución académica (FEDORA, 2006).

Aunque organizada desde 1934, en 2008 tiene lugar la 48<sup>a</sup> Conferencia Internacional de Educación con el título Educación Inclusiva, el camino hacia el futuro. En esta ocasión, la perspectiva de una democratización de valores para generar más que una escuela inclusiva una sociedad inclusiva, va enfocada en primera instancia a niños en situación de vulnerabilidad o en riesgo de marginación. Sin embargo, bajo el prisma siempre presente de la Declaración de los Derechos Humanos y la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, la UNESCO y la Organización Internacional de Educación recomiendan desde los datos de sus informes sobre dicha conferencia (UNESCO-IBE, 2008) adoptar una revolución en cuanto a las políticas públicas inclusivas basadas en la diversidad como valor, a reformar la pedagogía hacia marcos educativos efectivos y a demostrar el papel de los gobiernos para alcanzar dichas estrategias.

En el ámbito de la atención a la diversidad universitaria encontramos las políticas europeas para la mejora y capacitación de las personas con discapacidad como es la Estrategia de discapacidad de la Unión Europea 2010-2020: Un compromiso renovado para una Europa sin barreras (COM (2010) 636). Entre sus objetivos, la educación y la formación siguen estando presentes. Esta estrategia promueve un aprendizaje inclusivo permanente a lo largo de toda la vida, una mejor formación de profesionales de cualquier

etapa educativa, el aumento de la movilidad en programas educativos de los estudiantes con discapacidad y la supresión de barreras jurídicas, organizativas, físicas, tecnológicas y sociales.

Como se observa desde finales del siglo XX, el constructo de inclusión ha ido ampliándose poco a poco para englobar a todos los alumnos, siendo este no un eje político foráneo, sino parte del compromiso que posibilite la eliminación de barreras a partir de la transformación cultural y práctica (Ainscow, 2024). Este cambio de enfoque se ha estado poniendo a examen para el cumplimiento de los derechos universales de las personas con discapacidad, encontrando documentos oficiales como el Estudio temático sobre el derecho de las personas con discapacidad a la educación de Naciones Unidas en 2013 (A/HRC/25/29) (Muñoz, 2023). Dicho estudio analiza a solicitud del Consejo de Derechos Humanos de la ONU las disposiciones relativas a los derechos de personas con discapacidad, las estrategias adecuadas y dificultades existentes para hacer de la educación inclusiva un derecho universal. En referencia a la educación superior, en el artículo 24 se reafirma la igualdad de oportunidades de las personas con discapacidad en el acceso a la misma, puntualizando las necesidades pertinentes de accesibilidad general y de ajustes razonables y adecuados a cada persona. La discapacidad no puede ser jamás una condición excluyente del ámbito educativo, por lo que se establece una disposición que resalta la importante necesidad de que la universidad responda a las necesidades del estudiante en función de su edad y condiciones propias.

Recuperando los proyectos derivados de los programas de la UE, en este caso del programa Erasmus+, se ejecutan en el siglo XXI diversas acciones hacia la igualdad de oportunidades y la consecución de una movilidad inclusiva para los estudiantes con discapacidad. Al ser numerosos los proyectos acontecidos hasta el día de hoy, se recogen someramente algunos de ellos como muestra de algunas de las diversas cuestiones de índole educativa en las que se opera:

- ERGOWORK (Ergonomía y Discapacidad): basado en la cooperación de las instituciones de educación superior, las empresas y los agentes socioeconómicos bajo los principios de la ergonomía y el diseño universal del aprendizaje en consonancia a su vez con la innovación pedagógica y la homogeneización de la oferta educativa de calidad del espacio europeo (Sánchez-Iglesias et al., 2014).
- MapAbility y su sucesor MappED!: repositorio digital que abarca la información relevante para los estudiantes con discapacidad. Entre sus objetivos encontramos la reducción de barreras físicas y sociales, la movilidad internacional inclusiva, concienciar y sensibilizar a la comunidad universitaria para que anexas la diversidad de manera inclusiva como condición humana (Rayón-González et al., 2018).
- MobiAbility: orientado a crear unos estándares transnacionales de estrategias y apoyos para los estudiantes universitarios con discapacidad que realizan movilizaciones internacionales, aunando políticas garantistas en el campo de la discapacidad y la educación superior dentro de los países asociados en la UE (Hernández-Pedreño et al., 2018).
- DARE Disable the barriers: guía práctica de inclusión y de empoderamiento que busca impulsar el voluntariado en proyectos de inclusión y el apoyo a personas con discapacidad, así como aumentar la participación activa de este colectivo en la movilidad y los intercambios internacionales. Entre sus objetivos están la inclusión social, el apoyo, la sensibilización mediante la participación activa y la creación de capacidades y conocimientos de voluntarios (organizaciones, formadores, educadores, trabajadores juveniles) para involucrar a personas con discapacidad en actividades y movilizaciones (nº de proyecto 2018-3-DE04-KA205-017203) (Vukčević et al., 2020).

En 2015 la ONU adopta los conocidos Objetivos de Desarrollo sostenible (ODS) dentro de una agenda global hasta el 2030 desde el Foro Mundial de Educación. Como

apunta Gil (2018), se marcan unas directrices muy claras y ambiciosas articulaciones políticas mundiales en torno a dichos objetivos, encontrando 17 genéricos que se materializan en cientos de metas y aún en más indicadores verificables dentro de un marco de acción. La importancia de la educación como motor de desarrollo queda plasmada en el objetivo “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (ODS 4). Con esta declaración se adquiere un compromiso de transformación en la educación desde un punto de vista humanista que tenga en cuenta los derechos humanos, la justicia social, la diversidad, la corresponsabilidad, la tolerancia, la accesibilidad, la calidad, la igualdad de oportunidades para el pleno empleo y la consecuente erradicación de la pobreza (ONU, 2015).

La estipulación de una agenda a nivel mundial ha dictaminado varias acciones en relación al campo de la discapacidad, encaminadas a reforzar los compromisos humanitarios que se derivan de la agenda 2030. Es el caso tanto de la Cumbre Mundial sobre discapacidad celebrada en Londres en 2018, con edición en 2022 y una tercera cumbre programada para abril de 2025 en Berlín, como la Estrategia de Inclusión de la discapacidad, firmada por la ONU (2019). Estos dos ejemplos de implementación de derechos de las personas con discapacidad suponen una mejora en la participación activa del colectivo en todos los ámbitos además de una rendición de cuentas para aseverar que las políticas y los programas incorporen de manera sistemática y natural los derechos de las personas con discapacidad hasta llegar a conseguir una cultura inclusiva.

Sin embargo, los planes para el año 2030 no son las únicas proyecciones de futuro que hay planteadas a nivel mundial y europeo. En el caso de la UNESCO, su Comisión Internacional sobre Educación emitió su último informe sobre avances recientes en materia educativa en el presente año 2024, en el que se recogen las condiciones tecnológicas imperantes, así como factores gubernamentales, económicos y del medioambiente que influyen de manera más o menos directa en la educación. El informe

*Los futuros de la educación* está respaldado por un largo proceso global de recogida de información mediante consulta pública y expertos formado por más de un millón de personas. En esta visión hacia el Horizonte 2050, los escenarios de la educación siguen apostando por mejorar la participación de los grupos menos representados en la educación como es el caso de las personas con discapacidad, creando ecosistemas educativos inclusivos que mejoren el acceso y la adhesión a la educación superior, la cual estará basada en la cooperación internacional y la solidaridad mundial que llegue mucho más allá de los recintos académicos (UNESCO, 2021, 2024). En el campo de la UE, el Plan de Acción en Integración e Inclusión 2021-2027 (COM (2020) 758) mantiene la educación y la formación como uno de los principales objetivos para construir sociedades inclusivas y conseguir una participación de todos en las mismas. Se mantiene la importancia de garantizar la igualdad de oportunidades educativas, la inclusión y la igualdad de género, dimensiones además del EEES para 2025 (COM (2020) 625).

## **1.2. Marco legal e iniciativas en el ámbito educativo universitario en España**

Dentro del sistema educativo de España ha habido una sucesión de cambios cuantitativos y cualitativos a lo largo de la historia en una larga evolución en referencia a las consideraciones legislativas para atender a la diversidad. La normativa estatal referente al campo de la educación ha ido desarrollándose de manera paralela e incluso recíproca a los cambios sociales del país. En este punto se abordan las iniciativas y las políticas que sustentan los derechos de las personas con discapacidad en el ámbito universitario.

Una de las instituciones de mayor prestigio e influencia en el ámbito de la discapacidad tiene su origen a principios del siglo XX con la creación del Patronato Nacional de Ciegos, Sordomudos y Anormales a partir del Real Decreto de 22 de enero

de 1910, orientado a aunar esfuerzos para suplir las necesidades de las personas con discapacidad. Como refiere Arrufat (2010), en los años sucesivos se ampliaron las funciones ejecutivas, manteniendo la función de consulta y asesoramiento del ministerio adscrito en ese momento en el campo de la enseñanza en general. Durante los años venideros y cambiando las denominaciones del citado patronato, pero no sus funciones en materia educativa, queda constituido con la Ley 14/2000 el actual Real Patronato de Discapacidad, encontrando entre sus líneas estratégicas la colaboración con los Servicios Universitarios de Apoyo y la intervención recurrente en los congresos nacionales de Universidad y Discapacidad.

En esta línea, otra de las instituciones de marcado renombre en materia de discapacidad es la Organización Nacional de Ciegos (ONCE) creada en el año 1938. Esta organización resulta crucial en el ámbito universitario, pionero en accesibilidad con servicios como el Libro Hablado cuya función era hacer accesible los libros a los estudiantes universitarios (Martos, 2020). No será hasta 1988 cuando se consolide como Fundación ONCE, ampliando su campo de acción y lucha por la inclusión a todas las discapacidades. Abanderada de políticas educativas y sociales, la mejora de la calidad de vida de las personas con discapacidad visual y sus familias mediante el desarrollo de la autonomía y la accesibilidad de estos hasta nuestros días, hace de esta fundación una de las principales representantes de la igualdad de oportunidades y la no discriminación.

Entre los documentos que contribuyen a la modernización a nivel nacional de las instituciones universitarias, encontramos la Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa de 1970, la cual marca el camino a seguir en el avance autonómico universitario (Egido-Gálvez, 2006), aunque en materia de discapacidad contemplará la educación especial como un sistema educativo paralelo al ordinario en unidades de educación especial en colegios ordinarios siempre y cuando la profundidad de las anomalías permitan que tanto deficientes e inadaptados puedan tener un aprovechamiento del sistema educativo para su incorporación a la vida social. Sin

embargo, no se alude directamente a este colectivo en las consideraciones referidas a los centros de educación universitarios.

Podemos situar los pilares fundamentales de estas consideraciones hacia el colectivo de personas con discapacidad en la Constitución Española (1978), específicamente en su artículo 49 en el que se dota a las personas con discapacidad de las mismas condiciones de libertad e igualdad en cuanto a los derechos y deberes previsto sin que se produzca ningún tipo de discriminación, siendo de obligado cumplimiento por parte del poder público realizar políticas que garanticen la plena autonomía tanto personal como la inclusión social de este colectivo. Cabe reseñar que en el marco constitucional encontramos el derecho a la educación y a la libertad de enseñanza para todos en su artículo 27.

Con una monarquía parlamentaria de reciente implantación y una época de transición hacia la democracia, se proclama uno de los preceptos jurídicos españoles en relación a las personas con discapacidad, la LISMI (1982) en su sección tercera. En ella se refiere tanto la gratuidad de la enseñanza en la etapa educativa de los minusválidos como, en concreción a los estudios universitarios, la adaptación al régimen de convocatorias generales, ampliando el número de las mismas para compensar en función de la gravedad de la dificultad ocasionada por la minusvalía. Así mismo, las pruebas se adaptarán también a las características del discente de manera individual sin disminuir el nivel de exigencia establecido por la institución universitaria.

Un año más tarde se proclama la Ley de Reforma Universitaria 11/1983 la cual, aunque hace alusión a la etapa universitaria como un servicio público (Toledo, 2019), no refleja en ninguna de sus artículos la atención al alumnado con discapacidad, a pesar de reflejar tanto una representación de la sociedad en el Consejo y establecer el estudio como “un derecho y un deber de los estudiantes universitarios” (art. 27).

En el último decenio del siglo XX se puede observar cómo hay un despertar en la lucha de la exclusión manifiesta en actitudes y respuestas hacia la educación de colectivos como el de los estudiantes con discapacidad (Ainscow, 2017). Recogiendo los principios de normalización de los servicios, integración escolar, sectorización de la atención educativa e individualización de la enseñanza del Plan Nacional de Educación Especial de 1978 (Real Decreto 2176/1978), surge el Real Decreto 334/1985 de Ordenación de la Educación Especial con una consideración patente a los estudios universitarios de alumnos disminuidos o inadaptados, realizando las adaptaciones pedagógicas pertinentes a la planificación y la ordenación educativa con el fin de optimizar las condiciones personales, sociales y laborales del alumnado mediante conciliaciones en los programas, materiales, pruebas de evaluación y régimen de convocatorias necesarios en cada caso particular.

Supone un punto de inflexión la Ley Orgánica sobre la Ordenación General del Sistema Educativo 1/1990 (LOGSE) al introducir por primera vez el concepto de NEE, necesidades que pueden estar asociadas a la historia educativa y escolar, y a condiciones de sobredotación o de discapacidad psíquica motora o sensorial. En el ámbito universitario y basándose en los principios de normalización e integración se establece que la universidad se adaptará a las características idiosincrásicas de los discentes que presenten algún tipo de NEE atendiendo a la capacidad de intereses y motivaciones de estos.

La concienciación hacia las personas con discapacidad se acrecienta en España cada vez más, encontrando la creación del primer Programa de Integración de los Universitarios con Necesidades Especiales (PIUNE) en del curso 1991-92 desde la Universidad Autónoma de Barcelona. Según el director de la Oficina de Asuntos Sociales de esta época Jordi Tolrá (1998), dicho programa aboga no solo por la creación de buenos profesionales sino también por ciudadanos responsables en el contexto social y la vertebración española, creando una universidad más humana mediante la

sensibilización de todos los sectores que forman la comunidad universitaria de manera voluntaria, estableciendo una política global basada en los principios de universalidad, integración, coordinación, igualdad de oportunidades, participación, información y solidaridad.

La realidad de acción en el acceso de los estudiantes con discapacidad a los estudios superiores se verá facilitado en el año 1991 con el Real Decreto 1005/1991, de 14 de junio, modificado por el Real Decreto 1060/1992, por el que se regulan los procedimientos para el ingreso en los Centros Universitarios, reservando un 3% de las plazas a los alumnos con una minusvalía reconocida igual o superior al 65% o con menoscabo total del habla o pérdida total de la audición, reservando el derecho a la Junta de Gobierno de la Universidad pertinente para ampliar dicho porcentaje de plazas.

A pesar de la inexistencia de una regulación específica para atender la diversidad del alumnado con discapacidad en el ámbito universitario, se continúan ampliando sucintamente las consideraciones de manera más explícita en el Real Decreto 696/1995 de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales para garantizar el principio de igualdad de oportunidades, recogiendo en su artículo 18 la obligatoriedad de realizar las actuaciones pertinentes para los alumnos con necesidades educativas especiales permanentes, facilitando el acceso a las instalaciones y a la enseñanza universitaria.

En consonancia con Pérez-Bueno (2017), en este camino hacia el civismo donde la diversidad abarque cualquier nota del ser humano como puede ser la discapacidad, los movimientos sociales imperantes de la época resultan cruciales para una articulación consistente fundamentada en la política que acelere un cambio de mentalidad social hacia la discapacidad. En este sentido, una de las entidades más representativa a día de hoy en la lucha de los derechos humanos y la inclusión es CERMI, fundado en 1997, con aspiraciones de representación política de las personas con discapacidad y sus familias.

Esta organización global de asociaciones se erige como una plataforma común que representa ante los poderes públicos y los agentes sociales y económicos con legitimidad para promover la agenda política de la discapacidad (CERMI, 2016). En materia universitaria, este comité ha elaborado numerosas guías para estudiantes con discapacidad, para profesorado y de adaptaciones curriculares y accesibilidad en su trayectoria con las principales organizaciones de cambio social.

Otro hito dentro de la regulación de las universidades referente a los derechos del alumnado con discapacidad es la introducción de disposiciones en los estatutos universitarios, siendo la Universidad Jaume I de Castellón la primera en introducir acciones en su artículo 110 (Decreto 5/1997, de 28 de enero) para garantizar adaptaciones curriculares adecuadas individuales para unas óptimas condiciones de estudio en la formación académica, incidiendo en la instalación en los servicios adecuados para estudiantado con limitaciones físicas, psíquicas y sensoriales.

En 1999 se amplía formalmente las circunstancias de acceso a la universidad. Por un lado, en el Real Decreto 1640/1999, de 22 de octubre, se regulan las pruebas de acceso a la universidad incidiendo en las adaptaciones pertinentes de las pruebas para personas con discapacidad, favoreciendo así las condiciones oportunas de aquellos alumnos. Por otro lado, en el Real Decreto 704/1999, por el que se regulan los procedimientos de selección para el ingreso en los centros universitarios de los estudiantes que reúnan los requisitos legales necesarios para el acceso a la universidad, incrementando la reserva del 3 % de las plazas a estudiantes que tengan un grado de discapacidad igual o superior al 33 % o padezcan menoscabo total del habla o pérdida total de audición, además de aquellos discentes que presenten NEE permanentes asociadas a condiciones de discapacidad los cuales hayan requerido recursos extraordinarios durante su etapa de escolarización previa, basándose en el derecho constitucional a la educación mediante la integración social de estos estudiantes.

La renovación del sistema de estudios superiores español continuó hacia una mejora de la calidad educativa en busca de la excelencia con la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (LOU). Manteniendo la estructura del estudio universitario en tres ciclos de la anterior ley, esta renovación legislativa cohesiona el sistema universitario y reparte las responsabilidades entre el Estado, las comunidades autónomas y las universidades, dotando de potestad jurídica y capacidad de autogestión a estas últimas (Egido-Gálvez, 2006) con el fin de adaptar la universidad española al EEES. Esta ley refiere una escasa atención a los alumnos con discapacidad, reflejando la no discriminación e igualdad de oportunidades por circunstancias personales o sociales incluyendo la discapacidad en cuanto al ingreso, permanencia y ejercicio de los derechos académicos de los estudiantes. Así mismo en la disposición adicional vigésimo cuarta referida a la integración de los estudiantes con discapacidad en la educación universitaria remite tanto a la LISMI como a la LOGSE.

Los primeros años del siglo XXI suponen un prolífico avance en la consecución de derechos de las personas con discapacidad, tomando cada vez más relevancia la educación con una perspectiva inclusiva (Medina, 2017). Tras la Ley de Universidades señalamos en esta etapa la constitución del Foro para la Atención Educativa a Personas con Discapacidad, establecida por la Orden ECD/235/2002. En ella se refleja el objetivo de cumplir el Protocolo de Colaboración entre el Ministerio de Educación y Cultura y el CERMI acordado el 10 de febrero de 2000 por el que, basándose en la integración socio educativa de las personas con discapacidad, dicho foro propondrá, recomendará y acordará información en relación a la mejora de los apoyos necesarios del alumnado con NEE asociadas a discapacidad en los distintos niveles educativos.

Según Prendes-Espinosa (2018), la fuerte presencia de Internet acontecida en los 2000 hace que la sociedad vire hacia una alfabetización digital, comenzando un nuevo paradigma para forjar una sociedad de la información tecnológica para todos, contando entre sus objetivos con la accesibilidad web que compense las necesidades que pudieran

aparecer en el campo tecnológico respecto a las personas con discapacidad. España, acorde a las exigencias del reciente marco europeo, asume esta corriente imperante promulgando la Ley 34/2002, la cual establece una disposición adicional sobre accesibilidad universal para personas con discapacidad como baza tecnológica ante la igualdad de oportunidades y la no discriminación.

A mitad del año 2003 se regula la prueba de acceso a la universidad para mayores de 25 años con discapacidad en el Real Decreto 743/2003. Si bien las adaptaciones de prueba de acceso según las características individuales no es novedad en cuanto a legislación española, sí lo es el contemplarlo para este colectivo de edad. Será a finales de este mismo año cuando, como se afirma en el Libro Blanco sobre Universidad y Discapacidad (Peralta, 2007), se aúnen accesibilidad y no discriminación de manera transversal no solamente para personas con discapacidad sino a toda la población en la Ley 51/2003 de igualdad oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad (LIONDAU). Esta ley supone un Diseño para Todos (referido explícitamente además para las enseñanzas universitarias) y una Accesibilidad Universal en cualquier entorno, productos y servicios de titularidad pública, proponiendo por primera vez tanto medidas como plazos concretos para el cumplimiento de las disposiciones establecidas.

La LIONDAU insta también la elaboración del I Plan Nacional de Accesibilidad 2004-2012 en su disposición final cuarta, aprobado por el Consejo de Ministros de 25 de julio de 2003. Este plan marca todo tipo de ámbitos vitales de las personas con discapacidad, pero la estrategia de acción en los estudios universitarios abarcó la accesibilidad en los currículums académicos en la promoción del Diseño para Todos, el desarrollo de materiales didácticos, promocionar la investigación y accesibilidad en los procesos I+D+I, la adaptación basada en el diseño y construcción del entorno, servicios y productos y la promoción de la accesibilidad de las tecnologías de la

información y la comunicación (Instituto de Migraciones y Servicios Sociales, IMSERSO, 2003).

En noviembre de 2003 se aprueba la Ley de ordenación de las profesiones sanitarias 44/2003 reflejando la reserva de al menos un 7 % de las plazas de acceso ofertadas a personas con discapacidad, teniendo como requisito superar el proceso selectivo, acreditar la discapacidad, así como la compatibilidad al desempeñar las funciones específicas de la especialidad a la que se aspira.

Aprobado también por el Consejo de ministros de 5 de diciembre de 2003, se presenta el II Plan de Acción para las Personas con Discapacidad 2003-2007, siendo una de sus estrategias al igual que en el I Plan Nacional de Accesibilidad desarrollar tanto los estudios como las normas legales que habían sido previstas en la LIONDAU. Las distintas medidas relevantes para el campo universitario y la discapacidad son: introducción de la lengua de signos española y otras lenguas alternativas; promoción de tecnologías de apoyo y ayudas técnicas; difusión de programas de igualdad de oportunidades y no discriminación; y la formación en Accesibilidad Universal y Diseño para Todos (Peralta, 2007).

Para cerrar un año considerado fructífero para la sensibilización hacia la discapacidad, el 19 de diciembre de aprueba la Ley 1742/2003, estableciendo en el acceso a la universidad de estudiantes universitarios bajo el dogma de la no discriminación, la igualdad de oportunidades y la compensación de desventajas, adaptando las medidas de los procesos a las necesidades especiales, cediendo la responsabilidad de ello a lo establecido por cada universidad. Acciones públicas tendrán la responsabilidad de adaptar y ajustar las pruebas de acceso y los puestos en los que se formen los adjudicatarios según necesidades de estos.

La Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) se adhiere a la corriente de la adopción de medidas para facilitar las condiciones más favorables según

la discapacidad de los alumnos en sus pruebas de acceso, regulado por la Orden ECD/1719/2004.

La Ley Orgánica de Educación (LOE) 2/2006 abarca únicamente las enseñanzas artísticas superiores en su sección tercera dentro de la educación superior y, aunque en la citada sección no alude al alumnado con discapacidad, esta ley supone una clara delimitación en cuanto a las categorías de las necesidades educativas. Sin embargo, esta ley supone la introducción del principio de inclusión que, si bien va más allá del ámbito educativo, en el ámbito social supone atender a la accesibilidad, participación y construcción de redes sociales dentro del desarrollo social con independencia del espacio y el tiempo. Destinando íntegramente el Título II Equidad en la Educación al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE), delimita en este nuevo concepto al alumnado correspondiente, englobando a los alumnos con: NEE, altas capacidades intelectuales, incorporación tardía al sistema educativo, dificultades específicas de aprendizaje y condiciones personales o historial escolar complejo. Respecto a las NEE engloba tanto la discapacidad física, psíquica o sensorial, como los trastornos graves de conducta, considerando que estas condiciones harán que este alumnado requiera apoyos educativos específicos durante un periodo de la etapa educativa o durante toda ella.

Este mismo año la Ley 34/2006 sobre el acceso a las profesiones de abogado y procurador de los tribunales refiere en sus disposiciones generales los principios de no discriminación y accesibilidad universal en cuanto a la formación y evaluación del alumnado, garantizando los apoyos tecnológicos y la eliminación de barreras comunicativas y físicas posibles a las personas con discapacidad.

La Ley Orgánica 4/2007 modifica la LOU en pro de la modernización de la universidad española. Los cambios introducidos respecto a la anterior ley referidas a la inclusión de las personas con discapacidad en el ámbito universitario se basan en: la gratuidad de tasas universitarias de matrícula total o parcial; el desarrollo de un currículo

y de entornos accesibles; acción en actividades universitarias, representación estudiantil y programas de solidaridad y cooperación; programas específicos de ayudas; el acceso, ingreso, permanencia y ejercicio de los deberes académicos bajo el principio de igualdad de oportunidades; y establece el plazo de un año para la elaboración por parte de la universidad de planes destinados a alumnos con necesidades especiales.

En seguimiento de los principios establecidos por la ley anterior se promulga el Real Decreto 1393/2007, que establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, profundizando en la autonomía universitarias y adoptando diferentes medidas compatibles con el EEES (Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE), 2024). Como novedad se incluye que los planes de estudios en los que proceda contengan enseñanzas relacionadas con los derechos humanos y los principios de accesibilidad universal y diseño para todos. También incluye tácitamente servicios de apoyo y asesoramiento a las necesidades educativas específicas derivadas de discapacidad para establecer las pertinentes adaptaciones del currículum.

La reducción de la barrera económica en la educación superior respecto al alumnado con NEAE por discapacidad se ve facilitada por el Real Decreto 1721/2007 que regula el régimen de becas y ayudas al estudio personalizada, recogiendo la adaptación a circunstancias y características individuales tanto en pruebas de acceso a la universidad como en cualquier obtención de título oficial universitario de grado.

En 2006 se aprueba la Convención sobre los Derechos de las Personas con discapacidad tras un largo proceso con los estados miembros de la ONU, instituciones de derechos humanos y organizaciones no gubernamentales, ratificado por España en 2008, formando esta convención parte de la ordenación jurídica española para garantizar, proteger y amparar la eficacia de las personas con discapacidad ante las autoridades políticas, jurídicas y administrativas.

El Ministerio de Sanidad y Política Social aprueba en julio de 2009 el III Plan de Acción para las Personas con Discapacidad 2009-2012, en el cual se contemplan la discapacidad como un componente más de la diversidad humana. Aunque es un plan ambicioso en cuanto a las áreas de intervención, en lo referente a educación y en consonancia con la LOE, se promueve un modelo inclusivo de educación definiendo medidas que favorezcan tanto la formación como el acceso laboral, y se prevé la puesta en marcha de un Plan para la reactivación de la inclusión del alumnado que presenta necesidades educativas especiales, basado en las propuestas de la Fundación ONCE y el CERMI. Específicamente en cuanto a la educación superior, dentro del objetivo sobre promoción de la inclusión de las personas con discapacidad en el sistema educativo, encontramos el hecho de incentivar tanto a nivel nacional como autonómico la participación de este colectivo en los Programas Educativos Europeos, como es el caso del programa Erasmus.

El año 2010 se crea el Foro para la Inclusión Educativa del Alumnado con Discapacidad (Orden EDU/2949/2010), con la participación tanto administrativa como asociativa, ampliando el foro constituido mediante la Orden ECD/235/2002 al incluir el ámbito del sector universitario, buscando una normalización e inclusión y así crear una universidad para todos.

La transformación de la universidad española como un agente activo de conocimiento en Europa requiere de una implicación de todo agente participativo dentro de las áreas de cambio, como es el caso de la figura del estudiante al adoptar un papel activo dentro del engranaje de la actividad docente (Alonso-Sáez y Arandia-Loroño, 2017). La importancia de la participación de los estudiantes ha venido recogida desde la *Magna Charta Universitatum*, articulando en el ámbito español el binomio derechos de los estudiantes, recogidos en la Ley Orgánica 6/2001, y responsabilidades de los universitarios en el Real Decreto 1791/2010, por el que se aprueba el Estatuto del Estudiante Universitario. Este real decreto estipula en su articulación el ejercicio y la

promoción activa de la no discriminación por condiciones de diversidad de cualquier índole, así como la adaptación en los procedimientos de acceso y admisión a universidad en función de las necesidades específicas de la persona con discapacidad y la garantía por parte de las universidades de la accesibilidad material, humana y técnica. También recoge escuetamente la promoción de movilidad internacional de estudiantes con discapacidad garantizando una financiación suficiente y la información y colaboración entre las unidades de atención a este colectivo. Otros aspectos reflejados son la tutoría permanente durante la etapa universitaria, prácticas externas accesibles y la participación en la representación estudiantil.

En la regulación de las enseñanzas oficiales del doctorado, el Real Decreto 99/2011 no deja de lado la atención a la diversidad, haciendo referencia específica a los alumnos con necesidades educativas especiales por discapacidad en cuanto a la inclusión de vías y requisitos de acceso y sistemas y procedimientos de admisión adaptados a las necesidades presentadas contando con servicios de apoyo y asesoramiento adecuados.

Especial atención requiere la Comisión Técnica de la Estrategia Universidad EU2015 (2010-2015) aprobada por la Comisión de Innovación y Ciencia en enero de 2009 y cuya finalidad se enmarca en el proceso de estrategia de modernización de las universidades españolas. Siendo de interés en el campo de estudio que nos ocupa, entre sus aportaciones destacamos la obra “Responsabilidad social de la universidad y el desarrollo sostenible” (Comisión Técnica de la Estrategia Universidad 2015, 2011).

La Responsabilidad Social Universitaria (RSU) se refiere a la articulación armónica de las distintas partes de la institución académica holísticamente en donde se reflexione sobre el impacto social de la construcción del conocimiento, orquestando la investigación interdisciplinar de problemas sociales -basados en las crisis del saber del mundo actual-, con una gestión de la promoción y desarrollo social de principios éticos y sostenibles de los impactos universitarios (Vallaey, 2014).

Este inciso se fundamenta en la participación en la obra de 2011 de la CRUE, órgano coordinador táctico del sistema universitario de España, al exponer de manera colaborativa experiencias e información sobre la RSU promoviendo a su vez un modelo de la misma y elaborando informes sobre la sostenibilidad con la finalidad de mejorar la calidad universitaria de sus Comisiones Sectoriales, encargadas de asesoramiento de la Asamblea General. Como refleja Jarillo (2012) una de estas comisiones, la Comisión Sectorial de los Asuntos de Estudiantes conocida como RUNAE (Red Universitaria de Asuntos Estudiantiles), crea el Área de Atención a la Diversidad con el objetivo de garantizar la aplicación de la legislación sobre discapacidad, los servicios de atención, las adaptaciones curriculares y otros muchos aspectos como la inserción laboral o la movilidad.

Fruto de la necesidad de creación de una red de servicios de apoyo a los estudiantes, y respaldado por el área de atención a la diversidad de RUNAE, se crea la Red de Servicios de Apoyo a Personas con Discapacidad de la Universidad (SAPDU), compuesta a día de hoy por más de 60 universidades españolas. Gracias a la colaboración entre la red SAPDU y el Área de atención a la diversidad en las iniciativas políticas universitarias se mantiene una legitimidad significativa, facilitando el consenso para aprobar y ejecutar propuestas inclusivas transversales dentro de la universidad. Según Díaz-Vega et al. (2021) es necesario desde RUNAE desarrollar iniciativas acordes a las necesidades establecidas tanto por el foro del alumnado con discapacidad como de los servicios de atención de estos alumnos, tales como el proyecto de censo de servicios de atención a la discapacidad universitarios y el proyecto de principios orientadores para la universidad, mejorando tanto la estructura como las acciones concretas que llegue más allá del escenario político del momento.

La adhesión a los principios igualitarios que tienden a la diversidad del estudiantado universitario continúa ampliándose progresivamente en la educación superior. En cuanto a los contratos doctorales la Ley 14/2011 de la Ciencia, la Tecnología

y la Innovación recoge que dicha contratación se extenderá a un máximo de seis años en caso de contratos predoctorales para la realización de proyectos de investigación específicos y novedosos, además de una reducción del 30% de la cuantía de la Seguridad Social en cuanto a la cuota empresarial, y un máximo de siete años en contratos de acceso al Sistema Español de Ciencia, Tecnología e Innovación. Por otra parte, la UNED vuelve a recoger en el Real Decreto 1239/2011 sobre sus estatutos la disposición de una unidad de atención a los estudiantes con discapacidad y el derecho a la no discriminación y la igualdad de oportunidades, introduciendo las adaptaciones metodológicas pertinentes para la modalidad a distancia, garantizando la accesibilidad y comprensión de las enseñanzas.

En el año 2011 se propone desde el Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad en colaboración con el Real Patronato sobre Discapacidad la Estrategia Española sobre Discapacidad 2012-2020. Uno de los ámbitos principales de actuación es la educación y la formación, teniendo como objetivo aumentar la proporción de personas con discapacidad que finalizan los estudios de educación superior con edades comprendidas entre los 30 y los 34 años, teniendo en cuenta la inferior proporción de este colectivo que accede a la educación superior, existiendo un amplio margen de mejora aún por cumplir. El acceso a la formación y la finalización de este estadio académico tiene como finalidad la reducción de la exclusión social, promoviendo mayores oportunidades de progreso individualizado y de integración social.

Al igual que la LOE, la nueva Ley Orgánica 8/2013 para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), apenas alude a la etapa universitaria, suprimiendo la prueba de acceso a la universidad por parte del Ministerio de Educación y cediendo la responsabilidad a las propias universidades, diseñando el procedimiento de admisión. En la atención a la diversidad y la educación inclusiva, las referencias en la exposición de motivos del apartado V versan sobre la Estrategia Europea sobre Discapacidad 2010-2020, comentada anteriormente, orientada a un crecimiento inteligente tomando como

marco orientativo la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006).

En ese año el Real Decreto Legislativo 1/2013 aprueba el Texto Refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social, incluyendo en su artículo 2 diferentes definiciones, entre las que destacamos como referida por primera vez en materia de educación y discapacidad el diseño universal para todas las personas de manera detallada. Con este término alude al uso indiscriminado de productos, servicios, bienes, objetos, programas, instrumentos, herramientas, entornos, dispositivos o procesos sin que necesiten ningún tipo de adaptación ni de diseño especializado. Otra de las aclaraciones que hace al respecto es la definición de discapacidad, la cual no se toma como algo intrínseco y aislado a la persona, sino como una situación que, al interactuar con el entorno, éste presenta barreras de cualquier tipo que le interfieran a la persona. Esta ley supone un cambio de paradigma tácito al considerar a las personas con discapacidad meros agentes en contacto continuo con el entorno y la sociedad que, según el diseño universal del mundo en general, verán afectado su rendimiento en comparación con las personas sin discapacidad.

En esta época el punto de mira del paradigma de la diversidad se centra en un desajuste entre las distintas capacidades de las personas y el ecosistema social (Ministerio de Sanidad, Política Social e igualdad, 2011). Desde esta visión se propone el IV Plan de Acción de la Estrategia Española sobre Discapacidad 2014-2020, aprobada por el consejo de ministros en septiembre de 2014. Los objetivos del plan de acción es la educación, con la finalidad de reducir la tasa y aumentar el número de estudiantes con discapacidad que cursan estudios superiores, coincidiendo con la Guía de Atención a la Discapacidad en la Universidad 2014 y 2017 (en la segunda revisión del plan) de la Fundación Universia. Esta guía recaba información autocrítica sobre la RSU en materia de discapacidad de las universidades españolas, los servicios de atención a la diversidad y las cifras que arrojan.

Este año además CRUE Universidades Españolas y la Fundación ONCE continúan con el proyecto Formación Curricular en Diseño Para Todas las Personas, publicando una serie de documentos adaptados a las titulaciones de Derecho, Pedagogía, Psicología, Medicina, Administración y Dirección de Empresas y Trabajo Social, con el objetivo principal de introducir aquellos conceptos básicos del diseño para todos y la accesibilidad universal. Este proyecto da continuidad al ya comenzado en 2010, el cual llevó a cabo las adaptaciones principalmente de accesibilidad física y del entorno de las titulaciones de Arquitectura, Ingeniería de Caminos, Canales y Puertos, Informática, Telecomunicaciones, Ingeniería industrial y Diseño. Y, como anacronía dentro de este marco legislativo, en 2016 colaborará también el Real patronato sobre discapacidad incorporando otras seis titulaciones (ciencias políticas, enfermería, farmacia, periodismo, sociología y terapia ocupacional) y dos más (turismo y educación) en 2017. Como apuntan Muñoz de Dios et al. (2020), el eje vertebral de esta formación en diseño para todos es que todos los estudios relacionados con el ser humano, el medio ambiente y el diseño del entorno físico y virtual, han de contemplar dentro de sus planes de estudio información y formación sobre accesibilidad universal y diseño para todos, conjugando la educación inclusiva, el diseño universal para el aprendizaje y la accesibilidad.

La normativa básica de los procedimientos de admisión a la enseñanza universitaria oficiales de grado se ve reflejado en el Real Decreto 412/ 2014, de 6 de junio, donde en el capítulo IV sección 4<sup>a</sup> está dedicado a las personas con discapacidad, recogiendo que será responsabilidad de las comisiones organizadoras de pruebas de acceso determinar las medidas necesarias para que los estudiantes con discapacidad realicen dichas pruebas en igualdad de condiciones, indicando explícitamente tal posibilidad. Además, este Real Decreto especifica los tipos de medidas adaptativas en su artículo 21. Cabe la posibilidad de requerir información sobre actuaciones curriculares realizadas por los órganos técnicos competentes de los centros de estudios previos del

alumnado. Así mismo, se amplía la reserva de plazas para este colectivo hasta un cinco por ciento de las plazas totales.

Las prácticas externas de los planes de estudios de grado conllevan el derecho de procurar la provisión de recursos humanos, materiales y tecnológicos para la realización de las prácticas de una manera accesible asegurando la igualdad de oportunidades. Tendrán también derecho a conciliar las situaciones personales derivadas directa o indirectamente de la condición de discapacidad con la realización de las prácticas. Dentro de la adjudicación de plazas tendrán preferencia los estudiantes con discapacidad con el fin de optar a las empresas que aseguren el mayor número de medidas de accesibilidad universal. Todo ello queda reflejado en el Real Decreto 592/2014.

La actual ley de educación en vigencia conocida como LOMLOE (3/2020) modifica la redacción de diferentes artículos de la LOE (2006) que, aunque no incluye ninguna referencia novedosa al ámbito universitario de la discapacidad, avala en esta etapa la no discriminación y el derecho de todas las personas a la educación, la adaptación de medidas para las pruebas de acceso y la accesibilidad universidad para todas las personas. Se destaca la nueva definición del alumnado NEE, en el que se pone el foco en las barreras de acceso, presencia, participación o aprendizaje durante cualquier etapa educativa.

En mayo de 2021 se cerró la fase de consulta previa sobre la Estrategia Española sobre Discapacidad 2021-2030, propuesta por el Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030, teniendo el objetivo de dotar a las personas con discapacidad de una plena inclusión en cualquier ámbito vital y la no discriminación, siendo uno de los pilares a tratar la educación inclusiva y de calidad. Esta propuesta va en consonancia tanto con los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030 de Naciones Unidas como la nueva Estrategia Europea sobre Discapacidad 2021-2030. Todo ello tiene de base la

dialéctica del acrecentamiento de las barreras debidas a la situación de pandemia sanitaria mundial de la COVID-19.

También en 2021 se publica el Real Decreto 822/2021 que reitera la igualdad de oportunidades, la accesibilidad universal y el diseño para todos contenido en textos legislativos anteriores, además de reflejar la responsabilidad de cada universidad de disponer de normativa específica y detallada sobre todo el proceso de prácticas académicas externas, la admisión de estudiantes con discapacidad y los sistemas de orientación al estudiantado, así como la reserva de plazas.

En marzo de 2023 entró en vigor la Ley Orgánica 2/2023 del Sistema Universitario, haciendo alusión a la accesibilidad universal arquitectónica y virtual y al proceso de enseñanza-aprendizaje y de evaluación. Se recoge además la igualdad de oportunidades en actividades deportivas, concesión de becas y ayudas al estudio y en la participación de programas de movilidad. Esta ley aboga por una universidad inclusiva, accesible y adaptable, mediando las unidades de diversidad en el desarrollo de políticas universitarias de actividades y funciones de inclusión y no discriminación.

Dada la reiteración de nomenclaturas e intenciones en acciones positivas referentes a las universidades españolas, se presenta un resumen de los avances conseguidos más importantes a nivel legislativo desde la década de los 80 hasta nuestros días (véase tabla 1.3).

**Tabla 1.3.**

*Resumen del avance en las consideraciones legales sobre la inclusión de personas con discapacidad en la universidad.*

LISMI, 1982	Gratuidad de enseñanza, ampliación del régimen de convocatorias establecido y adaptaciones de pruebas a las características del minusválido.
RD 334/1985	Adaptaciones pedagógicas en programas, materiales, medios, pruebas de evaluación y régimen de convocatorias, según peculiaridades del disminuido o inadaptado.
RD 1005/1991	Reserva del 3% de las plazas totales universitarias para los estudiantes con minusvalías del 65% o más, ceguera total o sordera total.
RD 696/1995	Adaptaciones para pruebas de acceso, accesibilidad a las instalaciones y a las enseñanzas, reserva del 3% de plazas para necesidades educativas especiales permanentes.
Decreto 5/1997	Aprobación de los Estatutos de la Universidad Jaume I de Castellón, primeros estatutos que recogen disposiciones hacia estudiantes con limitaciones físicas, psíquicas o sensoriales.
RD 704/1999	Reserva del 3% de las plazas disponibles para estudiantes con minusvalía igual o superior al 33%, o con menoscabo total del habla o el oído. Adaptaciones para pruebas de acceso a los estudios de Ciencias Físicas y del Deporte.
LOU, 2001	Exención total de tasas y precios públicos, compromiso de accesibilidad arquitectónica y virtual. Se recoge el diseño para todos y la accesibilidad universal de manera general.

ECD/235/2002	Creación del Foro para la Atención Educativa a Personas con Discapacidad, encargado de asesorar al Ministerio de Educación, Cultura y Deporte en materia educativa, sin especificar las etapas.
Ley 34/2002	Obligatoriedad de accesibilidad de las páginas de Internet y sus contenidos de los centros públicos educativos universitarios.
Ley 51/2003 (LIONDAU)	Establecimiento de un Diseño para Todos y una Accesibilidad Universal, explicitado para las enseñanzas universitarias.
Ley 44/2003	Reserva de al menos un 7% de las plazas de las profesiones sanitarias siempre y cuando se acredite un 33% o superior de discapacidad y las características de la persona sean compatibles con el desempeño de la especialidad a la que se opta.
Ley Orgánica 4/2007	Además de suscribir la gratuidad de los estudios universitarios, accesibilidad y eliminación de barreras, establece un plazo de máximo un año para que las universidades elaboren planes adaptados a las NEE de su estudiantado.
RD 1393/2007	Los nuevos títulos y planes de estudios deberán incluir enseñanzas relacionadas con los Derechos Humanos y los principios de accesibilidad universal siempre que proceda.
Instrumento de Ratificación de la Convención sobre los	Basado en la Convención de 2006 de Nueva York, se destaca la adopción de sistemas alternativos y

derechos de las personas con discapacidad, 2008	aumentativos de comunicación para los estudiantes con discapacidad auditiva y/o visual.
Real Decreto 1892/2008	Reserva del 5% de las plazas en los estudiantes de grado para personas con discapacidad, tanto en fase ordinaria como en extraordinaria hasta completar el cupo.
Orden EDU//2949/2010	Ampliación del Foro constituido en 2002, incluyendo en esta orden tácitamente el sector universitario.
RD 1791/2010	Aprobación del Estatuto del Estudiante Universitario, el cual recoge las consideraciones anteriores y hace hincapié en la movilidad internacional de los estudiantes con discapacidad, así como su organización, la participación de este colectivo en la representación estudiantil y en proyectos de cooperación al desarrollo y participación social.
Real Decreto 99/2011	Regulación de las enseñanzas oficiales de doctorado para el acceso, procedimientos y servicios de apoyo para los discentes con discapacidad.
Ley 14/2011	Normativa relativa a la contratación doctoral de personas con discapacidad, con una duración de seis a siete años y una reducción del 30% de la cuantía de la Seguridad Social.
Real Decreto Legislativo 1/2013	Aprobación del Texto Refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social, recogiendo de manera detallada

---

	todos los ámbitos de aplicación del Diseño para Todos.
Real Decreto 412/ 2014	Especificación de las medidas adaptativas en las pruebas de acceso a la universidad, materia competencial de cada universidad.
Real Decreto 592/2014	En relación a las prácticas académicas externas, se estipula la preferencia en la elección del estudiantado con discapacidad con el fin de asegurar las empresas con mejor nivel de accesibilidad universal.
Real Decreto 822/2021	Establece la responsabilidad de cada universidad de disponer de normativa específica desde al acceso hasta el egreso de los estudiantes con discapacidad.

---

### **1.3. Marco legal e iniciativas en el ámbito educativo universitario de Andalucía**

El regionalismo y autonomía andaluza fueron auspiciadas, entre otros, por la figura de Blas Infante. Si bien el ideal andaluz del autor estaba tildado de utopías y ambigüedades hacia una confederación global, la defensa por parte del pensador de la universalidad de la educación, amén de los campos de la cultura y de la cuestión agraria, hacen que se considere históricamente a Infante como padre de la patria andaluza.

La descentralización española real hacia la autonomía andaluza no llegará hasta el inicio de la transición democrática, desbloqueándose definitivamente con la aprobación del Estatuto de Autonomía para Andalucía en 1981 (Ley Orgánica 6/1981, de

30 de diciembre), desde el que se alude al derecho de todo andaluz a la educación para el desarrollo personal y social en su artículo 12.

En referencia al marco legislativo relacionado con la educación universitaria dentro de la comunidad autónoma que nos ocupa, la citada LISMI (1982) es desarrollada y aprobada en Andalucía en el mismo año a través del Decreto 72/1992, de 5 de mayo, aprobando una normativa técnica para la accesibilidad y eliminación de barreras arquitectónicas, de urbanismo y de transporte en Andalucía. Este decreto alude a la facilitación de acceso a cualquier espacio dentro de la comunidad suprimiendo de cualquier infraestructura las barreras u obstáculos que pudieran contener a nivel tanto físico como sensorial, especificando los centros docentes en dicha resolución.

Sin embargo, el marco general que dota a la Comunidad Autónoma de Andalucía de una normativa sobre discapacidad e inclusión social es la Ley 1/1999, de 31 de marzo, de Atención a las Personas con Discapacidad en Andalucía (LAPDA), convirtiendo a esta autonomía en pionera en este compromiso global con la atención a la diversidad respecto al resto del territorio español, evidenciado en el Real Decreto Legislativo 1/2013 a nivel nacional. Dentro de esta normativa autonómica, se reflejan las adaptaciones necesarias en materias y prácticas universitarias por presentar NEE y los planes de accesibilidad universal, así como planes de formación, información, investigación, además de actuaciones en relación a la movilidad nacional e internacional.

Entroncada a la LAPDA, este mismo año se consolida la aprobación y publicación de la Ley de Solidaridad (Ley 1/1999, de 18 de noviembre, de Solidaridad en la Educación), la cual hace apología de la universalización del derecho a la educación y de la igualdad de oportunidades, mejorando las condiciones de los alumnos que presenten NEE mediante la individualización de la enseñanza. Se concretizan en los artículos 10 y 11 las enseñanzas de etapas educativas no obligatorias, garantizando la accesibilidad al

currículum y eliminando toda barrera existente para alumnos que presenten discapacidad.

A principios del siglo XXI surgirá la oportunidad legal para desarrollar la legislación autonómica referente a la educación y la discapacidad tomando como base la LAPDA y la Ley de Solidaridad. Así, encontramos la definición de acciones más específicas sobre las actuaciones propuestas en lo referente a los alumnos con NEE que cursen algún nivel educativo en centros sostenidos con fondos públicos, refiriendo los estudios universitarios en cuanto al establecimiento de un procedimiento de solicitud para justificar la condición del alumnado con discapacidad y así adaptar desde las pruebas de acceso hasta las materias durante esta etapa para que alcancen los objetivos previstos en las carreras, comprometiéndose con la mejora de la calidad educativa que atiende a las diferencias individuales del estudiantado. Uno de los aspectos destacados con este paso legislativo es el acuerdo en el uso generalizado del término personas con discapacidad aludiendo a la imposición de la discapacidad como un factor contextual, y eliminando los adjetivos sustantivados utilizados hasta el momento como deficientes, minusválidos o incapacitados.

Si bien la LOU (2001) ya dotaba de responsabilidad a las comunidades autónomas y a las universidades para su autogestión bajo un punto de vista igualitario en el que tiene cabida la discapacidad, la adaptación autonómica llegará bajo el nombre de Ley Andaluza de Universidades o LAU (Ley 15/2003, de 22 de diciembre). Los miembros de la comunidad universitaria que presenten algún tipo de discapacidad estarán amparados bajo la disposición adicional novena en la que se establecen medidas positivas que aseguren una participación plena con igualdad de oportunidades de cualquier persona con discapacidad afín al ámbito universitario, así como contempla la garantía de medios y recursos necesarios que aseguren tanto el aprovechamiento educativo como la adquisición de conocimientos exigidos a lo largo de los estudios universitarios.

En el año 2003 la Administración andaluza comienzan a poner en marcha diferentes planes que atienden las necesidades de las personas con discapacidad bajo la perspectiva de la igualdad de oportunidades, la accesibilidad universal y las acciones positivas desde políticas transversales en materia de discapacidad. Esta necesidad surgirá del desarrollo de la LAPDA (1999), abarcando numerosos objetivos sectoriales en numerosas áreas de intervención, siendo la educación una de ellas. A continuación, se exponen los planes llevados a cabo por la Consejería de Igualdad, Políticas Sociales y Conciliación de la Junta Andalucía, viendo los aspectos relacionados con la educación superior de estudiantes con discapacidad (tabla 1.4).

**Tabla 1.4.**

*Planes andaluces de inclusión de personas con discapacidad.*

---

<p>I Plan de Acción Integral para las Personas con Discapacidad en Andalucía 2003-2006  (BOJA 3, de 7 de enero de 2004)</p>	<p>Las universidades andaluzas habrán de dar cobertura a los siguientes aspectos durante la etapa de educación superior:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Acceso a los estudios universitarios: adaptación a la prueba de acceso, gratuidad en tasas de matrícula, reserva del 3 % de plazas para personas con un 33 % de minusvalía, y supresión de barreras arquitectónicas.</li> <li>- Apoyos durante los estudios universitarios: servicios de orientación educativa y profesional, adaptación curricular de baterías y prácticas, empleo de sistemas alternativos y aumentativos de comunicación, dispositivos de ayuda</li> </ul>
---	---

---

personalizada con alumnos colaboradores y monitores de asistencia y movilidad, y ayudas económicas para el transporte y equipamientos tecnológicos.

---

Plan de Empleabilidad para personas con discapacidad en Andalucía 2007-2013

(BOJA 7, de 10 de enero de 2008)

Dentro del apartado referido al estudio universitario, este plan propone garantizar el acceso, la igualdad de oportunidades y la integración y participación de los estudiantes con discapacidad en las universidades andaluzas. Así mismo, se ha de asegurar la accesibilidad arquitectónica, de información y de comunicación, dotando a los estudiantes con discapacidad de recursos técnicos, adaptaciones de acceso al currículo y los apoyos humanos que necesitaran para el máximo aprovechamiento de esta etapa formativa.

Se mantiene la gratuidad de los precios públicos, se promueve la formación del profesorado universitario en discapacidad y se potencia la figura del acompañante de apoyo al alumno con discapacidad cuando se requiera una ayuda continuada.

---

---

II Plan de Acción Integral para las Personas con Discapacidad en Andalucía 2011-2013 (BOJA 106, 1 de junio de 2011)

Con este plan se amplían las medidas de cobertura para mejorar el acceso y la permanencia del alumnado con discapacidad en la formación universitaria.

Entre sus acciones encontramos:

- Actividades de información preuniversitaria sobre los servicios que se prestan desde la institución, un documento universitario que refunda los derechos de los estudiantes, medidas de acción positiva y servicios universitarios que se desarrollan para este colectivo.
- Recursos humanos, técnicos y económicos para superar las desventajas, contando con un censo homogéneo de alumnos con discapacidad y elaboración de programas específicos de atención donde se concreten acciones.
- Elaboración de planes especiales de accesibilidad en cada universidad, así como prever mecanismos de actuación, accesibilidad web de las universidades andaluzas, de contenidos para su transcripción a Braille o en soporte tiflotecnológico, así como la accesibilidad física en cualquier medio.

- Protocolo de actuación en adaptaciones curriculares significativas; planes de formación sobre necesidades especiales por discapacidad para todo el personal universitario.
  - Programas específicos para la inserción profesional de egresados elaborados por los servicios de orientación junto con empresas de la provincia y el Servicio Andaluz de Empleo.
  - Formular y aprobar un Plan de atención a la comunidad universitaria con discapacidad por parte de cada una de las universidades.
- 

Plan de Empleo para Personas con Discapacidad en Andalucía 2019-2023  
(BOJA 199, de 15 de octubre de 2018)

Este plan cuenta entre sus objetivos con la provisión de medidas y recursos que respondan a las necesidades individuales de las personas con discapacidad en materia de educación.

---

Este nuevo plan, inició su tramitación a comienzos de 2021, recoge los aspectos concernientes a la educación superior referidos al incremento de la

---

---

<p>III Plan de Acción Integral para las Personas con Discapacidad en Andalucía 2021-2026</p> <p>(BOJA 58, de 25 de marzo de 2022)</p>	<p>participación en el ámbito universitario de personas con discapacidad, la mente en estudiante sino en personal de los propios centros del campus.</p> <p>Queda reflejado el objetivo de recabar información sobre la operatividad de los centros universitarios en cuanto a sus adaptaciones, accesibilidad, planes de atención a la diversidad y proyectos inclusivos.</p>
---	--

---

Tras la implantación de los planes citados, encontramos en el año 2004 un documento legislativo que continúa la labor de igualdad a nivel autonómico, el Acuerdo de 19 de mayo de la Comisión del Distrito Único Universitario en Andalucía, ejemplo de la acción real propuesta por la LAU. El acuerdo establece el acceso de las personas con discapacidad a los estudios de los Primeros Ciclos de las Enseñanzas Universitarias, estableciendo el acceso para estudiantes NEE que precisaran con anterioridad apoyos extraordinarios y reservando un 3% en las plazas de acceso, redondeando el número de plazas a la unidad superior en el caso de no ser números enteros.

Aunque la mayoría de las universidades españolas cuentan con servicios de apoyo a las personas con discapacidad (Martínez y López, 2010), cabe reseñar que la comunidad autónoma de Andalucía cuenta con documentos específicos institucionales de discapacidad en todas las universidades que alberga (Jiménez-Millán y García-Cano, 2020). El reconocimiento hacia la praxis inclusiva dentro del ámbito de la educación superior fue estipulado a nivel legal en el Decreto 259/2005, de 29 de noviembre, en el que se crea el Premio Andaluz a las Buenas Prácticas en Atención a las Personas con Discapacidad. Desde su creación, han sido numerosas las instituciones universitarias

andaluzas que han sido reconocidas por su labor en el campo de la atención a la diversidad, estableciendo una modalidad exclusiva de “Atención al alumnado universitario”. Así, encontramos que en 2006 recae este galardón en la Universidad de Jaén (UJA) por un proyecto global de accesibilidad; en 2010 por ser la primera universidad andaluza con un plan integral de atención al alumnado con discapacidad y en 2017, por el enfoque transversal a través de redes de apoyo, planes y adaptaciones individualizadas desde su plan de actuación; en 2011 a la Universidad de Granada (UGR) por su Programa de intervención social hacia estudiantes con discapacidad PISED, repitiendo en 2015 por las acciones en favor de la inclusión, la movilidad de estudiantes con discapacidad y las adaptaciones curriculares y del entorno; en 2012 a la Universidad de Málaga (UMA) por su servicio de atención personalizada al alumnado con discapacidad; en 2013 a la Universidad de Córdoba (UCO), por el trabajo desde su unidad de atención a necesidades especiales; en 2014 a la Universidad Internacional de Andalucía (UNIA), por el desarrollo de proyectos sociales para fomentar la incorporación de alumnado con discapacidad a la universidad y la investigación en este campo; en 2016 a la Universidad de Huelva (UHU), por su constancia y efectividad desde su oficina de atención a personas con discapacidad dentro de la comunidad universitaria.

Entre las leyes constitucionales referidas al ámbito universitario y personas con discapacidad, encontramos la Ley Orgánica 2/2007, de 19 de marzo, del Estatuto de Autonomía para Andalucía que, si bien no redacta de manera pormenorizada lo referido a universidad y discapacidad, alude a ambos campos en cuanto a la consideración de acceso bajo condiciones de igualdad a la educación superior, la accesibilidad universal y la igualdad de oportunidades.

Siguiendo el establecimiento de la Convención Internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad (ONU, 2006), la Junta de Andalucía desarrollará el Texto Refundido de la LAU (TRLAU), adaptación autonómica del Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre. En el TRLAU se alude a la eliminación de las

barreras sociales, la exención de tasas para garantizar el acceso y permanencia a los estudios superiores de las personas con condición de discapacidad y la garantía de igualdad de oportunidades y de medidas de acción positivas, contando con los apoyos, medios y recursos pertinentes en los casos de alumnado con necesidades especiales derivadas de discapacidad. Esta potestad otorgada al Consejo de Gobierno para reformar la ley de universidades de 2003 se estipulará bajo la Ley 12/2011 de 16 de diciembre.

Para culminar el desarrollo de la consideración legal de las necesidades especiales dentro de la etapa universitaria, se aprueba la Ley 4/2017, de 25 de septiembre, de los Derechos y la atención a las Personas con Discapacidad en Andalucía, en el que la comunidad andaluza continúa con los comedimientos hacia este colectivo en su artículo 22. En dicho artículo se reflejan distintas medidas de actuación, entre ellas: crear un censo de esta población y sus características; contar con una unidad proactiva de atención a la discapacidad; establecer un plan de accesibilidad universal, abarcando la accesibilidad arquitectónica, social, cognitiva y tecnológica; adaptaciones curriculares, realizadas tomando en consideración la opinión de los estudiantes implicados; promover la participación de este alumnado en programas de movilidad nacionales e internacionales; además, cualquier servicio de investigación o información relacionado con el personal y/o el estudiantado con discapacidad tendrá que asegurar las medidas propuestas y las actuaciones pertinentes reflejadas. Igualmente, se contará con una representación de las universidades en el Consejo Andaluz de Personas con Discapacidad, contando con las medidas y planes desarrollados bajo el régimen estatutario universitario de cada universidad tanto en los planes de empleo como los de acciones integrales de Andalucía.

En 2022 se publica una resolución en Andalucía referente al proceso de admisión de Grados el curso 2022-2023 que, a pesar de mantener la necesidad de la acreditación de la discapacidad para el acceso al grado mediante el cupo de reserva de plazas, el defensor del pueblo andaluz aclara que los estudiantes NEE permanentes que estén

asociadas a circunstancias personales de discapacidad no tienen que acreditar una discapacidad igual a superior al 33% y que su discapacidad puede estar entre el 1% y el 33%.

Con solamente un borrador comunicado, los rectores de las universidades públicas andaluzas están elaborando una nueva Ley de Universidad Para Andalucía (LUPA) en la que, según han dejado entrever, las acciones positivas dirigidas a la igualdad y la no discriminación del estudiantado universitario con discapacidad van a ser reforzadas, aunque se carece de información a día de hoy sobre la concreción de dichas acciones.

#### **1.4. La Universidad de Granada: operatividad universitaria de la atención a la diversidad**

Como señala Calero et al. (1997), la historiografía moderna distingue entre las universidades espontáneas, las propiciadas por la emigración de profesores y estudiantes, y las creadas por voluntad de la Corona y la Iglesia. Estas últimas requieren en su origen un documento real y/o una bula papal armónicos a los documentos fundacionales y, después, dotarlas de estatutos y privilegios. El caso de la UGR corresponde a esta tipología que, si bien Alfonso X el Sabio ya consideró Granada como la ciudad idónea para instalar el Estudio General, fue Carlos V el que promueve por real cédula la fundación de un Estudio General el 7 de diciembre de 1526, erigiéndose su constitución en julio de 1531 mediante la bula confirmatoria y carta ejecutorial del papa Clemente VII.

Es en el año 1985 cuando se publican los estatutos de la UGR en el Decreto 162/1985. En el ámbito que nos ocupa, los estatutos de la UGR están asentados sobre el ejercicio de su autonomía reflejando la no discriminación por cualquier condición

personal ni hacia los profesores de la institución ni hacia cualquier estudiante universitario. En el Capítulo II se manifiesta el derecho de todo estudiante a disponer de las instalaciones y medios instrumentales para un óptimo desarrollo de su actividad intelectual, así como cualquier medio que determine el establecimiento integral de la persona.

Estos primeros estatutos, basados en la Ley de Reforma Universitaria de 1983 y en la Constitución Española de 1978, no tendrán una renovación hasta 2012 con el Decreto 231/2011, actualizando su marco normativo de manera acorde a la LOU (2001) y la Ley Orgánica 4/2007 que la modifica. En dicha reforma estatutaria, aparece en el artículo 140 el derecho a la no discriminación por razón de discapacidad en el acceso, permanencia y ejercicio universitario respecto a sus derechos académicos. Otro derecho recogido del estudiantado con necesidades especiales viene especificado en cuanto a las adaptaciones curriculares oportunas según las características individuales de los discentes, incluyendo las ayudas al estudio y programas de becas como medidas de acción positivas. Así mismo, en su artículo 162 respecto a la selección profesional, la UGR aboga por la integración laboral de personas con discapacidad física, psíquica o sensorial mediante la reserva de cupos de empleo, conteniendo en dicho documento la consideración de adaptaciones de medios y de tiempos tanto en los procesos de selección como en los puestos de trabajo.

La UGR ha contado desde el curso académico 1991/1992 con un Gabinete de Atención Social al Estudiante, el cual inicia diferentes acciones hacia los estudiantes con diferentes tipos de discapacidad (física/orgánica, auditiva o visual). Como reflejan Polo et al. (2015), la concreción de este gabinete deriva en el Programa de Intervención Social hacia los Estudiantes con Discapacidad (PISED), siendo el principal objetivo garantizar la inclusión de estos estudiantes proporcionándoles los recursos y apoyos personales, materiales y espaciales que necesiten según sus características individuales. Esta unidad es la más longeva dentro de las universidades andaluzas (González-Badía et al., 2022),

cuyas actuaciones contemplan desde un principio la accesibilidad de comunicación y física de los estudiantes con discapacidad. Esta unidad mantiene una dependencia orgánica de doble estructura: el Secretariado para la Inclusión, que depende del Vicerrectorado de Igualdad, Inclusión y Compromiso Social, y el Gabinete de Atención al Estudiante, que depende del Vicerrectorado de Estudiantes y Vida Universitaria. El programa es reconocido con el mencionado premio de 2011 a las acciones hacia la inclusión de este colectivo, las cuales se han ido sucediendo y ampliando encaminadas a la accesibilidad integral del alumnado con algún tipo de discapacidad o de NEAE.

En referencia al buen hacer en este campo, en 2016 se compendia la Normativa para la atención al estudiantado con discapacidad y otras necesidades de apoyo educativo (NCG111/4). Circunscrito en las acciones positivas que caracterizan a la UGR y bajo la premisa de la LOU, el Estatuto del Estudiante Universitario (RD 1791/2010), el TRLAU y el Decreto 231/2011 de la UGR, se garantiza el derecho a la educación de los estudiantes que presentan NEAE mediante la igualdad de oportunidades y la accesibilidad universal para su completa inclusión. Como cita el artículo 3 de la normativa, la estructura conformada para el apoyo del estudiante con discapacidad y otras NEAE se compondrá de:

- Secretariado de Inclusión y Vicerrectorado pertinente: encargado de facilitar información técnica, ayuda y formación referente a las necesidades detectadas.
- Servicios de Asistencia Estudiantil (SAE) de la UGR: responsable de las solicitudes de los discentes, asumiendo la información, valoración, orientación, apoyos, recursos, adaptaciones y ayudas económicas necesarias según cada caso.
- Gabinete Psicopedagógico: al que corresponde el asesoramiento psicológico y la orientación.
- Oficina de Relaciones Internacionales: su labor consiste en la sinergia con las universidades de destino informando sobre el protocolo y las medidas de la UGR necesarias de estos estudiantes.

- Clínica de Psicología de la UGR: cuya función es la diagnosis y el asesoramiento.
- Servicio de Orientación para la Salud de la UGR: asesora en la promoción de hábitos de vida saludable, educación afectivo-sexual y de género entre otros.
- Coordinador NEAE de centro académico: coordina las acciones de centro para asegurar la inclusión en materia de diversidad. Así mismo, asume la función de informar sobre las adaptaciones curriculares que por derecho tienen los estudiantes, los recursos disponibles para el estudiantado con alguna NEAE y la selección de estudiantes colaboradores.
- Profesor tutor: encargado del apoyo al estudiante en su desarrollo curricular y su vida universitaria.
- Estudiante colaborador: estudiante perteneciente a la UGR que acompaña al estudiante con discapacidad o NEAE en la consecución de su incorporación plena y efectiva a nivel de aula y de centro.
- Persona de apoyo: miembro de la UGR que de manera voluntaria solicita participar en las acciones de asistencia personal requeridos por los estudiantes a través de la Asociación Solidarios para el Desarrollo.
- Personal docente e investigador vinculado a las actividades académicas, curriculares y extracurriculares, en las que participe el estudiante: personal comprometido a realizar las adaptaciones previstas, teniendo como respaldo tanto la Coordinación NEAE del centro como el Secretariado para la Inclusión y la Diversidad.

En relación al protocolo de actuación, la solicitud de cualquier estudiante perteneciente a la UGR puede realizarse en el momento de la matrícula o a lo largo del curso académico. Tras esto, se propondrá una cita con el trabajador social del SAE para llevar a cabo una entrevista que requerirá tanto la acreditación de la NEAE como el certificado de adaptaciones curriculares llevadas a cabo anteriormente. En caso de alumnado de nuevo ingreso se requerirá la evaluación psicopedagógica del centro

educativo del que proviene. Posteriormente se informará sobre las medidas, apoyos y ayudas económicas disponibles, valorando las necesidades individuales del alumno. Es competencia del SAE elevar la propuesta de actuaciones al Vicerrector competente además de al Secretariado para la Inclusión y la Diversidad. Tras la resolución, informados diferentes órganos de la estructura de apoyo, la solicitud se resolverá en un máximo de 30 días. En caso de estudiantes del programa de movilidad que vayan a cursar sus estudios en la UGR, será la Oficina de Relaciones Internacionales la encargada de derivarlo al SAE para que se realice el protocolo de actuación; los estudiantes de la UGR que participen en programas de movilidad nacionales o internacionales, adscrita tanto al programa SICUE como a Erasmus+, podrán requerir un informe de actuación de la UGR al SAE para que lo emita a la universidad de destino.

Las medidas de apoyo y atención a estos estudiantes abarcan la exención de tasas en caso de grado de discapacidad igual o superior al 33 %, reservando un 5 % de plazas en cada titulación para estudiantes con una discapacidad reconocida o para alumnos con NEE permanentes. La universidad brinda una atención personalizada desde el acceso a los estudios superiores, difundiendo además guías de orientación entre los miembros de la comunidad universitaria. La accesibilidad estará asegurada tanto en espacios físicos (instalaciones, edificios, residencias universitarias, plazas de parking y transporte adaptado) como en el entorno digital (contenidos con accesibilidad universal, adaptaciones de hardware/software, mediadores comunicativos de Lengua de Signos Española o equipos de frecuencia modulada). Dentro de las actuaciones de la UGR se contemplan también las adaptaciones curriculares de elementos metodológicos, de actividades y métodos de evaluación, prevaleciendo los objetivos básicos que garanticen la calidad educativa. Cabe reseñar que la UGR dispone de inventario de recursos y soportes específicos adquiridos, contemplando la posibilidad de realizar alguna modificación y/o adaptación necesaria ante necesidades específicas e individuales siempre que supongan ajustes razonables.

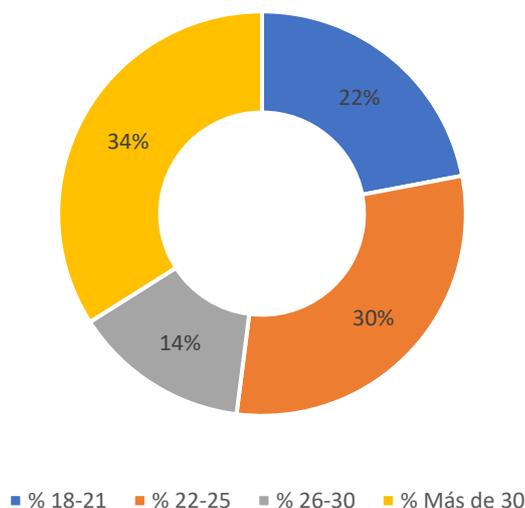
Más allá de la información teórica presentada en estas líneas, desde la Consejería de Igualdad, Políticas Sociales y Conciliación de la Junta de Andalucía, se publica en 2022 el Estudio sobre la situación de las personas con discapacidad en el Sistema Universitario Andaluz. El objetivo de este estudio es realizar un diagnóstico sobre la realidad de las personas con discapacidad, tanto estudiantes como personal adscrito, dentro de las universidades andaluzas. Así mismo presenta una valoración sobre datos recopilados mediante la metodología de encuesta en relación al cumplimiento de medidas legislativas referidas a la accesibilidad universal, a las acciones positivas, necesidades de las personas con discapacidad en el campo universitario, servicios, ayudas, demandas y sinergias entre otros. Se recopilan a continuación los datos referentes a la realidad en materia de discapacidad en lo que a la UGR se refiere.

Según la memoria académica de la UGR para el curso 2022/2023, encontramos más de 46000 alumnos matriculados durante el citado curso académico. De ellos, la universidad tiene un total de 1,2 % de estudiantes con discapacidad matriculados en los estudios de grado, lo que supone un total de casi 550 personas. Dentro de este colectivo, de los cuales algo de la mitad (58%) pertenece a alumnos de género masculino y el resto (42%) a estudiantes de género femenino. En cuanto a la edad de los estudiantes con discapacidad el perfil mayoritario pertenece al rango de edad de más de 30 años, seguido de los estudiantes que tienen entre 22 y 25 años (ver figura 1.1).

**Figura 1.1.**

*Distribución de edad de los estudiantes de grado con discapacidad en la UGR 2022/2023.*

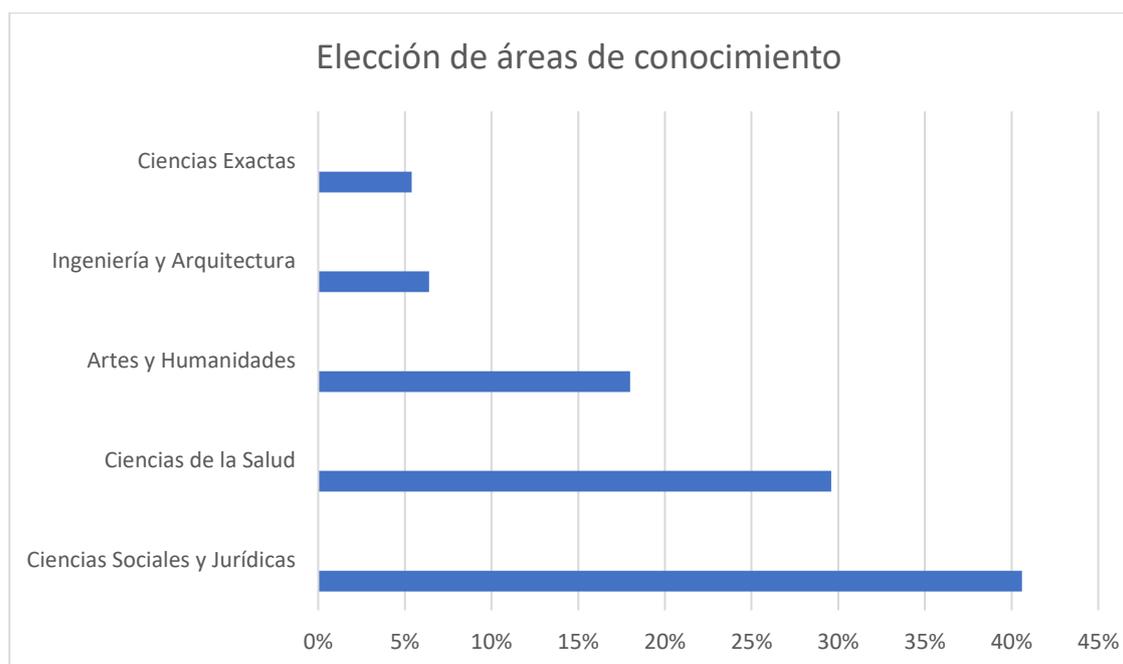
### Edad estudiantes de grado con discapacidad



La preferencia en las áreas de conocimiento de estudiantes con discapacidad sitúa a este colectivo más comprometido con las Ciencias Sociales y Jurídicas y, en menor medida, con las Ciencias de la Salud, obteniendo ambas mayor relevancia en cuanto a su tasa de matriculación respecto a Arte y Humanidades, Ciencias Exactas e Ingeniería y Arquitectura, como se muestra en la figura 1.2.

#### **Figura 1.2.**

*Elección de áreas de conocimiento de los estudiantes de grado con discapacidad en la UGR.*



La UGR cuenta con una composición de la unidad de asistencia al estudiante con discapacidad de tres técnicos estables dentro de la relación de puestos de trabajo de la propia universidad, aunque también atiende a otros perfiles. Durante el curso 2022/2023 esta unidad atendió a 465 alumnos con discapacidad, teniendo una ratio de más de 100 estudiantes por cada profesional con esta dedicación. El presupuesto destinado a la atención de la diversidad durante el curso académico anterior fue de casi 200.000 €, contando con un gasto por estudiantes con discapacidad de 670 euros aproximadamente. La Junta de Andalucía realiza una aportación de un 40 % del presupuesto para dicha tarea.

Cabe destacar que la UGR mantiene una comunicación activa y cooperativa con otros servicios de atención a estudiantes con discapacidad del resto de Andalucía, así como con importantes fundaciones españolas como son Fundación ONCE y Fundación Universia en la difusión de actuaciones, provisión de material, programas de formación para el empleo y de becas de prácticas o el programa de Campus Inclusivo entre otras acciones.

La universidad granadina también realiza diferentes campañas y labores enfocadas al alumnado preuniversitario con discapacidad, como por ejemplo las jornadas informativas sobre el campus, las entrevistas a alumnos potenciales que presentan algún tipo de discapacidad o reuniones con orientadores de centros educativos y familias.

En el momento de las pruebas de acceso a la Universidad, encontramos diferentes adaptaciones como son: mayor tiempo para la realización de las pruebas, variedad de métodos evaluativos, facilitación del espacio en el aula e intérpretes de lengua de signos. Las adaptaciones de acceso al currículo realizadas obedecen al proceso de concertación del profesorado encargado referido anteriormente en los estatutos de la propia universidad.

Los recursos más frecuentes aportados por el SAE en la UGR se refieren al estudiante colaborador, intérprete de lengua de signos, transportes adaptados, además del coordinador NEAE, profesor tutor y personal de apoyo. Según los datos aportados, las partidas presupuestarias invertidas por parte de la universidad a los recursos principales podemos observarlas en la siguiente tabla.

**Tabla 1.5.**

*Presupuestos UGR en distintos recursos.*

<b>Recurso</b>	<b>Coste total</b>
Intérprete de lengua de signos (8)	60.000€
Transporte adaptado (15)	75.000€
Asistente colaborador becario (109)	62.000€
<b>TOTAL</b>	<b>197.000€</b>

*Nota.* Adaptado de *Las personas con discapacidad en el sistema universitario andaluz. Informe de situación* (p. 84-86), por González-Badía et al., 2022, Consejería de Igualdad, Políticas Sociales y Conciliación.

La realización de prácticas externas universitarias está asegurada en entidades que cumpla con las medidas de accesibilidad universal, estableciendo proyectos formativos de inclusión e igualdad de oportunidades, así como la facilitación de la información necesaria a los tutores de los estudiantes en prácticas. Se establece además el derecho por parte de los estudiantes a la conciliación de las prácticas con actividades y situaciones personales derivadas de la situación de discapacidad.

Para los estudiantes egresados, la universidad cuenta con un Servicio de Empleo y Prácticas, el cual tiene un técnico especializado en materia de bonificaciones e incentivos de las empresas que contratan a personas con discapacidad, ofreciendo además apoyo y asesoramiento para la preparación de las entrevistas de los egresados. En relación a las prácticas extracurriculares, la UGR se encarga de realizar las adaptaciones oportunas en la empresa para que el alumnado pueda desempeñar su labor de manera óptima. En cuestión de emprendimiento, también se realizan adaptaciones o acciones específicas para personas con discapacidad en la realización de cursos de formación y acciones de mentorización, además de cursos para mejorar las competencias laborales de este colectivo.

Por otra parte, se cuenta con formación del profesorado universitario para atender a necesidades del colectivo de personas con discapacidad, así como en materia de accesibilidad universal y diseño para todos.

Hoy en día, el Plan de Accesibilidad Universal propio de la universidad se encuentra vigente desde finales de 2022 (ACG187/2). Además, sí se cumplen las

condiciones básicas para el acceso de las personas con discapacidad tanto a la página web de la universidad como a la plataforma virtual y a diferentes aplicaciones móviles utilizadas por la UGR. Se dispone también de una declaración de accesibilidad desde 2018 y diferentes guías sobre la accesibilidad para editar y gestionar contenidos en diferentes formatos, en abierto en la página web de la universidad.

Actualmente, aunque se cuenta con 11 grupos de investigación activos dentro de la universidad cuyo trabajo puede afectar a la calidad de vida de las personas con discapacidad o a la accesibilidad universal, solamente se encuentran dos programas específicos dentro del Vicerrectorado de Igualdad, Inclusión y Compromiso social correspondientes al programa de ayudas para la cofinanciación de actividades en materia de igualdad e inclusión y el programa de apoyo y fomento a la investigación en materia de igualdad e inclusión (programa número 49 y 50 respectivamente).

La UGR sigue comprometida con las políticas orientadas a la inclusión y a la discapacidad, encontrando en la resolución de 12 de febrero de 2024 referente al plan propio de investigación y transferencia para el mismo año (ACG227/3b), tanto la convocatoria de programas referentes a las sinergias, optimización de recursos e iniciativas desde el Vicerrectorado de Igualdad, Inclusión y Compromiso social. Igualmente contempla la solicitud de participación de personas con discapacidad reservando una cuota del 7 % del total de plazas ofertadas.

La evidencia del cumplimiento de derechos desde la universidad para con el colectivo de estudiantes con discapacidad viene reflejada en los datos tanto de acciones como de estructuras para desarrollar a estas. Sin embargo, es necesario reforzar la presencia de las personas con discapacidad dentro de los reglamentos, planes y estatutos universitarios y conseguir que las competencias de las estructuras enmarcadas en este ámbito sean transversales. La eliminación de barreras y la igualdad de oportunidades están blindadas al ofrecer la atención, recursos y adaptaciones necesarios según las

características individuales de cada alumno. Desde una perspectiva de prevención primaria, el número de acciones junto con los movimientos asociativos enriquecería la perspectiva de los planes, acercando a los colectivos de diversidad funcional hacia la información real previa a la elección de estudios universitarios. También es recomendable unificar informaciones previas a la intervención a modo de guías que contemplen los recursos y adaptaciones disponibles según el tipo de discapacidad o difusiones sobre accesibilidad universal e inclusión, derechos fundamentales recogidos en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006).

### **1.5. Síntesis de la universidad y la atención a la diversidad**

En este capítulo se han recopilado numerosos avances de la evolución respecto a la consideración que se ha tenido a nivel mundial, europeo y español de los estudiantes con discapacidad con ánimo de enmarcar lo más completamente posible un contexto histórico y jurídico, concretando en el ámbito andaluz y derivando en la pormenorización de la articulación y funcionalidad de la UGR en materia de discapacidad. Si bien se observa un inicio de la aceptación de la diversidad desde la década de los 90, los comicios tanto de asociaciones como de organizaciones supra nacionales y nacionales en el campo de la discapacidad se remontan a la primera mitad del siglo XX.

Dentro del campo educativo, es evidente que aún hay que impulsar numerosas mejoras más allá de las instituciones para conseguir una plena inclusión de los estudiantes con diversidad funcional. La visibilidad de este colectivo estudiantil, sus necesidades y la reivindicación de su inclusión conllevará un cambio de paradigma aún a día de hoy en aras de ejecución. Quizás en pleno siglo XXI la representación estudiantil dentro de la política universitaria requiera de mayor desarrollo (González y Roses, 2016), en consonancia con el lema “Nada sobre nosotros sin nosotros” acuñado por el Caucus Internacional de la Discapacidad, representante de organizaciones internacionales,

nacionales y regionales de personas con discapacidad en cuyo movimiento participa de manera activa el CERMI, Fundación ONCE y el Foro Europeo de Discapacidad, entre otras entidades.

La educación superior es la etapa con una menor representación de personas con discapacidad (Lang, 2015). En la actualidad el número de estudiantes con discapacidad en las universidades españolas se sitúa en torno al 1,5% según el “VI Estudio sobre Universidad y Discapacidad” (Fundación Universia, 2023), porcentaje que, en el caso de la UGR, corresponde al 1.6% del estudiantado. Y aunque la inclusión de este colectivo fue tardía respecto al resto de etapas educativas como podemos observar en el transcurso del capítulo, las adaptaciones realizadas para equiparar la igualdad de oportunidades en el acceso de estudiantes con y sin discapacidad comenzó por una accesibilidad del entorno, estrictamente del acondicionamiento físico, virando cada vez más hacia un diseño único del aprendizaje en el que las adaptaciones se queden en unos mínimos ajustes razonables eventuales. Aunque las recomendaciones de la atención a las necesidades individuales y a las adaptaciones en las pruebas de acceso pertinentes fueron acrecentándose con el paso de los años, las acciones concretas se han visto reducidas a las guías de buenas prácticas o a las directrices aplicadas de los programas inclusivos europeos. La presencia de secciones universitarias con representación legal del estudiantado con discapacidad ha sido de gran ayuda para la visibilidad e inclusión de un colectivo estigmatizado.

En plena era de una civilización tecnológica y una sociedad de la información, los principios por los que se lucha en el campo de la discapacidad en el mundo entero siguen siempre la misma línea en las convenciones, los informes, los comités o las declaraciones, llegando incluso a reivindicarse de manera sistemática (respecto a lo comentado) en los objetivos mundiales agendados para el 2030. Como indica Gil (2018), la visión tan novedosa que se tiene respecto a la educación inclusiva dentro de los objetivos sostenibles tiene una base común en las cumbres, acuerdos, convenciones y tratados sobre discapacidad y/o educación ya realizados años atrás, por lo que el incumplimiento

sistemático de esos derechos hace que estemos a la espera de una globalización real y práctica en una sociedad no discriminatoria.

En España, las políticas de inclusión a todos los niveles sociales de las personas con diversidad durante los últimos decenios se han visto impulsadas por una progresión aún sin culminar, adoptando paulatinamente un enfoque de derechos humanos de las personas con discapacidad que dejan de lado la compasión para situar la dignidad inherente de cualquier sujeto como punto de partida hacia un derecho inalienable de decidir, sin perder el derecho de igualdad de oportunidades y no discriminación, ratificado en territorio español desde 2008 como se citó anteriormente. En el año siguiente, la comunidad autónoma de Andalucía presenta desde la institución comisionada del Parlamento del Defensor del Pueblo Andaluz el Informe Especial Universidades y discapacidad (BOPA 197), exponiendo la labor de las instituciones universitarias en cuanto a elaboración y aprobación de diferentes normas, planes y protocolos de actuación en materia de atención a la diversidad, así como las medidas de acción positiva y los servicios específicos de este colectivo de discentes. Sin embargo, en este año aún se consideran los avances insuficientes para garantizar de manera plena el cumplimiento de derechos de las personas con discapacidad en el ámbito de la universidad. Tras este único informe monográfico, las quejas recibidas y expuestas públicamente por el Defensor del pueblo andaluz en relación a los estudiantes con discapacidades y las universidades de Andalucía quedan reducidas con el paso de los años y circunscritas a aspectos muy concretos y puntuales como son: incumplimiento de las plazas reservadas para estudiantes con discapacidad (2012; 2014; 2016; 2018), incumplimiento de reserva de plazas para contratación de personal PDI (2017), adaptaciones en las pruebas de acceso a la universidad (2019), y la desigualdad en materia de evaluación online desde la pandemia del Covid-19 (2020; 2021).

El caso de la UGR, expuesto a lo largo de este capítulo, nos ofrece un ejemplo de la función ejercida por parte del sistema universitario hacia los estudiantes que

presentan necesidades educativas, siendo esta población objeto de estudio del presente trabajo. Como señala Fundación Universia (2023), la UGR cuenta con el 90% de las medidas planteadas para promover la inclusión de la discapacidad para impulsar el desarrollo de este alumnado en el ámbito personal, académico y profesional. En el ámbito de la inclusión, la UGR contempla no solamente el conocimiento a nivel normativo de la discapacidad, sino también la puesta en práctica del mismo y la toma de conciencia y la garantía de apoyos efectivos, reflejado en la mayor presencia de este colectivo en la educación superior.

## **CAPÍTULO II. DESARROLLO EDUCATIVO, VOCACIONAL Y VITAL**

La conducta humana ha recibido a lo largo de los años numerosas teorías para darle explicación. Desde principios del siglo XX, psicólogos estadounidenses se propusieron fundar la “ciencia del comportamiento humano” mediante la observación de la conducta del hombre de la misma manera que otros científicos estudiaban la biología o la física. La idea de que la conducta humana es programada y por tanto está más allá del control del individuo hace que éste no merezca crédito ni condena por sus actos, ya que el individuo es fruto de su historia de aprendizaje (Skinner, 1971).

Con el pasar del siglo y la experimentación en torno al ser humano, la visión reduccionista del hombre como ser reactivo viró en el estudio del ser complejo, dinámico y activo cuyo comportamiento mantenía una reciprocidad con sus determinantes internos y externos. Así, fueron naciendo teorías aún vigentes en las que el desarrollo cognoscitivo se veía influido por la vida social y cultural como en las teorías de Vygotsky (1979) o Bruner (1975), por la programación genética y las estructuras mentales en evolución para Piaget (1969), o el progreso discreto de los procesos básicos con representantes como Siegler (1981).

Este interés creciente y en constante evolución del ser humano lleva a la Psicología a delimitar los campos de estudio respecto a la conducta para favorecer el desarrollo del individuo en las diferentes esferas vitales. Dentro de estos ámbitos, la preocupación por el desarrollo profesional y la conducta vocacional ha ido ocupando un lugar cada vez mayor en la investigación como parte fundamental de la vida del hombre y de la sociedad pues, citando a Freud, *“Después de que el hombre primordial hubo descubierto que estaba en su mano mejorar su suerte sobre la Tierra mediante el trabajo, no pudo serle indiferente que otro trabajara con él o contra él.”* (Freud, 1930, p.97).

El desarrollo vocacional y profesional es una de las piezas claves para la constitución de la identidad y la calidad de vida de la persona, pues su impacto holístico determina el grado de independencia y la participación en la sociedad (Heft et al., 2014). La conducta vocacional puede entenderse como una conducta evolutiva materializada a lo largo de la vida mediante una codeterminación de un proceso individual y otro social, vinculando todo ello a los pensamientos, acciones y actitudes de la persona para la elección ocupacional, desarrollo y preparación de carrera, incorporación al mundo del trabajo, promoción o cambio del mismo (Gil, 1999; Mora, 2008; Patton & McMahon, 2002; Rivas, 2003; Super, 1980).

Las diferentes teorías encargadas de la orientación profesional que se exponen en las siguientes líneas sugieren la influencia de diferentes determinantes desde el centro de la persona y sus circunstancias, el inicio del desarrollo de los intereses y objetivos de carrera hasta el mantenimiento de las ocupaciones profesionales. En todas ellas las variables personales y contextuales en las que opera el ser humano son tenidas en cuenta como núcleos de influencia proximal o distal. Estas investigaciones existentes reflejan dichas influencias de la experiencia vital de los individuos desde el comienzo de la toma de conciencia para el desarrollo vocacional.

En el capítulo anterior se recogen las consideraciones legales en materia de educación que engloban al colectivo de discapacidad. Sin embargo, dichas consideraciones y propuestas a favor de la no discriminación y la igualdad de oportunidades abarcan los estudios universitarios desde la perspectiva interna de las universidades (reserva de plazas, reducción o exención de tasas, adaptaciones curriculares o provisión de recursos) independientemente de las condiciones personales y el trayecto de vida de la persona, cuanto más de las percepciones vitales que se reflejan como factores de impacto en el desarrollo de carrera.

Como indican Aka y Tasar (2020), la organización del desarrollo de la carrera demanda un autoanálisis de la persona, por lo que teorías del desarrollo de carrera consideran los conceptos cognitivos sociales particulares *ad hoc* (Bandura, 1986, 1997; Lent et al., 2000; Super, 1957) abarcando las condiciones idiosincrásicas de la persona que conforman la identidad de discapacidad, las experiencias vicarias, la autoeficacia percibida, las influencias familiares y sociales o los apoyos recibidos y las barreras percibidas de este colectivo.

Cabe reseñar que ninguna de las teorías sobre el desarrollo de carrera hasta la fecha ha sido diseñada explícitamente para las personas con discapacidad, por lo que la constante evaluación de la validez de las teorías existentes aplicadas a este colectivo ha sido cuestionable (Conte, 1983; Szymanski et al., 2003; Szymanski & Hershenson, 2005). A pesar de ello, la Teoría cognitivo social del desarrollo de carrera (Lent et al., 1994, 2000) es reflejada por su utilidad en poblaciones minoritarias y marginadas socialmente (véanse las investigaciones relacionadas con la diferencia de género, raza, etnia, nivel social u orientación social más adelante), siendo considerada como una teoría aplicable a este colectivo de manera fructífera (Szymanski et al., 2010).

### **2.1 La Teoría Cognitivo Social**

Como se ha comentado al comienzo de este capítulo, la corriente que imperaba desde principios del siglo XX para explicar el comportamiento humano era el conductismo. Sin embargo, la concepción de este paradigma como limitante por diversos autores llevó a estos a rechazar dichas nociones asociacionistas, las cuales delimitaban el comportamiento humano como una entidad objetiva susceptible de observación y comprensible desde una tercera persona (Hergenhahn, 2001). La dimensión social y cultural, además de la experiencia cotidiana, lleva a formular teorías empíricas y concurrentes con el materialismo.

Así, según Munné (1986), encontramos a los pioneros de la decadencia del conductismo desde comienzos del siglo XX como son Allport, para quien la conducta social está mediada por condicionamientos, o Mead, quien considera que existe un dinamismo en el acto social que atiende al significado grupal que se otorga a las conductas. En consonancia a esta corriente, Rotter considera que la aparición de la conducta está sustentada en la expectativa de refuerzo y el valor de este último para el sujeto, mientras que para Skinner el surgimiento de nuevas conductas se basa en el reforzamiento de conductas aproximadas a las realizadas (Bandura & Walters, 1963).

Para desbancar al reduccionismo Watsoniano, dichos intentos aún distaban de ser suficiente para explicar la adquisición de respuestas plenamente singulares. Ante dicha situación, la imitación comienza a resonar como una de las claves para el aprendizaje. Es el caso de la Teoría del aprendizaje social y la imitación de Miller y Dollard (1941), intento de abarcar la teoría psicodinámica, la teoría del aprendizaje y la influencia de factores socioculturales. Estos autores postularon que la motivación y las necesidades permiten a la persona aprender comportamientos particulares a través de la observación y la imitación (Huitt & Monetti, 2008). Las limitaciones de esta teoría se debieron a la no contemplación del surgimiento de conductas novedosas o los procesos que sustentaban las imitaciones demoradas y sin refuerzo (Rumjaun & Narod, 2020).

Surge entonces la ampliación de las teorías del aprendizaje social con los principios de aprendizaje por observación y el refuerzo vicario, incluyendo el aprendizaje que se produce en la persona, aunque no hubiera una replicación manifiesta en el momento (Bandura & Walters, 1963; Bandura, 1977). Para que se produzca un aprendizaje observacional, el sujeto ha de atender al modelo, poner en marcha procesos cognitivos sobre lo que el modelo hace, tener la capacidad de reproducir el comportamiento y estar motivado para ello. Además, estos primeros estudios identifican características clave tanto del modelo, las cuales afectan a la motivación de los observadores, tales como la competencia y la semejanza percibida del modelo y el

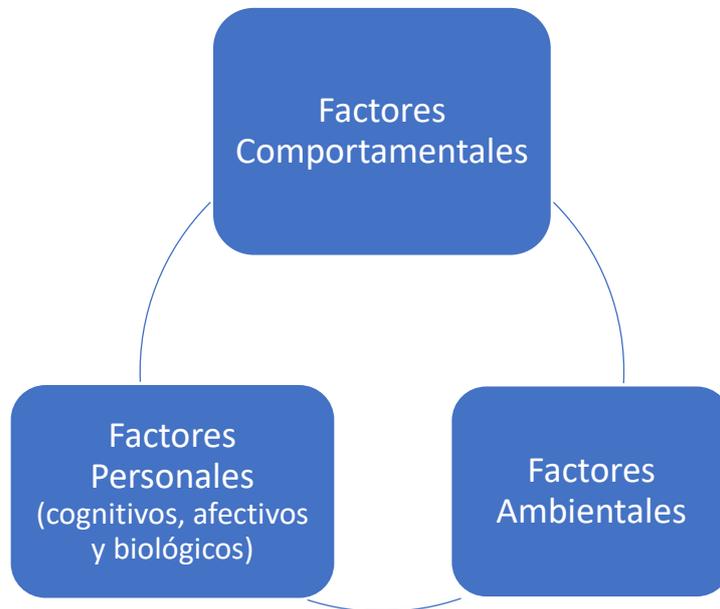
estatus, como de la influencia de las expectativas de resultado sobre las acciones motivadoras, desarrolladas mediante la interacción modelo-observador (Bandura & Walters, 1963).

La década de los 70 supondrá uno de los hitos para el desarrollo de la Teoría Cognitivo Social (TCS) de Bandura, siendo el año 1977 determinante al publicarse *Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change*. Esta publicación postula en su teoría el papel de la autoeficacia, la cual funciona como intermediario cognitivo esencial y fuente de motivación dirigiendo la conducta humana. Esta teoría está basada en el supuesto principal de que cualquier procedimiento psicológico crea y refuerza la expectativa de eficacia personal, diferenciándola de las expectativas de resultados de respuesta (Bandura, 1977). Una de las premisas principales de la TCS es el constructo de la agencia humana, definida por el autor como la creencia que tiene el individuo sobre el grado de influencia en los acontecimientos relevantes, para la que se usa las capacidades cognitivas y la autorregulación para fijar objetivos y ajustar las estrategias. La perspectiva de la agencia está íntegramente relacionada con la autoeficacia para aprender y ejecutar acciones en los niveles determinados por el ser humano (Bandura 1977, 1997).

En 1986 Albert Bandura formulará el marco conceptual de la reciprocidad triádica, el cual establece una interrelación entre las influencias conductuales, ambientales y personales, operando de forma interactiva como determinantes recíprocos y dando lugar al comportamiento humano. “Lo que el individuo piense, crea y sienta afecta a su comportamiento, así como los efectos naturales y extrínsecos de sus acciones a su vez determinan parte sus patrones de pensamiento y sus reacciones afectivas” (Bandura, 1987, pg. 46).

**Figura 2.1.**

*Modelo de interacciones recíprocas.*



*Nota.* Adaptado de *Pensamiento y acción* (p. 46), por A. Bandura, 1987, Martínez Roca.

### 2.1.1.1. Conceptos centrales de la TCS

A continuación, se detallan algunos de los principales conceptos contenidos dentro de la teoría de Bandura como son la agencia humana y la autoeficacia, entendidas como la voluntad de acción del ser humano y la percepción de capacidad propia para el ejercicio diario, influyendo ambas de manera determinante y dinámica en la conducta humana.

#### Agencia humana

Bajo esta concepción sociocognitiva el individuo es concebido en base a sus habilidades primarias susceptibles de aprendizaje, y no como ente presidido por condiciones internas bajo la influencia de estímulos externos. Así, esa propiedad

agentiva es concebida por Bandura como la influencia que tiene el ser humano en su desarrollo, adaptación y cambio, formando parte de una estructura causal relacionada con el pensamiento y la acción, la efectividad causal del pensamiento y la exploración de determinantes fortuitos. La proactividad se concibe como uno de los elementos principales del ser humano, dejando de ser meros productos de sus circunstancias vitales para convertirse en contribuyentes directos. Sin embargo, la agencia humana se ve mediada por factores ambientales, pues al realizar contribuciones causales incide sobre el flujo de los acontecimientos (Bandura, 1986, 1987, 1995, 2001, 2006b, 2018).

Bandura (2006b) considera que existen cuatro características fundamentales en la agencia humana:

- La capacidad de simbolización/intencionalidad. La capacidad de usar símbolos confiere sentido, forma y un proceso continuo a las experiencias que se viven. Gracias al conocimiento y el poder otorgado por la simbolización, el sujeto puede generar nuevos cursos de acción. Una capacidad conjuntiva superior junto con la flexibilidad de la simbolización permite al sujeto crear ideas que van más allá de su propia experiencia sensorial, convirtiéndose en un vehículo del pensamiento que modela el comportamiento que ha sido observado. La intencionalidad es la característica a partir de la cual trazamos propósitos, estrategias y planes de acción para la consecución de las mismas, pero sin existir una agencia absoluta pues implica a otros agentes.
- La capacidad de previsión. La mayor parte de la conducta humana es propositiva, estando regulada por las previsiones. La deliberación e intencionalidad de nuestras acciones está arraigada en la actividad simbólica, por lo que dicha representación de las consecuencias futuras supone un factor motivador y regulador del comportamiento previsor. Nuestra conducta se rige por los objetivos personales, definidos como la intención de realizar una actividad

concreta u obtener un resultado determinado, lo cual se visualiza y se anticipan resultados, permitiendo dar una dirección y un sentido a nuestra vida.

- La capacidad autorreguladora. Poseemos criterios internos que desencadenan reacciones autoevaluativas ante las acciones propias, construyendo formas de actuación en las posteriores conductas, retroalimentando la motivación. La autoevaluación de las propias acciones implica la autoobservación y la autodirección. El entorno puede proporcionar información para desarrollar la capacidad de autorregulación, pero es el ser humano el que tiene un papel activo para decidir qué, cuándo y cómo utilizar dicha capacidad, cerrando el círculo del pensamiento y la acción.
- La capacidad de autorreflexión. El autoconocimiento es un distintivo propio del ser humano basado en la metacognición, la cual da sentido a la experiencia, delibera sobre la solidez de sus pensamientos y acciones, el conocimiento de uno mismo y del mundo que le rodea. Esta capacidad comporta un cambio de perspectiva en un mismo agente que reflexiona sobre sus experiencias, sobre sí mismo y decide el curso de sus acciones.

La TCS extiende la concepción de la agencia humana al funcionamiento interdependiente de los seres humanos. Las familias, comunidades, instituciones, empresas y el mundo en su totalidad enfrentan problemáticas que han de resolverse en comunidad. Esta agencia colectiva comparte ciertas creencias, una propiedad emergente a nivel de grupo, que guían los esfuerzos para producir el resultado deseado. Los logros grupales cuentan con el conocimiento y las habilidades de los diferentes miembros, además de una coordinación interactiva y sinérgica (Bandura, 2000).

### Autoeficacia

En el centro de la propia teoría, Bandura sitúa a la creencia de autoeficacia, definiendo ésta como “los juicios de cada individuo sobre sus capacidades, en base a los

cuales se organizará y ejecutará sus actos de modo que le permitan alcanzar el rendimiento deseado” (Bandura, 1987, pg.416). Este constructo se concibe como una capacidad generativa que integra competencias cognoscitivas, conductuales y sociales dirigidas hacia diferentes acciones con un objetivo final. Esas creencias se convierten así en base para la motivación, la satisfacción y la realización de la propia persona.

Así mismo, la manifestación por parte de la TCS de la influencia de la autoeficacia en el comportamiento humano es concretada por el autor en diferentes ámbitos que establecen la determinación personal de la acción (Bandura, 1987), siendo estos:

a) La elección de conductas: el ser humano tiende a iniciar y desarrollar tareas y situaciones que se considera capaz de dominar, evitando las que considera excesivas para sus capacidades. Las autopercepciones de eficacia positivas favorecen la puesta en marcha de actividades y, por lo tanto, desarrollo de competencias.

b) Esfuerzo empleado y persistencia: a mayor sentido de eficacia personal, mayor persistencia y esfuerzo serán empleados. En este aspecto se diferencia entre el aprendizaje de habilidades y la puesta en práctica de las mismas, ya que al comienzo de una tarea las personas que se consideran muy eficaces como es necesario desarrollar un esfuerzo preparatorio, teniendo un sentido elevado en cuanto al esfuerzo invertido en tareas complejas al poner en práctica las habilidades adquiridas.

c) Patrones de pensamiento y reacciones emocionales: los sujetos con una alta autoeficacia se adaptan a las demandas de la situación y cuentan con mayor motivación ante los obstáculos; y los sujetos que se consideran ineficaces, ante las demandas del ambiente magnifican sus deficiencias y las dificultades del medio, lo que deriva en estrés, dificultando el uso adecuado de los recursos de los que se dispone.

d) El hombre como productor y no simple predictor de su conducta: relacionado con la calidad del funcionamiento psicosocial, una alta perspectiva de eficacia hace que la

persona se imponga retos, favoreciendo sus intereses y el desarrollo de nuevas actividades, el esfuerzo y la regulación de éste, y el fomento de autoseguridad al comportar un logro ante las situaciones adversas. El individuo con una alta autoeficacia hace, piensa y siente construyendo su propio futuro.

Por tanto, las autopercepciones de eficacia funcionan a modo de conjunto de determinación personal de las conductas futuras, de los patrones de pensamiento y de las reacciones emocionales, influyendo en su entorno social. El conocimiento que desarrolla y retroalimenta estas creencias viene dado de cuatro fuentes principales (Bandura, 1977, 1986, 1994, 2000, 2004):

A. Logros de ejecución. La ejecución de la persona constituye la base de información con mayor influencia sobre la eficacia personal al basarse en experiencias reales de dominio. El éxito al realizar tareas y actividades acrecienta las evaluaciones positivas de eficacia. Por el contrario, los fracasos recurrentes disminuirán esas evaluaciones, primordialmente cuando se dan al comienzo de las actividades (dado que en ese momento existe una creencia estable de autoeficacia basada en los éxitos conseguidos). Es muy poco factible que fracasos eventuales puedan cambiar la percepción de la persona sobre su eficacia pues esta firme creencia de la propia capacidad del sujeto tiende a generalizarse a otras situaciones.

B. Experiencia vicaria. La observación o imaginación de otros sujetos a los que se considera similares realizando tareas de manera exitosa aumenta la autopercepción de eficacia del observador. Igualmente, observar fracasos en aquellos sujetos que se perciben como similares hace disminuir la valoración sobre las propias capacidades. Los efectos del modelado pueden traducirse en cambios representativos y estables en el tiempo respecto a la eficacia, a pesar de no tener la misma influencia que la experiencia directa.

C. Persuasión verbal. Aunque por sí sola es insuficiente, la persuasión social puede ayudar a conseguir un rendimiento óptimo si aumenta la autoeficacia dentro de unos límites reales, es decir, en aquellos individuos que mantienen argumentos de convicción sobre sus capacidades para conseguir sus objetivos mediante sus acciones. Así mismo, es más fácil debilitar la autoeficacia, bien mediante evaluaciones negativas o bien mediante el fortalecimiento ilusorio de la autoeficacia, derivando ambos en la limitación de actividades y de esfuerzo.

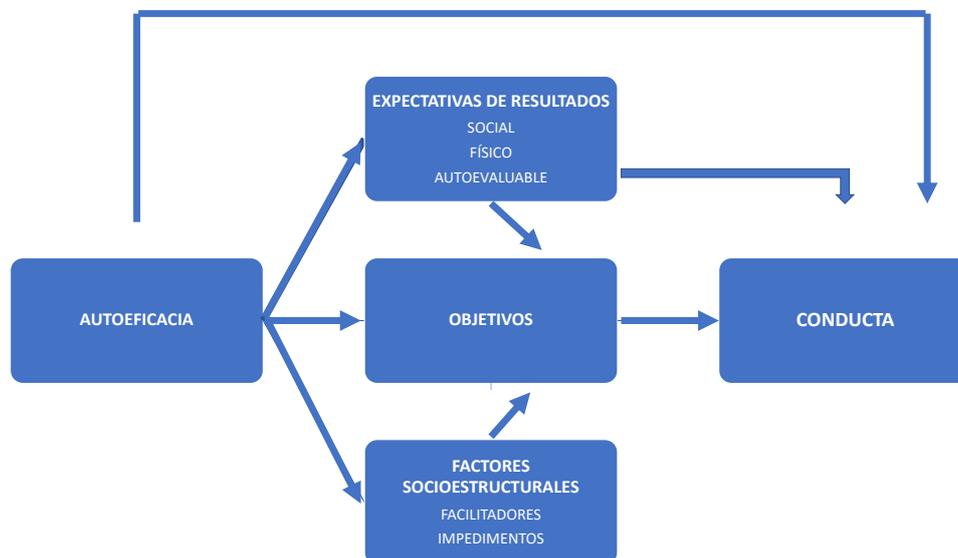
D. Estado fisiológico. Los estados somáticos y afectivos igualmente aportan información para juzgar la propia capacidad de acción. Los niveles de activación elevados debilitan el rendimiento cuando se experimentan pensamientos negativos sobre la propia eficacia, creando temor y desencadenando niveles elevados de distrés que producen tales disfunciones anticipadas. De la misma manera, mejorar las creencias de la autoeficacia percibida puede lograrse mediante el bienestar emocional y la mejora física, alterando el pensamiento y el sentimiento bajo la propia voluntad, lo que influirá en los estados fisiológicos de manera poderosa.

Las fuentes citadas de la autoeficacia no son traducidas como juicios de la propia capacidad del sujeto, sino que la persona interpreta los resultados de las acciones, proporcionando esa información la base para ir estableciendo los juicios sobre la autoeficacia. Esta teoría de aprendizaje y cambio refleja la tendencia de adquisición de estructuras de conocimiento a nivel cognitivo, social y emocional (Bandura, 1986, 1997).

Dentro de la TCS, la autoeficacia percibida es la pieza clave dentro de las estructuras causales, con un importante impacto dentro de otros determinantes como son la motivación y los logros de rendimiento, así como el impacto que supone en las metas, las expectativas de resultados y la percepción de los factores socioestructurales (Bandura, 1977).

**Figura 2.2.**

*Vías estructurales de influencia de la TCS.*



*Nota.* Adaptado de *Self-efficacy* (p. 79), por A. Bandura, 1994, Academic Press.

En la figura 2.2 podemos observar cómo la autoeficacia determina las diferentes vías que influyen en la conducta humana, las cuáles van funcionando a modo de reguladores y motivadores de la acción basados en el conocimiento de la persona (Bandura, 1986, 1994). La influencia de las creencias de autoeficacia abarca de manera directa al comportamiento, así como al resto de determinantes.

En referencia a las expectativas de resultado, la motivación y el comportamiento están regulados por la estimación de una persona de que una línea concreta de conducta provoque ciertos resultados (Bandura, 1977). Del mismo modo, los resultados anticipados por la persona dependen de los juicios sobre la propia eficacia a la hora de actuar ante las distintas situaciones. Estas expectativas pueden estar orientadas a su vez a un conjunto de resultados, variando según el grado de estructuración de las contingencias entre las propias acciones y los resultados. Así, podemos encontrar

contingencias sobre los beneficios y costos materiales (económicos), los beneficios y perjuicios según la aprobación o desaprobación social que la conducta produce (aceptación), y las reacciones de autoevaluación sobre el propio comportamiento basadas en los estándares personales adoptados y que regulan la conducta (satisfacción personal) (Bandura, 1986, 2004).

La realidad social está cargada de adversidades y desigualdades, así como oportunidades dentro del entorno social, requiriendo una resistencia de la autoeficacia para mantener el grado de esfuerzo necesario y conseguir el éxito (Bandura, 1989). Estos efectos comportamentales que provoca la autoeficacia sobre los factores socioestructurales abarcan las estructuras familiares y educativas o las condiciones socioeconómicas. El sujeto con una alta perspectiva de autoeficacia elaborará formas de superar los obstáculos para enfrentarse a la realidad vivida gestionando de manera adecuada las influencias emocionales derivadas de los factores socioestructurales. Cuando hablamos de creencias de eficacia débiles, los obstáculos son percibidos como insuperables y consideran la inutilidad de su esfuerzo, abandonando con facilidad cualquier intento o disminuyendo los esfuerzos ante las adversidades.

El comportamiento humano, así como la motivación vienen guiados por la aspiraciones, objetivos, metas y desafíos fijados, los cuales son establecidos a partir de la atribución de la autoeficacia sobre las expectativas de resultado y los factores socioestructurales (Bandura, 1986, 2004). Cuando las aspiraciones se establecen a corto plazo la motivación y el esfuerzo son mayores que cuando las metas están establecidas a largo plazo, siendo en este caso cuando se establece un curso del cambio personal. Para que los objetivos tengan impacto sobre la persona, han de concretarse en planes y estrategias explícitas para que puedan llevarse a cabo. Estos objetivos están mediados por tres tipos de autoinfluencias: la autoevaluación afectiva, las creencias de autoeficacia para la consecución de objetivos y el ajuste continuo de las normas personales/sociales. Estos determinantes funcionan a modo de motivación al implicar la búsqueda de

autosatisfacción en la actividad mediante el logro de los estándares valorados a nivel social de rendimiento, por lo que las personas se ven empujadas a incrementar los esfuerzos cuando existe un descontento ante el rendimiento ejercido (Bandura 1977, 1997, 2004).

La TCS mantiene una estructura causal basada en un paradigma recíproco y dinámico en donde los componentes determinantes que sustentan la teoría mantienen una retroalimentación multidireccional, influyendo a través de las creencias de autoeficacia en el funcionamiento humano a múltiples niveles. Así, estas creencias afectan a las decisiones que toman los sujetos y a sus líneas de actuación, fundamentando la elección de actividades en las percepciones sobre la propia competencia. También se determina el esfuerzo y la perseverancia ante los impedimentos encontrados, enfrentando las tareas complicadas como retos y no como amenazas, y los fracasos como oportunidades de mejora. Numerosos procesos cognitivos igualmente se ven influenciados por las creencias de autoeficacia siendo algunos de ellos los patrones de pensamiento o las reacciones emocionales, la confianza o la moralidad. Cabe reseñar dentro de esta teoría la posibilidad de desarrollar mecanismos erróneos que imposibiliten el desarrollo de habilidades. En este caso encontramos evaluaciones incorrectas de las autopercepciones sobre rendimiento, los juicios erróneos, la falta de incentivos o aspectos del entorno que limiten el rendimiento, entre otros.

En resumen, la TCS aboga por que la raíz de todo factor que opera para influir en el comportamiento humano es la creencia de tener la capacidad para llevar a cabo esa conducta, convirtiendo así a la persona en la auténtica protagonista de su propia vida.

#### 2.1.2. El ámbito académico y la TCS

Desde la introducción del constructo de la autoeficacia por parte de Bandura (1977), han sido numerosas las líneas de investigación que han ido surgiendo para demostrar la eficacia de dicho constructo en la consecución de logros del ser humano en

diferentes campos. Entre estas líneas encontramos el ámbito de la medicina y la salud, en donde la teoría ha estado dirigida a temas como los trastornos de estrés postraumáticos, las enfermedades crónicas y el manejo del dolor y el estrés (Anderson et al., 2022; Bandura, 2018; Drews, 2024); las nuevas tecnologías, tomadas como una fuerza que opera en un contexto socioestructural afectando a la vida de las personas en el día a día, en la salud y en la propia educación (Bandura, 2004; Esiyok et al., 2024; Hwang et al., 2023; Jokisch et al., 2023; Padilla-Carmona et al., 2022); incluso de manera contemporánea, la capacidad de la autoeficacia como protección ante los desórdenes de estrés tanto a nivel particular como laboral durante el confinamiento mundial por la pandemia COVID-19 (Jian et al., 2023; Puig-Pérez et al., 2022; Shulman et al., 2023; Yang et al., 2022).

En estricta referencia al contexto educativo, y siguiendo a Pajares (1996), la TCS se ha centrado en dos áreas principales de desarrollo: el ámbito de la motivación y el rendimiento en el aprendizaje, y el desarrollo vocacional.

#### 1. La autoeficacia en la motivación y rendimiento en el aprendizaje

En el desempeño académico, Bandura (1977) sostiene que las personas con fuerte sentido de competencia personal abordan las tareas desde una perspectiva más positiva, empleando mayor esfuerzo y persistencia en el dominio de las actividades, mostrando mayor disposición y recuperándose más rápido ante los fracasos. Bandura (1987, 1997) argumenta que, cuando la persona carece o presenta un bajo nivel de creencia de eficacia, las actividades y tareas tendrán un resultado negativo, presentando bajos índices de motivación incluso cuando se poseen las habilidades necesarias para superar los retos.

Existen numerosas evidencias de la influencia de las autocreencias de eficacia sobre la motivación y el rendimiento (Alegre, 2014; Becerra-González & Reidl, 2015; Pajares & Miller, 1994, 1997; Zimmerman & Martínez-Pons, 1990). En relación a la

motivación, son abundantes las investigaciones que abogan por la validación de cuestionarios sobre autoeficacia, aunque no todos siguen las directrices dictadas por el autor de la TCS sobre la construcción de escalas que reflejen las tres dimensiones de la autoeficacia (generalidad o rango de dominios, fortaleza o grado de perseverancia y nivel o cantidad de tareas posibles de hacer) (Bandura, 2001, 2006a). Encontramos diferentes estudios con estudiantes de primaria y primer curso de secundaria (Bai et al., 2024; Galleguillos-Herrera y Olmedo-Moreno, 2019) en donde corrobora el postulado de Bandura sobre la correlación positiva entre autoeficacia y la motivación y esfuerzo empleado para conseguir las metas propuestas, favoreciendo además patrones de pensamiento cognitivos y emocionales favorables. Estos resultados son confirmados por otros autores únicamente con estudiantes de secundaria (Affuso et al., 2023; Flores, 2022), encontrando que tanto la motivación intrínseca como la extrínseca se ven favorecidas por las creencias de autoeficacia de los alumnos.

Si aumentamos la edad de la muestra, la educación superior se ve reflejada en la influencia del constructo central de la TCS sobre el rendimiento académico. Arafah et al. (2020) ratifican el efecto positivo de la autoeficacia en los resultados de aprendizaje y en la motivación de logro, contrastando además la correlación entre autoconcepto y autoeficacia, aunque ambas contribuyen a la calidad de vida del ser humano. La autoestima o autoconcepto es un aspecto del pensamiento autorreferido disímil de la creencia de autoeficacia, pues representan fenómenos distintos. Mientras que la autoestima concierne a la evaluación del valor del propio sujeto, siendo dependiente éste del valor de sus habilidades determinado por la cultura a la que pertenece, la autoeficacia hace referencia a la evaluación de las capacidades personales, sin guardar una relación uniforme entre los juicios de autovalía y de autocapacidad; sin embargo, el individuo tiende a labrar su eficacia en aquellas actividades que le generan valía (Bandura, 1986).

De la misma manera la investigación realizada en la educación universitaria a distancia está en concordancia con los resultados anteriores, encontrando González-Benito et al. (2021) que la percepción de eficacia de los estudiantes universitarios influye de manera positiva con el rendimiento académico, pero los investigadores no hallan relación alguna entre la autoeficacia y la motivación intrínseca, encontrando una correlación negativa entre la motivación extrínseca y el rendimiento académico.

## 2. La autoeficacia y el desarrollo vocacional

Las elecciones académico-profesionales de las personas determinan el curso de sus vidas influyendo en su desarrollo. Dichas elecciones van a favorecer la mejora de competencias y de intereses, estableciendo límites en las alternativas de elección académica que se pueden llegar a considerar de manera realista. Dentro de la TCS la autoeficacia se posiciona como un factor determinante para explicar las decisiones que toman las personas, como en este caso la elección de carrera. Dicha decisión es de especial importancia en la prehistoria vital, pues la ocupación supone una gran parte de la realidad cotidiana, siendo una fuente de identidad personal y de bienestar (Bandura, 1986).

El interés ocupacional se cristaliza en las primeras etapas de la vida, dado que el patrón de autoeficacia percibida ya influye en las actividades que consideran pueden realizar, relacionado por ende en los trabajos elegidos a lo largo de su vida (Bandura et al., 2001; Bandura, 2015). En adultos, la elección de ocupaciones, el esfuerzo y el nivel de éxito estarán influenciados por su creencia de autoeficacia (Bandura, 1977; Lent et al., 1994).

Es el interés de la elección de carrera en personas adultas el que dará paso a la TCS hacia el campo del ámbito vocacional. Concretamente, en la limitación por las creencias sobre los trabajos que se consideran típicamente masculinos que mantienen

las mujeres en referencia a sus objetivos e intereses profesionales, considerándose, según dichos estudios, incapaces para desempeñarlos.

Según Betz y Hackett (1981), los hombres se consideran indistintamente capaces tanto para el desempeño de ocupaciones percibidas de manera tradicional como varoniles, como para las ocupaciones percibidas como femeninas. En la otra cara de la moneda, las mujeres se perciben con una alta eficiencia respecto a los trabajos tradicionalmente desempeñados por mujeres, considerándose inoperantes a la hora de adquirir las condiciones académicas y las capacidades exigidas en las ocupaciones típicamente masculinas. Siguiendo a los autores, las diferencias de género influyen en la percepción de la autenticación principalmente en carreras científicas y matemáticas. Los autores sugieren que estas diferencias provienen de una socialización diferencial y discriminatoria de las mujeres, afectando así a sus expectativas de eficacia y desarrollo académico y profesional.

Los resultados evidenciados se tornarán pioneros, derivando en una línea de investigación sobre desarrollo profesional basada en la TCS y con la autoeficacia como uno de los núcleos principales, pero que tomará en cuenta la influencia de las experiencias de los individuos y los impactos del contexto, siendo ésta desarrollada por Lent, Brown y Hackett en 1994 y denominada Teoría Social Cognitivo del Desarrollo de Carrera (SCCT).

## **2.2. Teorías de elección vocacional y desarrollo de carrera**

El comportamiento laboral ha sido y sigue siendo un desafío desde las primeras teorías fundacionales del siglo XX. La evolución sobre la investigación en torno a una serie de constructos relacionadas con elección académica y laboral continúa como uno

de los afanes del campo de la educación y la psicología para traducir la teoría en esfuerzos prácticos que ayuden a las personas a tener una vida laboral exitosa y óptima.

En consonancia con Brown y Lent (2019), la ocupación laboral puede estar sustentada por diferentes fuentes de motivación como pueden ser la satisfacción de necesidades (básicas de supervivencia, de seguridad o de pertenencia social, más allá de la propia jerarquía piramidal de Maslow (1958), establecer la identidad pública y la identidad personal del individuo, o incluso para conseguir la identidad de grupo cumpliendo con la expectativa normativa y la contribución social en culturas más colectivistas.

Desde mitad del siglo XX han surgido diferentes enfoques según el prisma de enfoque de las teorías que se han ido sucediendo en el desarrollo y comprobación de factores influyentes en el proceso y mantenimiento de la vida académica y laboral de los individuos. Damos cuenta a continuación mediante algunos de las más representativos en cada una de las perspectivas que primaron en los tiempos en las que surgieron, a pesar de la evolución de algunas de ellas con el tiempo.

### 2.2.1. Teoría de la carrera a lo largo de la vida y del espacio vital

En la década de los años 50, las teorías en torno a la elección vocacional defendían que para este desarrollo profesional era suficiente hacer una comparación entre las características personales y profesionales en un momento puntual de la vida. Donald Super fue el pionero en la comprensión del comportamiento vocacional a través de una perspectiva del desarrollo humano.

La teoría de Super enunciada en 1953 se centra en el contenido, el proceso y los resultados de la elección y el desarrollo de la carrera a largo del curso de la vida humana. Esta teoría describe el comportamiento vocacional como un elemento dinámico, continuo y contextual, comprendiendo una síntesis combinada de tres áreas principales,

siendo éstas la psicología diferencial, la psicología del desarrollo y la teoría del autoconcepto (Savickas, 2007; Super, 1990, 1994).

Super (1955) utiliza el término carrera profesional refiriéndose a la dimensión que combina y secuencia los roles desempeñados por una persona a lo largo de su vida. En el modelo de Super, los roles se desempeñan en función de diferentes escenarios y según el ciclo vital en el que esté inmersa la persona. Esta carrera se entiende como un proceso que ocurre a lo largo de todo el ciclo y el espacio vital (Super, 1990).

A pesar de haber sido enunciada hace siete décadas, la teoría de Super ha ido cambiando y reformulándose a la luz de las investigaciones realizadas por el autor y su grupo de investigación, considerándose una teoría abierta y en permanente evolución, siendo indicativo de ello el abordaje y el entendimiento del desarrollo de carrera a través de los años y el cambio de nombre de la teoría. En su primera formulación, la Teoría del Desarrollo de Carrera, el autor se centra en los comportamientos vocacionales característicos de cada etapa de la carrera con los que los individuos emprenderán en el desarrollo de su carrera a lo largo del ciclo vital (Super, 1957). En la segunda formulación, la Teoría del autoconcepto del desarrollo, se añade y enfatiza el papel del autoconcepto llegando a ser la autoestima y autoeficacia consideradas como elementos decisivos en el proceso de formación, construcción y aplicación de las opciones de carrera, culmen del proceso subjetivo de dar significado a las experiencias vividas, las características personales y el marco social (Super, 1980). En su última formulación de la teoría, Teoría de la carrera a lo largo de la vida y del espacio vital, la de la perspectiva contextual, discute las realidades sociales y la importancia de ampliar la visión del desarrollo profesional y la carrera profesional más allá del rol social que el individuo ejerce, destacando que la carrera se construye a lo largo del ciclo vital y en diferentes contextos (Super, 1990).

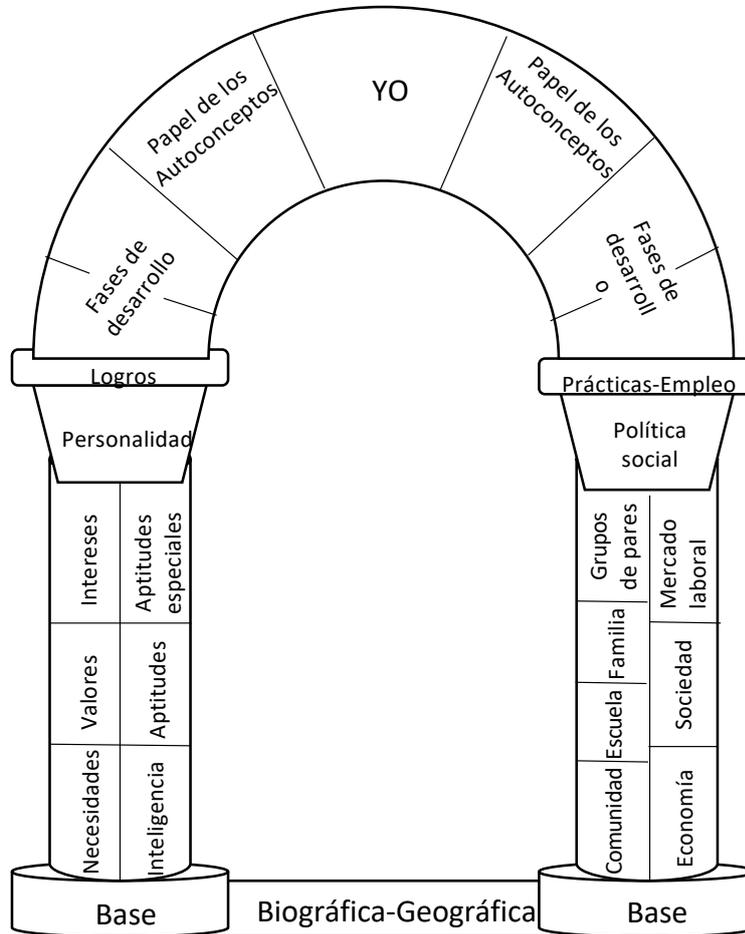
Los principales presupuestos de esta teoría están sintetizados gráficamente en el desarrollo de dos modelos realizados por el propio autor. El primero es el modelo del

arcoíris de la carrera de la vida, nombre dado por la forma del modelo, propuesto en 1974 y en el que el autor integra los segmentos de la teoría del desarrollo vocacional y la teoría de los roles, añadiendo una perspectiva contextual. Los temas centrales presentados en el modelo en la dimensión latitudinal son las reglas sociales, la duración de la vida y la etapa de desarrollo, las cuales incluyen los conceptos de madurez y/o adaptabilidad a la carrera. En el exterior del arcoíris, o dimensión longitudinal, están las etapas de desarrollo de la carrera y las edades aproximadas de secuencia normal, aunque no invariable. Por tanto, se plantea que, según se vaya desarrollando a nivel personal y vocacional la persona, se representarán diferentes roles en los diferentes escenarios vitales.

El segundo modelo (Super, 1990) hace hincapié en la síntesis de los determinantes de carrera, desde las bases conceptuales de la psicología del desarrollo de carrera. El modelo, conocido como el modelo del arco, de nuevo por su forma, está basado en dos pilares apoyados en bases biográficas y geográficas. El pilar de la izquierda representa las dimensiones personales y biográficas, como los valores, necesidades o interés. Este pilar indica la importancia de las características de la personalidad en la elección de carrera. El pilar de la derecha representa las dimensiones geográficas, tales como recursos económicos, mercado laboral, economía..., representando la influencia de las condiciones socioeconómicas en el desarrollo de carrera. En el centro del arco del modelo, en la parte izquierda la síntesis de los componentes de la personalidad es representada por medio de los logros y, en el lado derecho, la síntesis de las políticas socioeconómicas se representa por el establecimiento de un tipo de trabajo o empleo. Los pilares interactúan entre sí según el autor, sin embargo, falta algo que señale la interacción dinámica que mantiene, siendo una posible variable integradora los constructos de aprendizaje social y la toma de decisiones según Savickas (1997).

**Figura 2.3.**

*Modelo del arco de los factores determinantes de la carrera profesional.*



*Nota.* Adaptado de *A life-span, life-space approach to career development* (p. 218), por D. E. Super, 1990, Jossey-Bass.

### 2.2.2. La teoría sobre la elección y el ajuste vocacional

La teoría enunciada por Holland (1959) dota de un medio sencillo para clasificar las personalidades y los entornos de trabajo, presentando un marco práctico para los orientadores articulado de manera sólida pero lo suficientemente sencillo para usarlo. Al

igual que la teoría de Super, este paradigma nace con un carácter dinámico y evolutivo a merced de revisiones y mejoras a lo largo del tiempo.

Esta teoría tiene como base seis tipos de modelo, clasificando tanto los entornos como las personas según las semejanzas que guardan con ellos. Al final de la adolescencia la mayoría de las personas pueden clasificarse según su parecido con cada uno de los seis tipos básicos de personalidad que propone el modelo: Realista, Investigadora, Artística, Social, Emprendedora y Convencional (modelo RIASEC). Cada tipo de personalidad tiene un conjunto único de creencias, actividades, habilidades y valores, cuya combinación da un total de 720 patrones de perfil de personalidad. Sin embargo, el autor no afirma que estemos representados por un solo tipo de personalidad, sino que tenemos un tipo dominante y otros adicionales o subtipos. Desde dentro del modelo se propone la clasificación de códigos de tres puntos, siendo estos las tres primeras letras de los tres tipos de personalidad a los que más se parece la persona. Las interrelaciones entre los diferentes modelos servirán de base para predecir el tipo de carrera elegida por la persona, la de satisfacción en el trabajo, el rendimiento y la facilidad con la que se tomarán decisiones sobre su carrera.

Desde esta perspectiva se definen los intereses o vocación como una de las formas de expresión de la personalidad (Holland, 1997), considerando los intereses profesionales como la personalidad que el individuo expresa en el trabajo (Holland et al., 1994). Para el autor, la elección profesional es el resultado de la influencia de factores hereditarios y factores ambientales (familia, relaciones sociales, nivel sociocultural, socioeconómico, etc.).

Al igual que las personas, los contextos laborales y educativos también se pueden clasificar según el parecido que tengan con las seis tipologías del modelo RIASEC. En este caso cada entorno presenta unas características y unas oportunidades únicas,

tendiendo a requerir diferentes habilidades de las personas que estén en él para establecer una sinergia entre ellos (Gottfredson & Holland, 1996).

Aunque no era uno de los objetivos, Holland sugiere que en la tipología de personalidades RIASEC se desarrollan interacciones entre fuerzas culturales que incluyen además la herencia biológica, los padres o la clase social y cultural. Destacar que el autor señala la limitación de su teoría y la influencia del contexto, incluyendo un calificativo de “en igualdad de condiciones” refiriéndose a la utilidad de la teoría para entender la elección de carreras de las personas siempre y cuando se tengan controladas variables como la edad, el género, la clase social y otras influencias limitantes de oportunidades o de ganas de carreras que una persona pueda considerar (Holland, 1997).

Tras la conjunción y consideración de la influencia de estos factores, las interrelaciones entre los tipos de persona-entorno del RIASEC permiten hacer predicciones sobre la elección o el rendimiento basándose en cuatro constructos.

El primer constructo, la congruencia, está referida a la adaptación de la personalidad individual a los entornos. Tendemos a la búsqueda y a la adhesión a entornos que nos permitan desarrollar nuestras habilidades, donde demos nuestras capacidades y mejoremos nuestras actitudes, por lo que sentimos que encajamos; de igual modo, los entornos también buscan personas que encajen con las características buscadas. Holland teorizó que la congruencia es un determinante de resultados como la elección de carrera, la satisfacción laboral y la estabilidad en el trabajo y rendimiento.

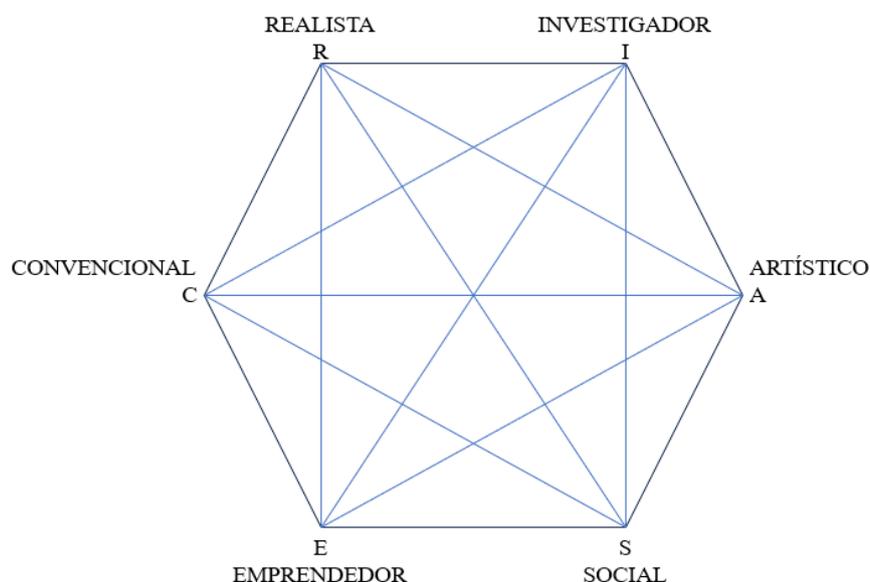
En segundo lugar, la diferenciación se traduce como el grado en que la persona o entorno está claramente definido respecto a los tipos RIASEC, es decir, se asemejan casi en exclusiva a un solo tipo de personalidad o en caso contrario se asemeja a muchos de los tipos o todos de igual manera. Este constructo tiene implicaciones en el proceso de

toma de decisiones profesionales y modera las relaciones entre la convivencia y los resultados.

Existe una ordenación casi circular de los tipos RIASEC, encontrando un patrón de correlaciones entre las puntuaciones de los tipos de personalidad que tienen más en común y denominándolo el hexágono de Holland (Holland et al., 1969). Esta ordenación muestra gráficamente la similitud entre los diferentes tipos, siendo los que están en puntos adyacentes los más parecidos, y los que están diametralmente opuestos los que menos tienen en común (ver figura 2.4). Los tipos que componen el código Holland de una persona o del entorno son adyacentes, la persona o entorno tiene un alto grado de lo que el autor denomina consistencia, tomado como tercer constructo en la teoría.

**Figura 2.4.**

*Modelo hexagonal de interpretación de relaciones intra e inter-clases de Holland.*



*Nota.* Adaptado de *An empirical occupational classification derived from a theory of personality and intended for practice and research* (p. 4), por J. L. Holland et al., 1969, ACT Research Report.

Por último, encontramos la identidad, referida al grado en que una persona tiene bien definido y de manera estable sus objetivos, intereses y talentos. La identidad mental ambiental fuerte se refiere al entorno que está organizado en cuanto a sus objetivos, tareas y recompensas, siendo estable durante un largo intervalo de tiempo. Esta característica favorece también la toma de decisiones profesionales.

En resumen, Holland teorizó, siempre y cuando hubiera una igualdad de condiciones, cómo perfiles de personalidad altamente consistentes y diferenciados han de tener identidades más cristalizadas, tomando decisiones profesionales más fácilmente y experimentando una mayor estabilidad en el trabajo. Este enfoque holístico basado en los rasgos (posteriormente conocido como ajuste persona-entorno P-E) destaca la importancia de la congruencia entre el tipo de interés de la persona y el tipo de entorno, lo que lleva a buscar una buena calidad de vida y una alta satisfacción.

### 2.2.3. Teoría cognitivo social del desarrollo de carrera

La SCCT (Lent et al., 1994, 2000) es una de las teorías más jóvenes dentro de este campo. Al ser relativamente reciente, aúna elementos comunes y principales de las primeras teorías de la carrera como son la teoría de Super o la de Holland, tratando de unificar en un mismo marco teórico las bases explicativas del desarrollo de intereses vocacionales, la elección de carrera, los logros de éxito laboral y el bienestar en el entorno laboral.

Aunque la SCCT comparte ciertas características con las teorías del desarrollo o del ajuste P-E, como es la consideración de la importancia de factores como los intereses,

capacidades y valores en el desarrollo vocacional y profesional, esta teoría se considera complementaria a los paradigmas mencionados. Algunas de las diferencias encontradas con dichas teorías son, por un lado, la menor preocupación por las características específicas de las etapas y edades y mayor por los factores que afectan a la conducta profesional en esos períodos, o la relevancia otorgada a aspectos dinámicos y concretos dentro del ámbito de las personas y de su entorno, considerando que estos ámbitos no son siempre los mismos, siendo susceptibles de cambio y afectando a una relativa estabilidad de los rasgos.

La base principal de la SCCT es la TCS de Bandura (1986), teoría que recoge y hace hincapié en la influencia determinista entre las personas, su comportamiento y los entornos, asumiendo la capacidad agentiva de las personas, así como la preponderancia de ciertos factores que refuerzan o debilitan esa agencia humana. La SCCT destaca la interacción entre tres variables del área personal y cognitiva que ejercen influencia y posibilitan en parte la agencia para desarrollar la carrera, como son las creencias de autoeficacia, las expectativas de resultado y los objetivos personales.

Basándonos en las definiciones otorgadas por Bandura (1986), se sintetiza la información referente a estas tres variables recogidas anteriormente. Las creencias de autoeficacia son un conjunto de pensamientos que funcionan de manera dinámica relacionadas con el dominio y el rendimiento de las actividades que realiza un individuo. Estas creencias sobre las propias capacidades vienen determinadas por las experiencias, respondiendo a las condiciones del entorno. Las expectativas de resultados implican las consecuencias imaginadas según los diferentes cursos de acción. Ambos factores ejercen una gran atribución en ciertos aspectos del comportamiento humano, como la toma de decisiones de realizar ciertas actividades o evitarlas. Las expectativas de resultados vienen desarrolladas por la trayectoria vital tanto académica como profesional, es decir, según las experiencias de aprendizaje tanto directas como vicarias, las percepciones de resultados obtenidos en ocasiones anteriores junto con la información indirecta, y la

influencia derivada de diferentes campos profesionales de agentes externos como puede ser la familia o los medios de comunicación. Por último, los objetivos personales se refieren a la intención a la hora de realizar una actividad o al resultado o a la obtención de un resultado concreto, pudiendo encontrar tantos objetivos de elección de contenido (tipo de actividad o de carrera que uno quiere seguir) y objetivos de rendimiento (nivel de rendimiento que se pretende alcanzar en una tarea). Estos objetivos organizan, dirigen y mantienen el propio comportamiento, viéndose afectados tanto por la autoeficacia como por las expectativas de resultados.

Desde el modelo teórico de Lent et al. (1994) se señala una causalidad recíproca triádica que, además de los constructos principales de la TCS, introduce un nuevo núcleo central o *core*: los intereses. Este núcleo está referido a la disposición de la persona desarrollada hacia ciertas actividades. Por tanto, la interconexión entre dichos factores viene determinada por la influencia de las creencias de autoeficacia y de las expectativas de resultado sobre los intereses, derivando todo ello en los objetivos marcados como decisiones y aspiraciones de desarrollo de carrera.

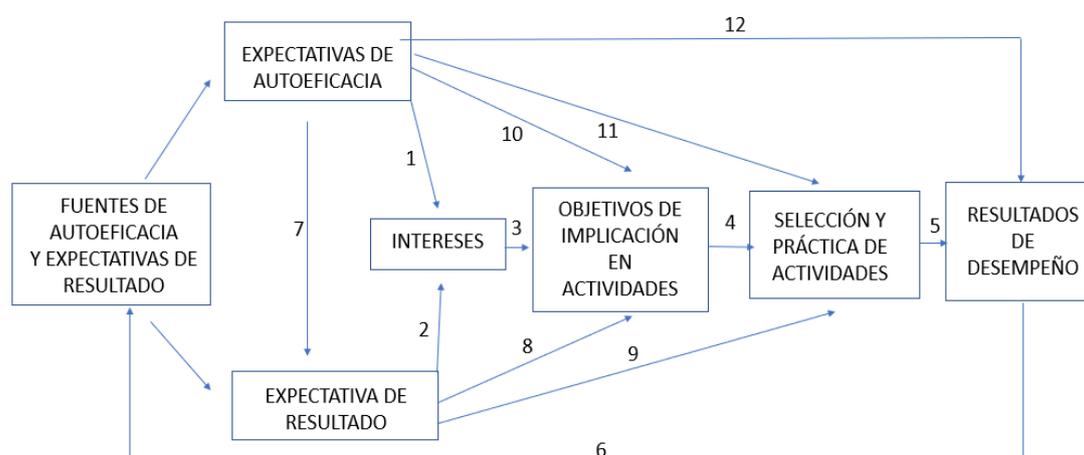
La SCCT consta de cinco modelos conceptuales distintos aunque interrelacionados, abarcando los elementos cognitivos básicos de la persona citados y funcionando de manera orquestada según aspectos importantes de la persona, los entornos y las experiencias de aprendizaje para definir el desarrollo académico (entendidos como raza, etnia, discapacidad o barreras percibidas, y anteriormente no considerados). Estos modelos se ven sustentados por una serie de postulados básicos que los autores recogen dentro de cada uno de los modelos y proporcionan una base de orientación a la investigación científica del campo del desarrollo de carrera, los cuales se recogerán en cada uno de los respectivos modelos.

1. Modelo de intereses

Desde pequeños, tanto en la niñez como en la adolescencia, el entorno sociofamiliar y socioeducativo ofrece diferentes oportunidades de actividades, tendiendo a constituir la base de las acciones profesionales en el futuro. Dentro de la exposición directa/indirecta a diferentes actividades hay una instigación al desempeño de éstas, siendo reforzado tanto de manera positiva como negativa respecto a su realización y a la consecución de un rendimiento satisfactorio. Esta retroalimentación, junto con la participación activa y el modelado, hace que se vayan perfeccionando las habilidades en estas etapas vitales, desarrollando niveles de desarrollo personal, percepción de eficacia en ciertas actividades y adquiriendo expectativas sobre los propios resultados de desempeño. Dichas percepciones y la anticipación de resultados influyen de manera determinista en la formación de intereses (ver línea 1 y 2 de la Figura 2.4), desembocando en una mayor probabilidad de crear intereses duraderos en el tiempo en las actividades en las que los sujetos se perciben eficaces y prevén mayores resultados positivos, lo que dispondrá la elección de carrera en un futuro (Bandura, 1986; Betsworth & Fouad, 1997; Lent et al., 1989).

**Figura 2.5.**

*Modelo cognitivo-social de desarrollo de intereses.*



*Nota.* Adaptado de *Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice and performance* (p. 88), por R. W. Lent et al., 1994, *Journal of Vocational Behavior*.

Siguiendo a Bandura (1986) en lo referente al desarrollo de los intereses, se plantea que los intereses emergentes conducen a unos objetivos o metas sobre la exposición a ciertas actividades (línea 3), favoreciendo la probabilidad de discriminación de actividades posteriormente (línea 4). El desempeño de la actividad a su vez conlleva logros de rendimiento para la persona (línea 5), llevando al sujeto a una autoevaluación sobre sus creencias de autoeficacia y expectativas de resultados (línea 6). Durante el proceso de forja de intereses, el modelo teoriza sobre la influencia de las creencias de autoeficacia sobre las expectativas de resultado (línea 7) dada la tendencia del sujeto a la correlación entre las creencias de desempeño eficaz en las actividades y la consecución de resultados positivos con el mismo. Así, esas expectativas de resultados afectan a los objetivos y metas (línea 8) mediante los intereses. Ello nos lleva al desarrollo de objetivos según los intereses del individuo y sus recompensas esperadas, contribuyendo estas últimas a la elección de actividades (línea 9). Los autores (Lent et al., 1994) sostienen que al igual que las expectativas de resultados, las creencias de autoeficacia ejercen también efectos directos sobre las metas y la elección de actividades (vías 10 y 11), influyendo sobre los logros de rendimiento del individuo (vía 12), diferenciándose de las expectativas de resultado en que éstas tienen un mayor predominio en la motivación que en el rendimiento.

Las teorías de ajuste P-E reconocen que los intereses tienden a afianzarse hacia el final de la adolescencia o el principio de la vida adulta (Hansen, 1984; Holland, 1959). La SCCT asume esa estabilidad, pero la considera como una cristalización de las percepciones de la autoeficacia y las expectativas de resultado abogando por posibles procesos de cambio en los intereses en la vida adulta. Estos cambios pueden venir derivados de experiencias de aprendizaje convincentes, como la tecnología, los cambios

laborales o la crianza de los hijos. La influencia de dichas variaciones puede restringir las actividades que inicialmente se eligieron, asumiendo que serán las creencias sobre la propia eficacia y las expectativas de logro las que producirán los cambios de intereses en gran parte (Lent, Brown, Nota et al., 2003; Lent et al., 1994, 2002).

Al igual que en la de TCS y en las teorías de ajuste P-E que conciben aspectos como las capacidades y los valores que afectan a la forja y evolución de los intereses, la SCCT reconoce la importancia de dichos aspectos, pero se considera a la autoeficacia como el nexo entre las capacidades y los intereses, estando los valores incluidos dentro de las expectativas de resultados en esta teoría.

Tanto las creencias de autoeficacia como las expectativas de resultados van fraguándose en el entorno social (Lent & Brown, 2019), desarrollándose un influjo por factores del contexto como la genética, la discapacidad o las condiciones socioeconómicas, factores que influyen sobre el desarrollo profesional del individuo y que los autores recogen en el siguiente modelo (Arbona, 2000; Bandura, 1987; Lent & López, 2002).

Respecto a las premisas que Lent, Brown y Hackett (1994) refieren en este modelo, los autores extraen las siguientes predicciones específicas: a) los intereses del sujeto en un momento concreto reflejan sus percepciones de autoeficacia y expectativas de resultados; b) estos intereses también se verán influidos por sus capacidades académicas/profesionales, aunque la conexión tendrá como mediador sus percepciones de autoeficacia.

## 2. Modelo de elección de carrera

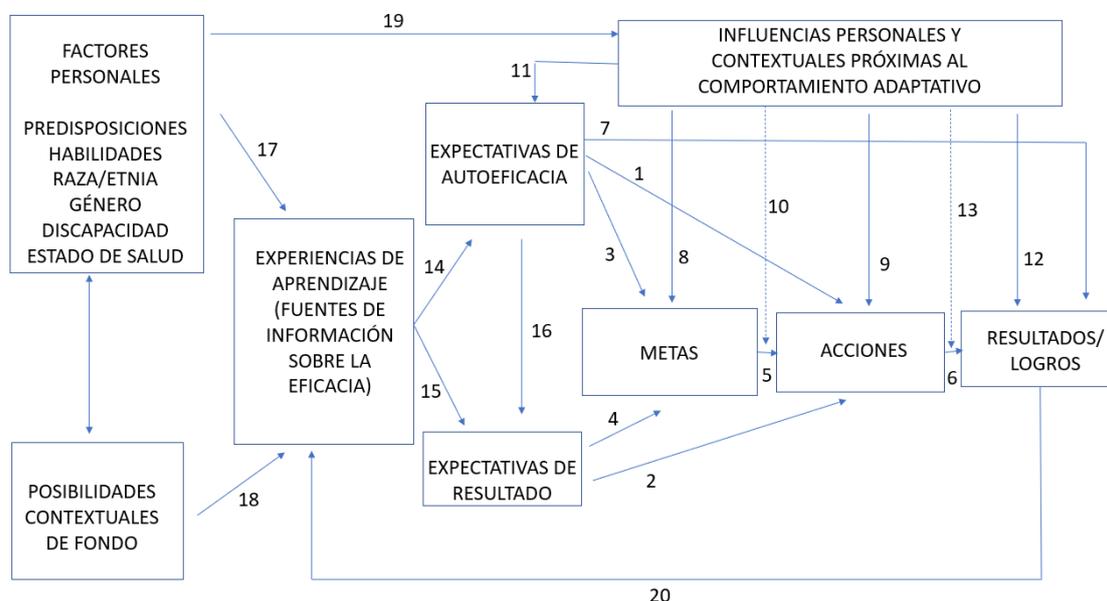
Este modelo concibe la elección de carrera como un proceso dinámico sujeto a los cambios acontecidos tanto en la persona como en sus entornos. Como refleja el modelo de intereses (Lent et al., 1994, 2002), la elección académica viene desarrollada por la

autoeficacia, las expectativas de resultados, los intereses y las habilidades, haciendo que ciertas vías de desarrollo profesional resulten más adecuadas al individuo que otras. Sin embargo, tras la elección inicial sobre la dirección profesional, ésta se ve influenciada por diferentes circunstancias que inciden sobre las prioridades de valores e intereses.

Según el modelo de la SCCT de la elección inicial de carrera que se hace, comprende tres partes importantes: una primera elección en un campo concreto, las acciones desempeñadas en dirección al propio objetivo, y las expectativas de rendimiento que se van retroalimentando según un patrón de éxitos o de fracasos que afectan a las siguientes acciones de elección futura.

**Figura 2.6.**

*Modelo cognitivo social de elección de carrera.*



*Nota.* Adaptado de *Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice and performance* (p. 93), por R. W. Lent et al., 1994, *Journal of Vocational Behavior*.

Este modelo representa la secuencia causal básica referida en el modelo de intereses (Figura 2.6.), pero encontramos la principal diferencia en la representación de los objetivos de elección y su puesta en marcha, siendo la extensión del proceso de desarrollo de formación de intereses primario (Lent et al., 1994, 2002). La diferenciación tomada dentro del modelo entre objetivos y acciones de elección está basada en la concepción de los autores de la necesidad de resaltar el papel mediador de los objetivos personales o metas en la decisión de carrera.

El modelo de elección sostiene que los objetivos intencionales de seguir una trayectoria profesional específica son congruentes con los intereses, influidos como vimos en el modelo anterior por las creencias de autoeficacia y resultados (Lent et al., 2002). Se particulariza la influencia directa de la autoeficacia y las expectativas de resultado sobre los comportamientos de elección adaptativos (vías 1 y 2) como de manera indirecta (vías 3 y 4), mediados ambos por el impacto de las metas (vía 5). Cuando la acción está dirigida a un resultado concreto, se aumenta la probabilidad de lograrlo (vía 6), teniendo la autoeficacia gran relevancia en la persistencia para lograr ese resultado (vía 7).

Los factores ambientales, como son los apoyos y las barreras percibidas, moderan tanto las metas como las acciones (vías 8 y 9), influyendo en la relación que se establece entre las metas y las acciones (vía 10) (Vroom, 1964), en los resultados de los comportamientos adaptativos (vía 12) y entre las acciones y los resultados (vía 13). El contexto también puede modificar las creencias de autoeficacia y por ende las expectativas de resultado (vía 11), teniendo como consecuencia una relación indirecta con las metas a través de los vínculos de estos factores.

Factores distales que aparecen en el modelo abarcan variables personales que determinan los recursos ofrecidos por los agentes sociales (vía 19) y las posibilidades contextuales derivadas o impuestas, siendo por los que se desarrollan de manera

evolutiva experiencias de aprendizaje (vía 17 y 18) y que sentarán las bases de la autoeficacia (vía 14) y las expectativas de resultado (vía 15). Como señala Bandura (1997), las creencias de autoeficacia positiva provocan unas expectativas de resultado mejores al considerar una capacidad óptima el individuo para realizar una acción (vía 16). Dentro de las influencias contextuales, encontramos las influencias distales denominadas como antecedentes contextuales en el modelo, como pueden ser la socialización de los roles culturales y de género o los modelos de carrera disponibles, las influencias ambientales próximas, las cuales influyen en la fase activa y directa de la toma de decisiones (Lent et al., 1994, 2000, 2002). A su vez, dentro de los factores ambientales de influencia próxima encontramos los que afectan directamente tanto a los objetivos como a las acciones de dirección (apoyo emocional de personas referentes, barreras estructurales, discriminación), representado con las flechas sólidas dentro del esquema. Así, las elecciones educativas estarán ligadas a menudo a los intereses del sujeto, pero pueden verse comprometidos por condiciones económicas, y culturales entre otras, determinándose entonces las elecciones académicas por las opciones disponibles, la naturaleza de las creencias y las expectativas de resultado, los recursos disponibles y el tipo de apoyo recibido, pudiendo facilitar u obstaculizar este proceso más factores ambientales (Lent, Brown, Schmidt et al., 2003; Lent et al., 1994, 2000; Lent et al., 2010; Lent & Brown, 2019).

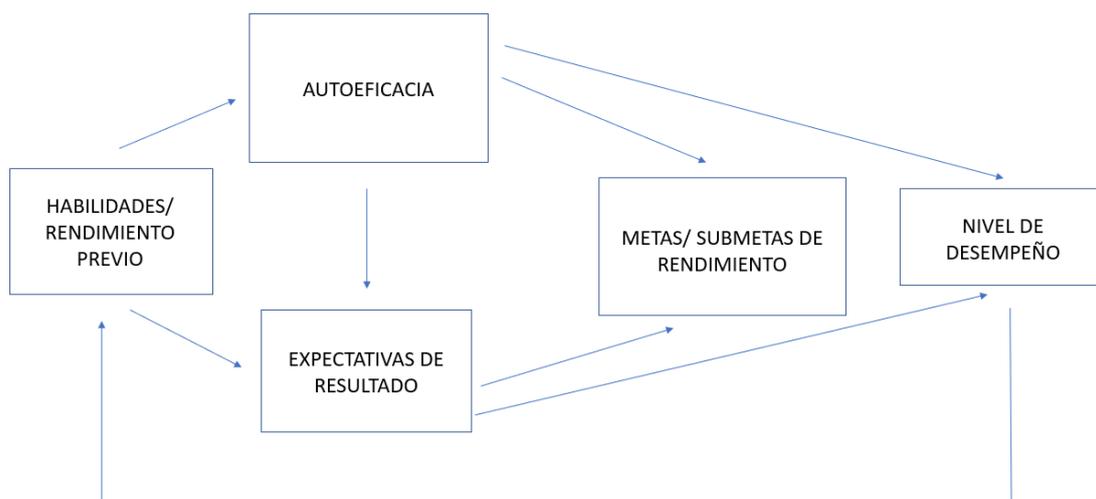
Dentro de los postulados básicos, las predicciones incorporadas a este modelo de elección son: I) las percepciones de autoeficacia influyen de manera directa e indirecta sobre los objetivos y las acciones de elección; II) lo mismo ocurre con la influencia de las expectativas de resultados; III) los objetivos de elección se desarrollarán en áreas académicas coherentes con los intereses; IV) los sujetos elegirán el campo académico análogo a sus objetivos siempre y cuando el sujeto esté comprometido con ellos y estos sean claros; V) los intereses influyen de manera indirecta en las acciones mediante su proyección en los objetivos de elección (Lent et al., 1994, 2002).

### 3. Modelo de rendimiento

Existe una dinámica de retroalimentación entre los logros del rendimiento y el comportamiento posterior (Bandura, 1986; Lent et al., 1994). Como se ha reflejado anteriormente, los resultados de éxito o fracaso pasan a formar parte de las experiencias de aprendizaje, funcionando a modo de analistas de la autoeficacia y las expectativas de resultado dentro de un bucle continuo. El modelo de elección se solapa con el de rendimiento, ya que los objetivos de elección ayudan a los ámbitos de rendimiento a los que el sujeto aspira.

**Figura 2.7.**

*Modelo cognitivo social de rendimiento académico-profesional.*



*Nota.* Adaptado de *Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice and performance* (p. 99), por R. W. Lent et al., 1994, *Journal of Vocational Behavior*.

El rendimiento, ya sea educativo o profesional, mantiene una relación específica con respecto a la capacidad, eficacia, las expectativas de resultado y los objetivos de rendimiento (véase Figura 2.7). Tanto la autenticación de las percepciones de

autoeficacia como las de resultados están influenciadas por la percepción que se tiene de la propia capacidad actual, o incluso de lo que se puede desarrollar, además de las actuaciones y los resultados obtenidos en situaciones de rendimiento anteriores (Robbins et al., 2004). Tanto las autocreencias de eficacia como las expectativas de resultados intervienen en los objetivos de rendimiento fijados por el individuo, existiendo una correlación positiva en cuanto a la autoeficacia y expectativas de resultado y la ambición de los objetivos, interviniendo por tanto en el grado de esfuerzo de rendimiento (Brown & Lent, 2019; Lent et al., 1994, 2002).

La autoeficacia es complementaria a la capacidad objetiva, ya que la interpretación y aplicación de estas capacidades determinará los logros de rendimiento. De hecho, los efectos de la autoeficacia dependerán de los niveles de relación que se mantienen respecto a la capacidad objetiva. Un exceso de confianza o sobreestimulación de las capacidades puede llevar a la persona a realizar tareas para las que no están preparadas, con el consecuente fracaso y desengaño. Por el contrario, la infravaloración otorgada a las propias capacidades puede hacer que disminuya el esfuerzo, la perseverancia y la ambición en cuanto a los objetivos y aumente la evitación de retos realistas (Lent et al., 2002; Lent et al., 2016). Ambos tipos de sesgos son igualmente perjudiciales para el desarrollo de habilidades. Según Bandura (1986, 1987), el nivel óptimo de autoeficacia es aquel que tiene una ligera sobreconfianza, pero es congruente con las capacidades, beneficiando el desempeño de habilidades y aumentando la motivación para desarrollarlas. Del mismo modo existen ciertos factores que influyen en la conducta de rendimiento como pueden ser los incentivos apropiados, la concreción en cuanto a la evaluación específica y honesta, una retroalimentación clara y el conocimiento realista de las propias capacidades.

Las hipótesis relacionadas con el modelo de rendimiento serían: 1) mientras que la autoeficacia influye en el rendimiento académico directa e indirectamente mediante los objetivos de rendimiento, las expectativas de resultados influyen solamente en el

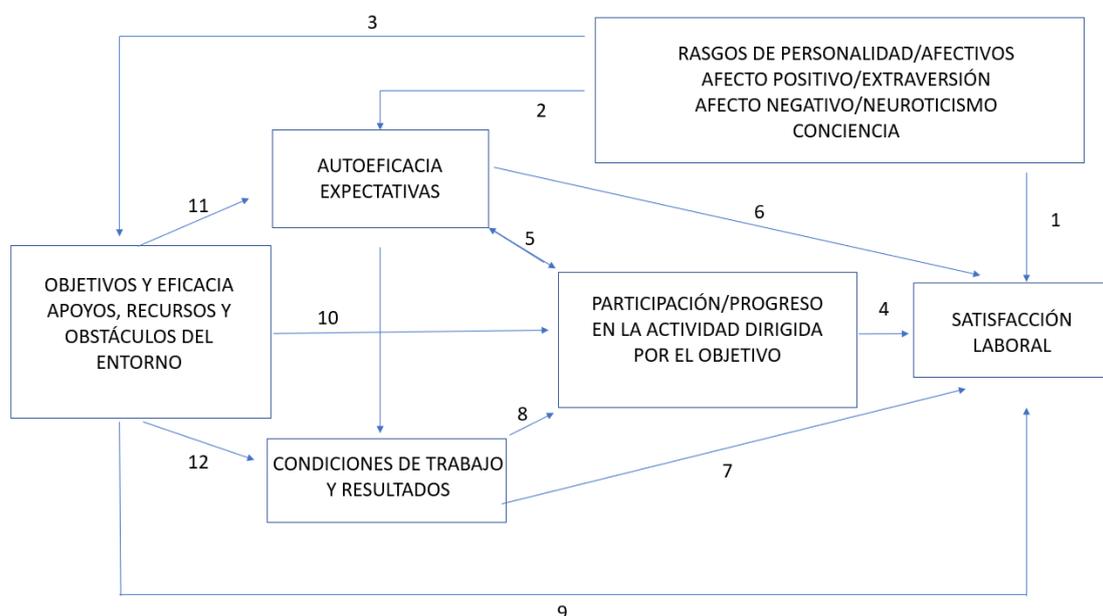
rendimiento indirectamente; 2) la capacidad afecta el rendimiento académico directa e indirectamente mediante la percepción de autoeficacia.

#### 4. Modelo de satisfacción

A pesar de no formar parte de la teoría primigenia, el modelo de satisfacción laboral se incluye con el objetivo de especificar la influencia de las variables presentes en los otros modelos sobre la satisfacción académica y laboral, entendiendo ésta como el nivel de agrado o desagrado que tiene la persona respecto al entorno académico o laboral (Lent & Brown, 2006, 2008). El modelo de satisfacción ha sido evidenciado a nivel internacional con muestras de estudiantes universitarios mexicanos (Ojeda et al., 2011), taiwaneses y singapurenses (Sheu et al, 2014), españoles (Lent et al., 2017), portugueses (Lent et al., 2012) y angoleños y mozambiqueños (Lent, Taveira et al., 2014).

**Figura 2.8.**

*Modelo social cognitivo de la satisfacción laboral.*



*Nota.* Adaptado de *Integrating person and situation perspectives on work satisfaction: A social-cognitive view* (p. 241), por R. W. Lent & S. D. Brown, 2006, *Journal of Vocational Behavior*.

El postulado principal está referido a la relación entre la satisfacción o felicidad en el contexto académico/laboral según la participación en actividades de interés por el propio sujeto, desarrollando los objetivos personales y con el consecuente fortalecimiento de la autoeficacia mediante la realización de tareas, consecución de objetivos y acceso a los recursos necesarios del entorno para retroalimentar los constructos citados.

Como señalan los autores (Lent & Brown, 2006, 2008, 2013), uno de los aspectos que interviene en la satisfacción es tanto la personalidad como las condiciones de trabajo. Respecto a la personalidad, el modelo defiende que existen rasgos que pueden determinar el bienestar laboral. Según el modelo se plantean tres vías causales. La primera atañe a la relación de los rasgos de personalidad y afectivos con la satisfacción laboral, donde la influencia en ocasiones es directa según las experiencias positivas y negativas que se proyecten en la satisfacción profesional (vía 1). La segunda implica la derivación desde la felicidad o el afecto disposicional hacia los estados de ánimo en el trabajo (no recogida directamente en el esquema del modelo). La tercera opción causal responde a la influencia indirecta de los rasgos sobre las autocogniciones de autoeficacia y apoyo contextual (vía 2 y 3), siendo la consideración de las capacidades personales y el apoyo del entorno menos favorable cuando se presentan niveles altos de afecto negativo.

Dentro del establecimiento de objetivos y metas, los individuos comprometidos alcanzan sus objetivos fijados en los ámbitos escolares y laborales, lo que le lleva a experimentar una mayor satisfacción en estos contextos (vía 4). De hecho, el éxito o el fracaso percibido durante la búsqueda de los objetivos mediante la acción correlaciona

con las atribuciones a las in/capacidades personales (vía 5, con flecha de doble punta hacia los logros/fracasos en la acción humana y la autoestima).

Tanto la autoeficacia (vía 6) como el resultado (vía 7) intervienen en el bienestar laboral en cuanto a la sensación de autorrealización derivada de la eficacia en la tarea y de la consecución de objetivos, teniendo mejor desempeño los sujetos con percepciones más optimistas respecto a ellos mismos y el progreso personal (vía 5 y 8). En relación al contexto, los entornos más proclives a prestar apoyos y recursos mejoran el bienestar profesional de manera directa (vía 9), aunque de manera indirecta pueden ejercer un impacto en el desarrollo de los objetivos (vía 10), así como dar información sobre la autoeficacia (vía 11) y sobre las expectativas de resultado (vía 12) (Lent, 2004; Lent & Brown, 2008, 2013).

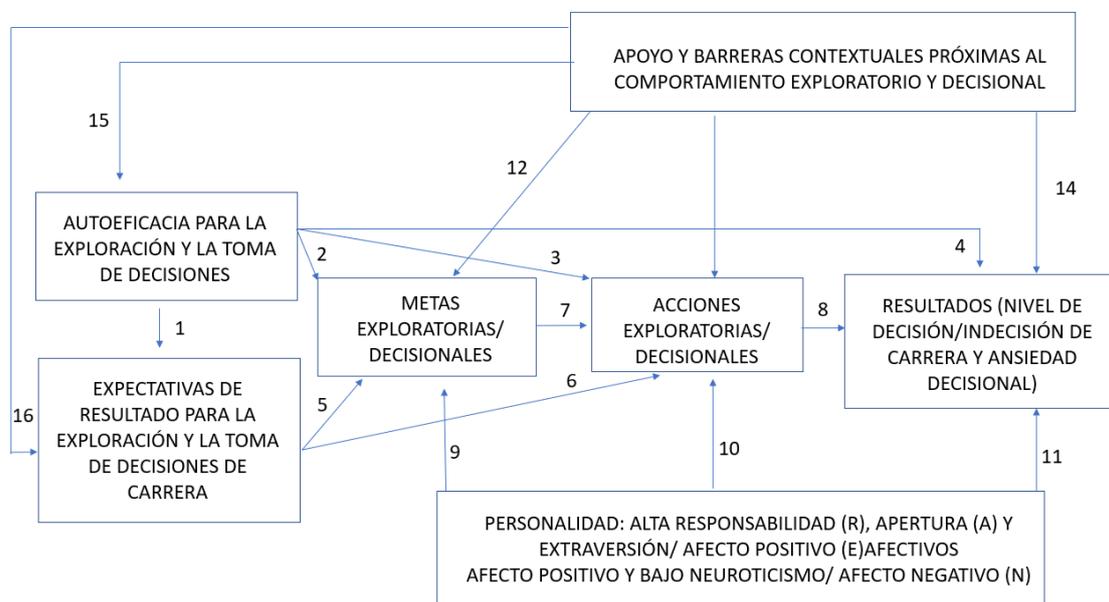
##### 5. Modelo de autogestión de carrera

El último modelo que complementa la SCCT fue incorporado por Lent y Brown en 2013. Los primeros modelos contenidos en esta teoría se orientaron hacia los intereses y las elecciones de ciertos campos académicos y laborales. Sin embargo, a pesar de tener en cuenta el bagaje de los sujetos, sus características personales y las variables ambientales hasta ese momento, no se tenían en cuenta los mecanismos que dirigían ese comportamiento profesional una vez establecidos los intereses y hecha la elección vocacional.

Este proceso abarca desde las transiciones vitales hasta la participación en tareas de desarrollo de carrera, refiriéndonos a este tipo de acciones como los comportamientos de carrera adaptativos. Denominado anteriormente como competencias profesionales o habilidades de proceso (Betz & Hackett, 1987), estas competencias heterogéneas engloban las habilidades cognitivas de afrontamiento, la autodeterminación, la autorregulación o las habilidades de proceso de carrera (Lent & Brown, 2013, 2018).

**Figura 2.9.**

*Modelo de autogestión de carrera.*



*Nota.* Adaptado de *Social Cognitive Model of Career Self-Management: Toward a Unifying View of Adaptive Career Behavior Across the Life Span* (p. 557), por R. W.Lent & S. D. Brown, 2013, *Journal of Vocational Behavior*.

Aparecen dos de los núcleos centrales de la teoría como es la autoeficacia, particularizando en este modelo la autoeficacia del proceso referida a la creencia sobre la capacidad para la gestión de tareas específicas precisas para la preparación profesional como puede ser la búsqueda de empleo o la gestión de conflictos, las expectativas de resultado, influyendo ambas de manera directa sobre los comportamientos de carrera adaptativos (vías 3 y 6) como de manera indirecta (vías 2 y 5), mediados ambos por el impacto de las metas (vía 7).

La autoeficacia para la decisión de carrera (CDMSE por sus siglas en inglés) sigue manteniendo una relación directa con las expectativas de resultado (vía 1) así como con los resultados (vía 4) y los apoyos percibidos, como es la influencia social (vía 15) o las

expectativas de resultado (vía 16) (Lent, Brown, Schmidt et al., 2003; Lent et al., 2001; Rogers et al., 2008; Sheu et al., 2010). Así mismo, tanto los apoyos como las barreras percibidas por parte de familiares (Lent et al., 2002), profesores (Farmer, 1985) e iguales (Furman & Buhrmeister, 1992) pueden afectar directamente mente a los resultados (vía 14), influyendo sobre la exploración y planificación de carrera del sujeto. La agencia personal de la persona viene impulsada mediante la liberación/obstaculación de barreras y por los apoyos contextuales (vía 12 y 13).

Los factores de personalidad contenidos en el modelo influyen en la adaptación de carrera (Lent & Brown, 2013), siendo las variables cognitivas propuestas de la teoría las que median (vía 9). Así, los individuos con rasgos altos de responsabilidad, apertura y extraversión (R, A, E), se comprometen en mayor medida hacia la exploración y planificación de carrera (vía 10), tomando enfoques más planeados y perseverantes para tomar decisiones de carrera (vía 11) (Judge & Ilies, 2002; Lent & Brown, 2013; Tokar et al., 1998).

Hackett y Betz (1981) postularon que las creencias de autoeficacia influirían sobre las elecciones y el desempeño de carrera. Sin embargo, no especifican las vías mediante las cuales opera la autoeficacia y la relación que se mantiene con otros factores causales. El desempeño de carrera dentro de su proceso no es unilateral, ya que los entornos influyen también en la elección de las personas. En consonancia con Holland (1959), la SCCT propone que las personas ven su trayectoria profesional orientada mediante sus intereses, por lo que tienden a interactuar con personas con personalidades laborales parecidas. La principal diferencia encontrada respecto al modelo RIASEC es la consideración de que no siempre el entorno apoyará las preferencias del individuo y el individuo no siempre tendrá la posibilidad de encaminar sus acciones hacia sus intereses básicos. Esta limitación de elección puede verse presentada por variables como el nivel y necesidad económica, la calidad de la educación previa o los deseos familiares de desempeño, presentadas en el modelo como factores de apoyo y barreras del

comportamiento profesional (Brown & Lent, 2019; Lent et al., 2018). Por tanto, la teoría reconoce que hay otros factores que pueden influir dentro del proceso, aunque considera la personalidad como influencia modesta con los resultados en este campo (Lent & Brown, 2006).

Los últimos postulados del decálogo propuesto dentro de la SCCT se recogen a continuación, aunque no corresponden a ninguno de los modelos en concreto (Lent et al., 2002). Estas hipótesis afirman que  $\alpha$ ) las creencias de autoeficacia se desarrollan en relación a los logros desempeño, el aprendizaje vicario, la percepción social y las reacciones fisiológicas ante ciertas actividades educativas y de relevancia profesional;  $\beta$ ) las expectativas de resultados se generan mediante experiencias directas y vicarias en actividades educativas y ocupacionales relevantes;  $\gamma$ ) las expectativas de resultado estarán parcialmente influenciadas por las percepciones de autoeficacia, siendo mayor cuando los resultados se relacionan directamente con la calidad de la propia acción del sujeto.

### **2.3. SCCT en el siglo XXI**

Desde la publicación de la SCCT hace 30 años como una teoría abierta en evolución, se han venido realizando numerosos esfuerzos para probar las hipótesis de manera empírica mediante medidas específicas en torno a la autoeficacia (Lent & Brown, 2006), aunque no se pueda acotar a una única medida de ésta válida para cualquier investigación (Bandura, 1995), más aún cuando los estudios no se circunscriben en torno a los intereses y elecciones educativas y vocacionales.

#### **2.3.1. Estudios contemporáneos sobre la SCCT según modelos de interés**

La SCCT se centra en gran medida en el papel de las variables personales y de los factores contextuales como fuentes de influencia en el desarrollo de intereses vocacionales, las decisiones académico-profesionales y la satisfacción en la elección de

carrera. Las variables personales como el género, la raza/etnia, la pertenencia a grupos minoritarios o la discapacidad cuentan con diferentes investigaciones que incluyen estos elementos como predictores exógenos cuya influencia sobre el resto de constructos contemplados es tanto directa como indirecta respecto a la autoeficacia, intereses, objetivos, desempeño, expectativas de resultado y metas (Sheu et al., 2020).

Sin duda, el país más prolífico dentro de la investigación encaminada a verificar mediante el ajuste de modelos causales esta teoría ha sido Estados Unidos. Así lo refleja Sheu et al. (2010) en un meta-análisis mediante modelos de ecuaciones estructurales concerniente a las investigaciones realizadas sobre intereses y elecciones académico profesionales desde el primer estudio sobre autoeficacia (Betz & Hackett, 1981) hasta tres décadas después. Cabe señalar que el origen de todas las investigaciones seleccionadas era norteamericano, referido mayormente a muestras de estudiantes universitarios y con la casi totalidad de estudios transversales. Considerando la inclusión de variables dependientes y predictoras que pudieran catalogarse en uno de los perfiles RIASEC de Holland (1997), se establecen dos versiones referentes al modelo de elección de la SCCT: uno con seis variables (autoeficacia, expectativas de resultado, objetivos, intereses, apoyos y barreras), en muestras de la tipología Realista, Investigadora y Emprendedora; otro con cuatro variables (sin las variables apoyos ni barreras al tener datos más limitados) en la tipología Artística, Social y Convencional. En cuanto a los resultados más relevantes, se destaca la consistencia a nivel global de las proposiciones empíricas del modelo de elección de la teoría, distinguiéndose el apoyo empírico que ha impulsado y sigue impulsando el desarrollo de la misma. Asimismo, en el modelo de seis variables se encuentra que los apoyos contextuales y las barreras incidían directamente en las metas de elección mediados por la autoeficacia y las expectativas de resultado, además de producirse influencias indirectas sobre estas últimas variables tanto de los apoyos como de las barreras. Estos resultados confirman la hipótesis de la teoría de Lent et al. (1994, 2000, 2002) respecto a la mediación directa de los factores ambientales sobre las metas,

confirmando el postulado de Bandura (1997, 2000) sobre el potencial predictivo de los factores ambientales respecto a las metas tanto de manera directa como de manera indirecta.

Contando con el apoyo empírico reflejado dentro del ámbito estadounidense, comienza a ponerse el foco de interés en la investigación fuera de dicho país para centrarse en la validez transcultural de la SCCT. Así lo reflejan Sheu y Bordon (2017) en un meta-análisis realizado sobre 37 investigaciones principalmente en Asia y Europa, incluyendo alguna muestra en Canadá, Australia, Oriente Medio y países africanos. Aunque el trabajo de los autores es un trabajo inmersivo dentro de los cuatro modelos que componen la teoría, se destacan los estudios relacionados con la elección de carrera y con el modelo de satisfacción, así como las variables predictoras directas e indirectas que se recogen en ellos, dado que los estudios dedicados a estos modelos componen la mayor parte del meta-análisis.

Elección vocacional.

En relación al modelo de elección vocacional/ profesional, las investigaciones asiáticas (Chan et al., 2015; Jiang & Zhang; 2012; Song & Chon, 2012) realizadas con estudiantes de formación profesional media y universitarios, encuentran que la autoeficacia, las expectativas de resultado y las barreras sociales producían vías indirectas hacia los objetivos académicos, siendo los apoyos sociales los que mantienen una influencia directa respecto a la autoeficacia, los intereses y los objetivos académicos. Sin embargo, aunque existen diferencias de género en la elección de carreras de ingeniería eléctrica, acorde a lo propuesto por la SCCT, no se encuentran diferencias entre hombres y mujeres en carreras informáticas en esta población.

En Europa, las muestras con poblaciones universitarias españolas confirman las predicciones de la autoeficacia mediante los intereses y las expectativas de resultado hacia la elección de carrera, confirmando además una influencia mayor de las

expectativas de resultado en cuanto a las intenciones de elección, determinando las metas y la perseverancia en el campo elegido (Blanco, 2011; Inda-Caro et al., 2013). Con estudiantes de secundaria se confirman también las hipótesis de los núcleos centrales de la SCCT en Alemania (Dinger et al., 2013), aunque los apoyos y barreras sociales mantienen un influjo indirecto en los resultados de elección con las seis tipologías de personalidades del modelo RIASEC de Holland (Lent, Brown, Nota et al., 2003; Lent et al., 2010) en población italiana y portuguesa. Solamente no se haya relación entre autoeficacia e intención de elección vocacional en estudiantes de primaria y primer curso de secundaria (Primé et al., 2010).

De los restantes países escrutados, destacan los estudios realizados en Australia, Canadá y Turquía con estudiantes de primaria y secundaria en el campo de las ciencias, donde estos estudios convergen en la existencia de una correlación positiva entre la autoeficacia y las expectativas de resultado con las metas y las acciones de elección (Özyürek, 2005), con variables de influencia en el rendimiento como son los factores afectivos y motivacionales (Areepattamannil et al., 2011) y factores ambientales predictores que juegan un importante papel tanto en la autoeficacia como en la elección (Martin et al., 2010; Martin et al., 2012). A nivel universitario, encontramos los mismos resultados tanto en estudiantes (Naccache, 2012) como en docentes (Sahin, 2008).

#### Modelo de satisfacción

Dentro del gigante asiático, las investigaciones realizadas dotan de mayor apoyo empírico a este modelo con población de Asia, ratificando la validez transcultural del modelo de Lent (2004). Los resultados más relevantes dentro de esta área y territorio son 1) la inclusión de variables culturales y de la satisfacción y el estrés académico, vinculándose estos factores que completan el modelo inicial con el bienestar académico y global; 2) la autoeficacia, los apoyos académicos y el progreso de los objetivos siguen presentado una influencia indirecta dentro del desarrollo del individuo hacia su

satisfacción vital, vinculando los rasgos de personalidad y la autoconstrucción (Sheu et al., 2014; Sheu & Bordon, 2017).

Respecto a este modelo, Europa se distingue por los datos longitudinales. Así, destacan las investigaciones con adultos empleados en Bélgica (Verbruggen & Sels, 2010), cuyos hallazgos sugieren una correlación negativa entre niveles de autoeficacia y percepción de barreras para los objetivos profesionales, y con estudiantes de posgrado durante siete años, encontrando que la autoeficacia laboral predecía la satisfacción profesional a largo plazo (Abele & Spurk, 2009). Las muestras portuguesas tanto longitudinales como transversales correspondieron a estudios que probaban un modelo integrador de satisfacción y bienestar (Lent et al., 2009; Lent et al., 2012), cuyos resultados avalan las relaciones significativas entre la autoeficacia y los apoyos sobre la satisfacción académica, así como la relación entre satisfacción y estrés. En los estudios transversales destaca el hallazgo sobre el afecto positivo, el cual predice el estrés académico y la satisfacción global de manera directa e indirecta mediante la autoeficacia y los apoyos académicos en estudiantes universitarios españoles (Lent et al., 2017) pero solo de manera indirecta en profesores de secundaria italianos (Lent et al., 2011).

Cabe destacar que los hallazgos europeos respecto al modelo de satisfacción nos muestran una consistencia considerable en cuanto a la mediación de la autoeficacia y el progreso de metas dado que en la mayoría de las investigaciones recogidas no se contempla la expectativa de resultado o las percepciones de las condiciones de trabajo como variables de estudio.

Fuera de Asia y Europa, el modelo de la SCCT encuentra también una validez transcultural consistente tanto con África como con los Emiratos Árabes destacando resultados que avalan el modelo respecto al efecto positivo como predictor y a las diferentes variables secundarias como mediadores parciales de dicho efecto de la

satisfacción laboral, tanto en estudiantes universitarios como en docentes de primaria y secundaria (Alrasbi, 2017; Lent, Morrison et al., 2014).

### 2.3.2 La diversidad en la SCCT

Se analizan a continuación los estudios de las principales variables personales contempladas en el modelo de elección de carrera de la SCCT, desglosando dichas investigaciones según el impacto científico de las mismas.

#### © Género.

El estudio de Hackett y Betz (1981), pionero en cuestión de diferenciación de género en la elección de carrera, ya discriminó entre las creencias de autoeficacia de hombres y mujeres respecto a la selección de ocupaciones estereotípicas masculinas-femeninas, encontrando una infrarrepresentación de mujeres en los campos matemáticos y científicos (conocidos como STEM por sus siglas en inglés, correspondiente a Science, Technology, Engineering and Mathematics), encontrando los mismos resultados en el posterior estudio de Wheeler (1983). Aunque el estereotipo de género en este campo ha sido refutado, sigue existiendo perpetuado por padres, profesores (Carrell et al., 2010; Lavy & Sand, 2018), iguales y medios de comunicación (Heppner, 2013).

El modelo de la SCCT postula que el desarrollo de interés en un campo de conocimiento está determinado por las creencias de autoeficacia y las expectativas de resultado, sugiriendo los datos en STEM que las mujeres mantienen ambas variables en niveles mucho menores que los hombres, aunque las capacidades de ambos géneros sean parecidas en este campo (Breda et al., 2018; Ceci et al., 2009).

Según datos del último informe emitido en 2022 por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) conocido como informe PISA (*Programme International Student Assessment*), de los 79 países evaluados por este

programa el porcentaje medio de las chicas con expectativas en ocupaciones futuras como profesionales en ciencias en ingeniería es de un 14% frente al 26% de los chicos.

La diferencia entre hombres y mujeres en la elección de carreras científicas sigue siendo una de las investigaciones con mayor número de reportes para reducir la brecha de género, utilizando estrategias como cursos introductorios en STEM (Bacon, 2023; Chachashvili-Bolotin et al., 2016; Hardin & Longhurst, 2016) o la identificación de modelos de factores que contribuyen a esta orientación profesional (Kang & Keinonnen, 2018; Kans & Claesson, 2022; Nugent et al., 2015; Sahin et al., 2017). Sin embargo, la inclusión de esta variable personal tanto en el modelo de elección como en el de bienestar de la SCCT presentan correlaciones hipotetizadas invariables, reflejando diferencias de género limitadas, lo que sugiere la validez intergénero de la teoría (Lent et al., 2018; Sheu et al., 2020).

#### © Raza/etnia.

Desde la teoría de Lent et al. (1994,2000) se afirma que las aportaciones de la persona, como pueden ser la raza, el género, el nivel de capacidad y los antecedentes contextuales crearán experiencias de aprendizaje que influirán en la expectativa tanto de autoeficacia como de resultado, derivando en la influencia de los intereses, objetivos y acciones. Es decir, se integran las variables individuales, las socioculturales y contextuales para explicar el desarrollo profesional de la carrera. Por ello, otra de las variables personales estudiadas en la elección y desarrollo de la carrera profesional es el origen racial y étnico.

A pesar de que ciertas investigaciones indican que la representación de etnias como la hispana/latina o razas como la afroamericana tiene mayor probabilidad de abandonar la escuela secundaria, no terminar la universidad y tener ocupaciones de menor cualificación y sueldo (Fouad & Smith, 1996; Rivera et al., 2007), existen

diferentes factores culturales que merecen una atención pormenorizada por la influencia reflejada en las decisiones profesionales de las minorías raciales/étnicas.

Destacan como factores de influencia los valores culturales en el desarrollo vocacional, como son el valor familiar y la cultura colectivista, reflejando que existe una responsabilidad personal en cuanto al bienestar de la familia de los sujetos y su comunidad en poblaciones afroamericanas (Dickinson et al., 2017; Fouad & Kantamneni, 2013; McDole, 2021; Pearson & Bieschke, 2001).

La alta aculturación se relacionaba de manera positiva con la madurez profesional y la satisfacción laboral, manteniendo una correlación negativa con el estrés laboral en poblaciones asiático-americanas y en mujeres afroamericanas (Hardin et al., 2001; Hodges, 2017; Leong, 2001; Swanson & Fouad, 2014). Otro de los factores de influencia se refiere a las barreras y los apoyos recibidos, siendo los resultados de las investigaciones unísonas en cuanto a la percepción de estudiantes pertenecientes a minorías étnicas como es la cultura hispana, los cuáles mantenían la creencia de tener mayores barreras educativas y laborales (González-Guarda et al., 2013; Mejia-Smith & Gushue, 2017; Ojeda et al., 2011; Rivera et al., 2007).

### © Nivel social

En consonancia con Hollingshead (1975), generalmente se asocia de manera recurrente la clase social con el estatus socioeconómico (SES), el cual puede determinarse según los ingresos, la educación y el empleo. Aunque la clase social está infrarrepresentada respecto a los estudios vocacionales en comparación con factores como el género o la raza/etnia, existe una estrecha relación entre la clase social, el nivel económico y el desarrollo vocacional/profesional (Diemer & Ali, 2009), influyendo en gran medida el SES en el acceso a los recursos y a la educación, con el consecuente impacto potencial en las oportunidades de experiencias de aprendizaje (Blustein et al., 2002; Lent et al., 1994, 2000).

Una de las desventajas del SES es que es identificado como un factor disuasorio del potencial académico debido a la percepción de mayor número de barreras para completar etapas educativas tanto por oportunidad como por autoeficacia (Ali & McWhirter, 2006). Sin embargo, estudios realizados con poblaciones estudiantiles tanto estadounidenses como europeas reflejan que los apoyos recibidos por parte de padres y profesores en relación a las expectativas y la implicación de estos aumenta el potencial académico de los discentes (Ali & Saunders, 2006; Bandura et al., 2001; Metheny & McWhirter, 2013).

Así mismo, las posibilidades que ofrece el contexto para un desarrollo profesional en el campo STEM ha sido contrastado con las clases sociales más altas, siendo este nivel socioeconómico un predictor mayor en cuanto al logro en el desempeño del campo matemático y científico (Fouad & Santana, 2017). En contraposición, como reflejan Turner et al. (2019), los estudiantes con niveles socioeconómicos bajos están subrepresentados en las ocupaciones STEM, aunque dentro de la poca literatura existente se refleja un menor rendimiento en el campo matemático (Blakey et al., 2020; Jordan & Levine, 2009) e incluso en la eficacia tecnológica y los intereses académicos de esta población (Inda-Caro et al., 2016).

Según el meta-análisis realizado por Flores et al. (2017), los resultados encontrados en la escasa investigación de este factor no son concluyentes debido a los hallazgos no significativos encontrados entre el SES y variables como la autoeficacia, las barreras percibidas o las expectativas de resultado. Se argumenta que el error de dichos resultados se deriva de la restricción a clases sociales bajas únicamente, los mecanismos de medición de la clase social objetiva o la variabilidad del tamaño de la muestra.

#### © Orientación sexual

En un mundo cambiante y progresista, la libertad sexual es uno de los derechos recogidos a nivel mundial en una cultura heterosexualmente dominante. Las minorías

sexuales, tanto en orientación como en identidad, han sido estigmatizadas y marginadas, con la consecuente repercusión en el desarrollo de la carrera de diferentes formas (Prince & Potoczniak, 2012).

Aunque a día de hoy el término utilizado para este colectivo es LGBTIQ+, correspondiendo las siglas a lesbiana, gay, bisexual, transgénero, transexual, travesti, intersexual, *queer* y todos los colectivos no incluidos anteriormente, la mayoría de las investigaciones se han realizado con lesbianas y gays principalmente, surgiendo de manera posterior estudios con personas transexuales.

Es en la década de los 90 cuando comienzan las primeras indagaciones sobre el desarrollo profesional de esta minoría, siendo uno de los pioneros en este campo el estudio de Chung y Harmon (1994) basado en los intereses de los homosexuales bajo la teoría de la tipología de Holland (1977), encontrando que los patrones de estos hombres correspondían a la tendencia hacia los intereses artísticos y sociales en contraposición de los intereses realistas e investigadores de los heterosexuales. Así Waldo (1999) concluye que las personas que manifiestan su identidad sexual en el trabajo reciben más ascensos, teniendo mayor bienestar psicológico, satisfacción laboral y menor estrés que los que no lo hacen. En esta década surgen también los primeros estudios que aplican la SCCT al desarrollo profesional de este colectivo, apoyando cómo las influencias sociales, la falta de apoyos y la presión de compañeros laborales pueden incidir en el abanico de intereses académicos/profesionales mediante la acción de la autoeficacia y las expectativas de resultado (Morrow et al., 1996).

Los estudios contemporáneos revelan iguales resultados respecto a la variable contextual del clima laboral, encontrando que un clima laboral positivo y participativo mejora las creencias de autoeficacia, las expectativas de resultado y la motivación para la revelación de la identidad de género, así como la satisfacción académica y los intereses en la persistencia, aunque puede tener efectos adversos como la falta de oportunidades

de ascenso o el acoso laboral heterosexista (Morris & Lent, 2019; Tatum et al., 2017; Tatum, 2018).

#### **2.4. SCCT, discapacidad y otras NEAE: Estado del arte**

Se detallan a continuación las investigaciones relacionadas con el objeto de investigación del presente estudio: la elección de carrera en estudiantes con discapacidad. En dichas investigaciones se recogen factores de influencia directa e indirecta en torno a la elección de carrera, considerando la autoeficacia como un núcleo principal dentro de la misma, y considerando variables de atribución como son el apoyo y las barreras percibidas, antecedentes contextuales, objetivos académicos, intereses o expectativas de resultado fundamentalmente. La organización responde a la concreción de los objetos de estudio. Cabe destacar que el concepto de estado del arte en relación a los estudios relevantes para la investigación que nos ocupa está basado en la línea que determinan Gómez et al. (2015).

La discapacidad es una condición humana, congénita o adquirida, considerada como un factor tanto individual como ambiental. Existe una gran heterogeneidad entre las personas con discapacidad, lo que dificulta la conceptualización de la influencia de esta condición en el desarrollo de carrera y lleva a no tener una teoría del campo vocacional concreta para este colectivo (Szymanski et al., 2010).

La SCCT destaca la agencia personal como una capacidad para dirigir el comportamiento vocacional influenciada por características personales y ambientales en ese proceso para el desarrollo profesional, con lo que el contexto de características importantes del individuo como puede ser raza, género o discapacidad y las condiciones socioeconómicas sirven de base para el desarrollo de la autoeficacia y las expectativas de resultado (Lent, Brown, Schmidt et al., 2014; Lent et al., 1994).

Aunque la investigación respecto a la orientación vocacional en discapacidad es bastante modesta en número, se reflejan a continuación las variables objeto de interés desde este trabajo, siendo éstas la autoeficacia, las expectativas de resultado y las barreras y apoyos del entorno.

La SCCT es una teoría multifactorial que, según el modelo, recoge las variables y los factores que mantienen influencias proximales y distales con los constructos principales. A pesar de ello, la autoeficacia o *core* principal ha sido tomado como punto de partida referencial para muchas de las investigaciones en torno a la discapacidad. La mayoría de la literatura existente aboga por unos niveles más bajos de autoeficacia en los estudiantes universitarios con discapacidad frente a los que no presentan ninguna discapacidad (Hitchings et al., 2010; Luzzo et al., 1999; Ochs y Roessler, 2001, 2004), aunque existen investigaciones con resultados contradictorios en las que no se han encontrado diferencias de niveles de autoeficacia entre estas dos poblaciones (Walker, 2010).

Harris (2016) encuentra que, en estudiantes adultos con dificultades de aprendizaje y con trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH), niveles bajos de autoeficacia y autodeterminación en la toma de decisiones profesionales estaban directamente relacionados con las experiencias influyentes en la percepción de barreras educativas, mediando parcialmente la autodeterminación entre autoeficacia y percepción de barreras. Con una muestra similar en cuanto a discapacidad, pero haciendo un estudio comparativo de discentes con y sin dificultades de aprendizaje en secundaria, Ochs y Roessler (2001, 2004) reflejan un patrón similar de los constructos de autoeficacia y expectativas de resultado en estas muestras combinadas, teniendo como hallazgo unas creencias de autoeficacia y unas expectativas de resultado menores en los estudiantes con discapacidad con menor intencionalidad de exploración de carrera, siendo esta intencionalidad precursora de la madurez profesional y el éxito y la satisfacción laboral. En estudiantes universitarios la autoeficacia mantiene una relación

indirecta con la inteligencia emocional, siendo los resultados significativos con el rendimiento académico y la procrastinación en estudiantes con dificultades de aprendizaje (Hen & Goroshit, 2014). Uno de los hallazgos encontrados por Chao (2020) respecto a ésta y otras discapacidades es la relación significativa entre la autoeficacia, la identidad de discapacidad y las barreras percibidas con las expectativas de resultado, manteniendo una relación directa y significativa la primera con la satisfacción laboral y las expectativas de resultado en esta población (Madaus, 2008; Rogers, 2018; Van Ham, 2020).

**Tabla 2.1.**

*Resumen de las principales investigaciones desde la SCCT del estudiantado con dificultades de aprendizaje y/o TDAH.*

<b>REFERENCIA</b>		
<b>(Autor, Año, País, Tipo de muestra, Nivel educativo)</b>	<b>OBJETIVOS DE ESTUDIO</b>	<b>INSTRUMENTOS</b>
Harris (2016), EEUU Muestra combinada con/sin discapacidad Educación básica para adultos	Autoeficacia en toma de decisiones; percepción de barreras; autodeterminación, selección de objetivos, planificación, solución de problemas	Escala de autoeficacia para la toma de decisiones de la carrera profesional (CDMSE-SF)  Escala de percepción de barreras  Escala de autoinforme de TDAH para adultos

		Escala de necesidades psicológicas básicas
Hen & Goroshit (2014), Israel	Autoeficacia académica; inteligencia emocional; procrastinación	Escala de autoeficacia académica universitaria
Muestra combinada con/sin discapacidad Universidad	académica; rendimiento académico	Escala de procrastinación académica
		Escala de inteligencia emocional
Hitchings et al. (2010), EEUU	Autoeficacia en la toma de decisiones; estilo atributivo; identidad de discapacidad; influencia de la discapacidad en la toma de decisiones	Escala de autoeficacia para la toma de decisiones de la carrera profesional - (CDMSE-SF)
Muestra combinada con/sin discapacidad Universidad		Estilo atribucional de toma de decisiones de carrera (AACDM)
Madaus (2008), EEUU	Satisfacción laboral; autoeficacia; estrategias de autorregulación; revelación de discapacidad	Escala de satisfacción laboral y autoeficacia para el empleo
Muestra simple con discapacidad Graduados universidad		
Ochs & Roessler (2004), EEUU	Intenciones de exploración de carrera; expectativas de resultado;	Escala de autoeficacia para la toma de la carrera profesional (CDMSE-SF)
Muestra combinada con/sin discapacidad Educación secundaria		

	autoeficacia en la toma de decisiones	Escala de expectativas de resultados (CDMOE)
		Escala de planes o intenciones exploratorias de carrera (CEPI)
Rogers (2018), EEUU	Satisfacción laboral; servicios de apoyo al empleo	Índice descriptivo del puesto de trabajo (JDI)
Muestra simple con discapacidad		
Graduados universidad		

Las muestras de individuos con discapacidades psíquicas también han sido estudiadas por diversos autores (Fabian, 2000; Fabian & Pebdani, 2013; Regenold et al., 1999; Suzuki et al., 2011; Waghorn et al., 2007; Waynor, 2014). Como señala Fabian (2000), las discapacidades psiquiátricas más graves tienen limitadas las opciones de elección profesional, imponiendo a la persona por lo general un puesto de nivel básico y desembocando esta falta de elección en una falta de interés y abandono. Además, el estudio de Suzuki et al. (2011) señaló que la inserción laboral de las personas con este tipo de discapacidad se relaciona positivamente con la participación e inclusión social, lo que conlleva una mayor autoeficacia y satisfacción general, pero contrariamente, según Waynor (2014) la autoeficacia no se presenta como un predictor positivo de empleo. En consonancia con hallazgos anteriores en personas con dificultades de aprendizaje, Regenold et al. (1999) señalan que una alta creencia de autoeficacia se relaciona con una mejor situación laboral, así como los índices de empleo anteriores y presentes (Waghorn et al., 2007).

**Tabla 2.2.**

*Resumen de las principales investigaciones desde la SCCT del estudiantado con discapacidad psíquica.*

<b>REFERENCIA</b> <b>(Autor, País, Tipo de muestra, Nivel educativo)</b>	<b>OBJETIVOS DE ESTUDIO</b>	<b>INSTRUMENTOS</b>
Regenold et al. (1999), EEUU  Muestra simple con discapacidad  Adultos con diferentes niveles educativos	Autoeficacia en toma de decisiones;  logros de metas laborales	Inventario breve de síntomas (BSI)  Escala de autoeficacia en la búsqueda de carrera (CSES)
Suzuki et al. (2011), Japón  Muestra simple con discapacidad  Sin especificar	Autoeficacia en toma de decisiones;  satisfacción general; autoestima; percepción de apoyos y barreras	Escala de autoeficacia general (GSES)  Escala de autoestima de Rosenberg (RSES)  Cuestionario de salud general 12 (GHQ12)
Waghorn et al. (2007), EEUU	Autoeficacia en la toma de decisiones;  planificación de carrera;	Cuestionario de apoyo social (NSSQ)  Escala de autoeficacia profesional (CSES)

Muestra simple con discapacidad	expectativas de resultado;	Habilidades sociales relaciones con el trabajo
Sin especificar	motivación vocacional; desempeño laboral	Cuestionario de limitaciones laborales
		Inventario de comportamiento laboral
Waynor (2014), EEUU	Autoeficacia laboral; objetivo de empleo; rehabilitación vocacional	Escala de autoeficacia en el trabajo (WSS)
Muestra simple con discapacidad		Inventario breve de síntomas (BSI)
Adultos con diferentes niveles educativos		

Existen un menor número de estudios respecto a otras discapacidades, como la discapacidad intelectual. Se destaca la investigación de Nota et al. (2010) sobre adultos jóvenes con discapacidad intelectual leve y moderada, cuyos resultados avalan el factor predictivo de las creencias de autoeficacia en cuanto a los intereses vocacionales, relacionando además estos con la tipología de Holland (1959) y encontrando que el interés de esta población se relacionaba con el tipo convencional, artístico, realista y social pero no con el tipo emprendedor ni con el investigador. Giust (2020) enfatiza el hallazgo de fuertes correlaciones entre las variables ambientales de apoyos y barreras, los atributos personales (correlación positiva) y el comportamiento profesional (correlación negativa) sobre la trayectoria profesional de los individuos. Cabe destacar que en ambos estudios el nivel de discapacidad no arroja diferencias en cuanto a los resultados.

**Tabla 2.3.**

*Resumen de las principales investigaciones desde la SCCT del estudiantado con discapacidad intelectual.*

<b>REFERENCIA</b>	<b>OBJETIVOS DE ESTUDIO</b>	<b>INSTRUMENTOS</b>
<b>(Autor, País, Tipo de muestra, Nivel educativo)</b>		
Giust (2020), EEUU Muestra simple con discapacidad Adultos con diferentes niveles educativos	Autoeficacia en la toma de decisiones; apoyos y barreras ambientales; desempeño de carrera; autodeterminación	Escala de comportamiento profesional Escala de autodeterminación El Arco Escala de apoyos y barreras ambientales
Nota et al. (2010), Italia Muestra simple con discapacidad Adultos con diferentes niveles educativos	Autoeficacia en la toma de decisiones; intereses profesionales; diferencias de género	Entrevista estructurada Escala Mis preferencias futuras

Al igual que con en discapacidad intelectual, los estudios en relación a estudiantes con discapacidades sensoriales no son excesivamente prolíficos. Por su parte, Lei (2014) argumenta que en estudiantes de secundaria con discapacidad auditiva las creencias de autoeficacia influían de manera positiva sobre las percepciones de apoyo familiar, sus aspiraciones profesionales y la toma de decisiones profesionales. Por su parte, Punch y Hyde (2005) argumentan que en estudiantes de secundaria no existen diferencias

significativas respecto a la sensación de mayor aislamiento social respecto a los grupos normo-oyentes, además de no existir diferencias entre sujetos con hipoacusia o sujetos con pérdidas auditivas graves. Sin embargo, la información cualitativa recopilada parecía apuntar a un menor autoconcepto social, relacionado con las creencias de autoeficacia y la toma de decisiones profesionales. En esta misma línea Cheng et al. (2016) encuentran que los estudiantes universitarios con discapacidad auditiva con un estilo de pensamiento jerárquico y legislativo tienen menor autoeficacia social, aunque alta autoeficacia académica. A pesar de lo reflejado anteriormente en relación a que niveles altos de autoeficacia suponen una menor percepción de barreras (Lent, Brown, Schmidt et al., 2003; Lent et al., 2000), Durand (2008) no encuentra diferencias significativas en esta correlación negativa, aunque sí recoge una correlación positiva entre las puntuaciones de identidad sorda y la autoeficacia.

**Tabla 2.4.**

*Resumen de las principales investigaciones desde la SCCT del estudiantado con discapacidad auditiva.*

<b>REFERENCIA</b>		
<b>(Autor, País, Tipo de muestra, Nivel educativo)</b>	<b>OBJETIVOS DE ESTUDIO</b>	<b>INSTRUMENTOS</b>
Cheng et al. (2016), China	Autoeficacia universitaria; estilos de pensamiento	Escala de Autoeficacia Universitaria
Muestra combinada con/sin discapacidad		Inventario de estilos de pensamiento TSI-R2
Universidad		

Durand (2008), EEUU	Autoeficacia en la toma de decisiones; identidad de discapacidad;	Escala de Desarrollo de la Identidad Sorda Revisada (DIDS)
Muestra simple con discapacidad	percepción de barreras; identidad cultural	Inventario de Barreras Profesionales (CBI-R)
Adultos con diferentes niveles educativos		Escala de autoeficacia para la toma de decisiones sobre la carrera profesional (CDMSE-SF)
Lei (2014), República Checa	Autoeficacia en la toma de decisiones; percepción de apoyo familiar;	Preguntas abiertas sobre aspiraciones ocupacionales
Muestra simple con discapacidad	percepción de barreras	Escala de autoeficacia para la toma de decisiones sobre la carrera profesional (CDMSE-SF)
Educación secundaria	autoeficacia en la toma de decisiones; Aspiraciones ocupacionales	Escala de apoyo familiar percibido
		Escala de barreras percibidas
Punch & Hyde (2005), Australia	Autoconcepto social; relaciones sociales; desarrollo de carrera	Entrevista estructurada
Muestra combinada con/sin discapacidad		Escala de soledad social y emocional para adultos (SELSA)
Educación secundaria		

Se extrapola la escasez de estudios que analizan los principales constructos de la SCCT en personas con discapacidad visual. Entre ellos, se destaca la investigación de Pinquart y Pfeiffer (2011) con estudiantes de secundaria con y sin discapacidad visual, sin encontrar diferencias significativas en los niveles de autoeficacia y en la satisfacción de vida de ambos grupos, pero con mayores niveles de rendimiento académico y menor adaptación psicológica del grupo con discapacidad visual frente al grupo sin discapacidad visual. Resultados similares en parte reflejan Brunet et al., (2021), quienes encuentran que las personas que presentan deficiencias visuales parciales y totales presentan mayores niveles de autoeficacia y de satisfacción de vida en comparación con las personas sin esta discapacidad. En consonancia con los estudios de género, se encuentra que las mujeres con discapacidad visual presentan menores niveles de autoeficacia y rendimiento académico que los hombres con esta misma diversidad (Shahed et al., 2016).

**Tabla 2.5.**

*Resumen de las principales investigaciones desde la SCCT del estudiantado con discapacidad visual.*

<b>REFERENCIA</b>		
<b>(Autor, País, Tipo de muestra, Nivel educativo)</b>	<b>OBJETIVOS DE ESTUDIO</b>	<b>INSTRUMENTOS</b>
Brunet et al. (2021), Noruega	Autoeficacia en la toma de decisiones; satisfacción vital	Escala de Autoeficacia General (EAG)  Escala de satisfacción vital

Muestra combinada con/sin discapacidad		
Adultos con diferentes niveles educativos		
Pinquart & Pfeiffer (2011), Alemania	Autoeficacia en la toma de decisiones;	Escala General de Autoeficacia (EAG)
Muestra combinada con/sin discapacidad	satisfacción vital; síntomas emocionales;	Escala de satisfacción con la vida
Educación secundaria	logros académicos	Cuestionario de fortalezas y dificultades (SDQ)
		Cuestionario de Tareas de Desarrollo
Shahed et al. (2016), Pakistán	Autoeficacia en la toma de decisiones;	Escala General de Autoeficacia (EAG)
Muestra simple con discapacidad	rendimiento académico; percepción de apoyos sociales	Escala de apoyo social percibido
Universidad/educación secundaria		

Fuera de las discapacidades sensoriales, la discapacidad física ha sido vagamente estudiada también en el campo de la SCCT. Algunas de las investigaciones realizadas apuntan a una fuerte correlación entre ajuste a la discapacidad y la autoeficacia en la toma de decisiones y los comportamientos de exploración de carrera, siendo inversa en

el caso de la severidad de la discapacidad (ElHessen, 2002). En el estudio de Blake y Rust (2002), los estudiantes que presentaban alguna discapacidad motora puntuaban de manera igual o incluso superior tanto en autoeficacia como en autoconcepto en comparación con las puntuaciones normativas de muestras sin discapacidad. Otros estudios con grupos combinados demuestran que los niveles de autoeficacia en personas con discapacidad física son menores que las personas sin discapacidad, así como el nivel de bienestar subjetivo (Samsari & Soulis, 2019).

**Tabla 2.6.**

*Resumen de las principales investigaciones desde la SCCT del estudiantado con discapacidad motora.*

<b>REFERENCIA</b>		
<b>(Autor, País, Tipo de muestra, Nivel educativo)</b>	<b>OBJETIVOS DE ESTUDIO</b>	<b>INSTRUMENTOS</b>
Blake & Rust (2002), EEUU Muestra simple con discapacidad Universidad y egresados universitarios	Autoeficacia en la toma de decisiones; autoconcepto	Escala de autoeficacia Escala de autoestima colectiva
ElHessen (2002), EEUU Muestra simple con discapacidad Educación secundaria	Autoeficacia en la toma de decisiones; ajuste a la discapacidad; exploración de carrera;	Escala de autoeficacia para la toma de decisiones sobre la carrera profesional (CDMSE-SF)

	severidad de la discapacidad	Escala de ajuste a la discapacidad
		Cuestionario de comportamientos de exploración de carrera
		Cuestionario de severidad de discapacidad
Samsari & Soulis (2019), Grecia	Autoeficacia en la toma de decisiones; bienestar subjetivo	Escala de expectativas de autoeficacia
Muestra combinada con/sin discapacidad		Escala de felicidad subjetiva
Adultos con diferentes niveles educativos		

Existen algunos estudios dedicados a la comorbilidad de discapacidades. La investigación de Chao (2020), cuya muestra contempla estudiantes de universidad con discapacidades físicas y mentales, avala la causalidad asociada a la autoeficacia y las expectativas de resultado respecto a la elección de carrera y la toma de decisiones profesionales. Así mismo, se encontró que la identidad de discapacidad presenta una alta correlación positiva con la autoeficacia y negativa con la percepción de barreras contextuales. Larson (2008) encuentra que los inhibidores principales de la autoeficacia laboral son la persuasión/disuasión verbal y el aprendizaje vicario de modelos inapropiados (por ejemplo, personas con discapacidad que no trabajan), siendo la familia, la escuela y los iguales las fuentes potencialmente impulsoras de la autoeficacia laboral de los sujetos. Por su parte, Liu et al. (2023) trabajan con una muestra combinada

de universitarios que presentaban distintas discapacidades (discapacidad auditiva, visual, física, de otra índole) o sin discapacidad, encontrando que la discapacidad presenta una influencia negativa sobre la autoconciencia, el capital psicológico y la autoeficacia en relación a la toma de decisiones profesionales. Pham et al. (2020) realizan un estudio con mujeres de último curso de secundaria con problemas de salud mental principalmente y otras discapacidades o problemas de aprendizaje, encontrando que existe una correlación positiva entre los niveles de autoeficacia y expectativas de resultado con las aspiraciones que mantenían los sujetos, compensando los efectos negativos de las barreras percibidas ocasionadas por los problemas de salud mental. En personas con discapacidad insertadas laboralmente, tanto la autoeficacia de desempeño en actividades laborales como la personalidad, en este caso el rasgo de apertura, mantienen una correlación positiva con la duración de la ocupación anterior (y/o presente) del individuo (O´Sullivan et al., 2012).

**Tabla 2.7.**

*Resumen de las principales investigaciones desde la SCCT del estudiantado con diferentes discapacidades.*

<b>REFERENCIA</b>			
<b>(Autor, País, Tipo de muestra, Nivel educativo)</b>	<b>Objetivos de estudio</b>	<b>Instrumentos</b>	
Chao (2020), EEUU  Muestra simple con discapacidad  Universidad	Autoeficacia en la toma de decisiones de carrera; expectativas de resultado; variables personales	Escala de autoeficacia para la toma de decisiones de carrera (CDMSE-SF)	

		<p>Escala personal de identidad de discapacidad (PDI)</p> <p>Escala de expectativas de resultado (VOE)</p> <p>Escalad de percepción de barreras (POB)</p> <p>Encuesta de clima universitario para estudiantes con discapacidades (CSDCC)</p> <p>Medida de identidad étnica multigrupo (MEIM-R)</p>
Larson (2008), EEUU	Autoeficacia en la toma de decisiones;	Entrevista semiestructurada
Muestra simple con discapacidad	aprendizaje vicario; intereses profesionales	Cuestionario de autoeficacia laboral
Adultos con diferentes niveles educativos		
Shahed et al. (2016), Pakistán	Autoeficacia en la toma de decisiones;	Escala General de Autoeficacia (EAG)
Muestra simple con discapacidad	rendimiento académico; percepción de apoyos sociales	Escala de apoyo social percibido
Universidad/educación secundaria		

Liu et al. (2023), China	Autoeficacia en la toma de decisiones;	Escala de autoeficacia para la toma de decisiones de la carrera (CDMSE-SF)
Muestra combinada con/sin discapacidad	Autoconciencia;	
Universidad	capital psicológico;	Escala de autoconciencia (SCS)
	satisfacción laboral	Escala de capital psicológico orientado a la tarea
Luzzo et al. (1999), EEUU	Actitudes y creencias en la toma de decisiones profesionales	Escala de autoeficacia para la toma de decisiones de carrera (CDMSE-SF)
Muestra combinada con/sin discapacidad		Estilo atribucional de toma de decisiones de carrera (AACDM)
Universidad		
O'Sullivan et al. (2012), EEUU	Autoeficacia laboral; personalidad	Inventario de personalidad NEO-PI-R
Muestra simple con discapacidad		Escala de autoeficacia del comportamiento laboral contextual (CWBSSES)
Adultos de diferentes niveles educativos		
Pham et al. (2020), Noroeste del Pacífico	Autoeficacia en la toma de decisiones;	Escala de Autoeficacia en Habilidades Vocacionales (VSSE)
Muestra simple con discapacidad	expectativas de resultado;	
Educación secundaria	aspiraciones futuras;	
	autonomía y autorrealización	

		<p>Escala de Expectativas de Resultados Vocacionales (VOE)</p> <p>Instrumento de compromiso de los estudiantes (SEI)</p> <p>Escala de Autodeterminación de Arc (SDS)</p>
<p>Van Ham (2020), EEUU</p> <p>Muestra simple con discapacidad</p> <p>Egresados universitarios</p>	<p>Autoeficacia en la toma de decisiones; expectativas de resultado; intereses; metas</p>	<p>Entrevista semiestructurada</p>
<p>Walker (2010), EEUU</p> <p>Muestra combinada con/sin discapacidad</p> <p>Universidad</p>	<p>Autoeficacia en la toma de decisiones; madurez profesional; autodefensa</p>	<p>Escala de autoeficacia para la toma de decisiones de carrera (CDMSE-SF)</p> <p>Inventario de Madurez Profesional-Revisado</p> <p>Evaluación de los conocimientos de autodefensa (SAKA)</p>

## **2.5. Síntesis del estado del arte**

La conducta vocacional ha sido ampliamente investigada desde hace casi un siglo. Las diferentes teorías más representativas de este campo sugieren la importancia de las características del ser humano y sus circunstancias como determinantes proximales o distales de su experiencia vital para el desarrollo vocacional como elementos dinámicos. Todas ellas tienen en común la importancia de los precursores cognitivos, específicamente en una triada decisoria sobre la formación vocacional compuesta de la autoeficacia, los intereses y las influencias contextuales, así como la importancia de los constructos cognitivos como puede ser la agencia humana. Sin embargo, mientras las teorías de Super (1955, 1990) y de Holland (1994) dotan de una mayor importancia a la etapa evolutiva de la persona, a la coherencia entre los rasgos de personalidad y los entornos académicos y laborales en la formación de intereses o la importancia del rol diferencial, Lent et al. (1994) proponen una teoría que resalta el valor predecesor de la formación de creencias de éxito para la formación de intereses y consecuente consecución de metas.

La validez transcultural de la SCCT ha sido ampliamente documentada en poblaciones de los cinco continentes, siendo el epicentro de validación de la teoría causal Estados Unidos, cuyas investigaciones avalan la importancia de las variables ambientales sobre las metas de elección mediatizadas por la autoeficacia y las expectativas. Así mismo, el estudio en diferentes países del mundo confirma la importancia de la autoeficacia, los intereses y las expectativas de resultado, además de la marcada influencia de los apoyos sociales percibidos, así como las barreras en los citados núcleos centrales de la SCCT.

Cabe reseñar que el modelo de Lent, Brown y Hackett (1994) incluye como factor principal la aportación individual, factor que abarca las condiciones personales en un amplio campo como es el género, la raza/etnia, la discapacidad y la pertenencia a

diferentes grupos considerados como minoritarios. La variable personal más estudiada, en boga a día de hoy, es la relacionada con el género, siendo los primeros estudios sobre autoeficacia en la elección de carrera según el género los pioneros sobre las influencias de la autoeficacia, expectativas de resultado, variables contextuales y percepción de barreras y de apoyos decisorios sobre la elección de carrera (Hackett & Betz, 1981; Wheeler, 1983).

Por otro lado las características personales de raza, nivel socioeconómico y orientación sexual reflejan en sus resultados la tendencia de etnias hispanas o afroamericanas a tener un peor desarrollo académico, grupos de representación donde la cultura colectivista y la percepción de barreras son mayores; un bajo SES se relaciona con mayores barreras percibidas también además de una subrepresentación en carreras del campo STEM, aunque las investigaciones son escasas respecto al género y la raza y no son concluyentes los resultados, al igual que con los estudios sobre la orientación de género con resultados polivalentes e insuficientes.

El colectivo de estudiantes con discapacidad sigue siendo una población vagamente estudiada dentro de la SCCT respecto a factores personales como es la discapacidad, en contraposición de otros como pueden ser los mencionados anteriormente, quizás por la gran heterogeneidad de esta condición. Las variables principales de estudio dentro de este colectivo abarcan principalmente las creencias de autoeficacia, encontrando la mayoría de los estudios niveles más bajos de la percepción de autoeficacia en personas con discapacidad, influencia que desencadena peores resultados en la elección de carrera y la toma de decisiones profesionales; las expectativas de resultado, con un patrón similar que la autoeficacia, resultados acordes con los planteamientos de la SCCT en cuanto a las influencias directas recíprocas de ambos constructos; los factores ambientales de apoyo y barreras percibidas, correlacionados positivamente con niveles altos de autoeficacia en el caso de los apoyos y de manera contraria en relación a las barreras contextuales percibidas.

A pesar de encontrar un número relativamente significativo de tesis y artículos en relación a la autoeficacia percibida, las expectativas de resultado o el comportamiento laboral en los últimos años, la utilización de diferentes instrumentos de medida para conocer la validez explicativa de otras variables relacionadas directa e indirectamente con el enfoque teórico se considera de gran relevancia para seguir mejorando las condiciones igualitarias dentro de este colectivo en el campo académico y laboral.

Tras la revisión del marco teórico presentado y el estado del arte, surgen diferentes incógnitas en relación al alumnado universitario que presenta algún tipo de discapacidad en cuanto a su elección de carrera y las variables que influyen en la misma. Cuestiones como los niveles de creencia de autoeficacia, expectativas de resultado, percepción de apoyos y barreras percibidos y la formación de intereses se acogen como planteamientos a investigar en base a los modelos teóricos de la SCCT para dar respuesta a la existencia de correlaciones entre ellos.

### **CAPITULO III. MARCO METODOLÓGICO**

En el capítulo anterior se recogen diversas investigaciones en torno a los estudiantes universitarios con discapacidad y basadas en la SCCT, coincidiendo en situar la autoeficacia como factor de influencia central sobre el desarrollo vocacional de los sujetos (Chao, 2020; Hen & Goroshit, 2014; Hitchings et al., 2010; Liu et al., 2023; Luzzo et al., 1999; Walker, 2010). Así mismo, los datos sociodemográficos se ponen de relieve para el desempeño de la decisión académica, influyendo la condición de discapacidad respecto a las muestras combinadas de estudiantes con y sin discapacidad. Unos bajos niveles de autoeficacia, según la teoría y la investigación en torno a ella, presentan un influjo dinámico con los intereses, objetivos y expectativas para alcanzar las metas propuestas, atribuyendo además la formación de la propia autoeficacia a variables tanto académicas como sociales de un pasado lejano, cercano y de la propia vivencia en el presente.

En el campo de la discapacidad y el desarrollo vocacional, los biodatos han sido utilizados en diferentes muestras estudiantiles con diferentes tipos de discapacidad, encontrando que los biodatos académicos influyen de manera directa en gran parte de la conducta vocacional, presentan altas correlaciones positivas con los intereses ocupacionales, reflejan la trayectoria evolutiva del interés ocupacional, los motivos para la elección y el grado de satisfacción, además de la influencia de la discapacidad en la elección de carrera (Ávila y Rocabert, 2001; Labrín, 2015; Martínez-Vicente et al., 2014; Segura, 2017; Segura et al., 2015).

Dentro de este capítulo se recogen las aspiraciones de investigación planteadas según el recorrido teórico hasta ahora, intentando arrojar luz hacia una población diana que goza de unos beneficios en las instituciones de educación superior no carentes de importancia, pero quizás algo superficiales cuando se contempla la idiosincrasia de la persona y sus procesos psicológicos. A través de los resultados de las personas que

conforman el objeto de estudio se pretende señalar la realidad intrínseca dentro del desarrollo de carrera de los estudiantes universitarios de la UGR y las implicaciones que ello conlleva desde su agencia personal para un desarrollo eficaz y satisfactorio de carrera.

Así, el siguiente recorrido metodológico abarca los propios objetivos de investigación y las hipótesis planteadas, especificando los instrumentos de medida utilizados, las variables concernientes a los mismos y los participantes del presente estudio, cerrando con una aproximación al análisis de datos realizado para la comprobación de resultados.

### **3.1. Objetivos, hipótesis de estudio y preguntas de investigación**

El objetivo principal de la presente investigación es analizar la conducta vocacional en la población universitaria de la UGR perteneciente al campo de Ciencias Sociales con algún tipo de discapacidad.

A partir de este objetivo general, se plantean los siguientes objetivos específicos e hipótesis correspondientes a:

1) Comprobar la validación interna del CBU mediante un análisis factorial exploratorio (AFE).

a.  $H_0$ (hipótesis nula): El instrumento no mantiene bondades psicométricas en consonancia con los análisis estadísticos de los autores.

b.  $H_1$  (hipótesis alternativa): El instrumento mantiene bondades psicométricas en consonancia con los análisis estadísticos de los autores.

2) Identificar los niveles de desarrollo vocacional, autoeficacia percibida y expectativas académicas de resultado del estudiantado universitario perteneciente a los

grados de Educación de la UGR, así como su relación con las variables sociodemográficas registradas.

a.  $H_0$ (hipótesis nula): No existe relación entre los niveles de desarrollo vocacional, autoeficacia percibida y expectativas académicas de resultado del estudiantado universitario de Ciencias de la Educación de la UGR y entre las variables sociodemográficas registradas.

b.  $H_1$  (hipótesis alternativa): Existe al menos una relación entre los niveles de desarrollo vocacional, autoeficacia percibida y expectativas académicas de resultado del estudiantado universitario de Ciencias de la Educación de la UGR y entre las variables sociodemográficas registradas.

3) Comprobar si existen diferencias entre los factores de influencia desarrollo vocacional, creencias de autoeficacia y expectativas de resultado en estudiantes universitarios con y sin discapacidad.

a.  $H_0$ (hipótesis nula): No hay diferencias entre los factores de influencia desarrollo vocacional, creencias de autoeficacia y expectativas de resultado en estudiantes universitarios con y sin discapacidad.

b.  $H_1$  (hipótesis alternativa): Existe una diferencia significativa entre los factores de influencia desarrollo vocacional, creencias de autoeficacia y expectativas de resultado en estudiantes universitarios con y sin discapacidad.

4) Determinar la relación existente entre los diferentes tipos de discapacidad y los factores de influencia desarrollo vocacional, creencias de autoeficacia y expectativas de resultados.

a.  $H_0$ (hipótesis nula): No existe ninguna relación entre los diferentes tipos de discapacidad y los factores de influencia desarrollo vocacional, creencias de autoeficacia y expectativas de resultados.

b. H<sub>1</sub> (hipótesis alternativa): Existe al menos una relación significativa entre los diferentes tipos de discapacidad y los factores de influencia desarrollo vocacional, creencias de autoeficacia y expectativas de resultados.

Tras los objetivos e hipótesis expuestos, se plantean diferentes preguntas de investigación a continuación, partiendo de la concepción de las mismas como herramienta de aclaración y esbozo del tema de interés (Ferman y Levin, 1979; Goetz y LeCompte, 1988), minimizando además la deformación argumental de las mismas al presentarlas de manera directa (Christensen, 2006).

Las preguntas planteadas seguidamente pretenden suponer un encuadre conceptual, cohesionando las diferentes partes de investigación y aclarando los distintos temas de interés, además de derivar de los estudios e investigaciones anteriormente analizados. Dado cuenta de ello, las preguntas de investigación del presente trabajo abarcarían:

- A) ¿Existe alguna correlación entre autoeficacia, expectativas de resultado y desarrollo vocacional eficaz en la elección de carrera?
- B) ¿Cómo son las expectativas de resultado de los estudiantes universitarios con discapacidad?
- C) ¿Tienen los estudiantes universitarios con discapacidad unas creencias de autoeficacia distintas a los estudiantes universitarios sin discapacidad?
- D) ¿Se considera que los estudiantes universitarios con discapacidad tienen peores expectativas de resultados que los estudiantes universitarios sin discapacidad?
- E) ¿Muestran un mejor desarrollo de carrera los estudiantes con discapacidad que los estudiantes sin discapacidad?
- F) ¿Influye el tipo de discapacidad en la autoeficacia, las expectativas de resultado y el desarrollo vocacional?

Acotadas las preguntas de investigación, el contexto de estudio y el marco teórico, se pretende dar respuesta a las cuestiones circundantes a la elección de la carrera en estudiantes universitarios con discapacidad. No solamente se pretende indagar sobre los constructos psicológicos y variables personales presentes en las decisiones académicas desde el modelo teórico de la elección de carrera propuesto por la SCCT, sino que además se plantea el estudio de las diferencias entre la población universitaria con y sin discapacidad en una muestra acotada de la citada universidad española en Ciencias Sociales de la Educación.

### **3.2. Instrumentos**

Para recabar los datos de la muestra se empleó un protocolo de investigación configurado por varios inventarios y cuestionarios donde se recogen datos sobre los biodatos académicos, las creencias de autoeficacia y las expectativas de resultados del estudiantado, además de ciertos datos sociodemográficos generales de la población diana.

- Datos sociodemográficos.

Se presentan una serie de preguntas generales para conocer algunos datos sociodemográficos de la muestra como son el sexo, la edad, el grado en el que se está matriculado, curso, si presenta alguna discapacidad y de qué tipo en el caso de que la haya.

- Cuestionario de Biodatos Universitarios (CBU) (Rocabert y Martínez-Vicente, 2011).

El instrumento utilizado contó en sus orígenes con una muestra de 2169 estudiantes universitarios para su validación, demostrando una bondad psicométrica

sustentada por la homogeneidad interna y su capacidad de estudio del desarrollo de carrera del sujeto (Rocabert et al., 2007). Así mismo, permite discriminar entre el grado eficaz o ineficaz del desarrollo de la carrera de la persona, variable principal del instrumento de medida. El instrumento cuenta con una correlación significativa de todos sus ítems.

Este cuestionario de autoinforme consta de 9 ítems de respuesta múltiple en el que se le solicita al sujeto seleccionar la opción que mejor defina su situación respecto al indicador planteado, pudiendo escoger en algunas preguntas más de una opción de respuesta, indicado en el enunciado de la pregunta. Lo autores obtienen a partir del análisis factorial tres factores de primer orden en relación a:

- 1) interés y satisfacción con la elección realizada (ítems 1,2 y3);
- 2) elecciones para preparar el futuro profesional (ítems 6,7 y 9);
- 3) toma de decisiones respecto al área de trabajo o especialidad (ítems 4,5 y 8).

El cuestionario de biodatos empleado quedó configurado por 10 indicadores que abarcan diferentes datos académicos relacionados con las experiencias vividas y las conductas manifestadas por los sujetos en relación con su desarrollo vocacional, conjuntamente de un indicador en relación con las barreras percibidas. Además, se añadieron opciones de respuesta sobre la condición de discapacidad tanto en las elecciones para el futuro profesional como en la toma de decisiones respecto al área de trabajo o especialidad.

El criterio establecido interjueces recogido por los autores del cuestionario fue tomado como referencia para las puntuaciones totales del indicador desarrollo vocacional eficaz. Siendo la puntuación máxima de 27 puntos en dicho cuestionario, se establecen tres categorías según los percentiles 33 y 66 para clasificar a los participantes de la muestra, siendo éstas:

- Desarrollo vocacional bajo: sujetos con puntuaciones entre 0 y 15.
- Desarrollo vocacional medio: sujetos con puntuaciones entre 15 y 20.
- Desarrollo vocacional alto: sujetos con puntuaciones entre 20 y 27.

Aunque el CBU ha sido utilizado tanto en población española como hispana y ha sido adaptado según la naturaleza de la muestra en diversas investigaciones, no existe evidencia recogida sobre los índices de confiabilidad de dicho instrumento pese a tener análisis estadísticos detallados en las publicaciones que lo utilizan. El instrumento primigenio ha sido estudiado principalmente en población universitaria sin discapacidad (Fuentes et al., 2018; Labajos-Manzanares et al., 2011; López et al., 2014; Martínez y Rocabert, 2014), aunque encontramos adaptaciones del cuestionario para universitarios con discapacidad insertados laboralmente (Martínez-Vicente et al., 2014; Segura, 2017; Segura et al., 2015).

Se comprueba la consistencia interna del instrumento mediante el coeficiente  $\alpha$  de Cronbach, obteniendo un coeficiente  $\alpha = .721$ . Se comprueba la matriz de correlación ítem-escala completa, obteniendo coeficientes de correlación que se ubicaron entre .452 y .703. Así mismo, la comprobación analítica de las matrices factoriales coincide con los resultados obtenidos por los autores.

- Escala de Autoeficacia Generalizada (EAG) (Baessler & Schwarzer, 1996).

Basada en el constructo de autoeficacia de Bandura (1997), la escala propuesta por Jerusalem y Schwarzer (1992) fue diseñada para medir la percepción de capacidades de los sujetos para manejar y solucionar situaciones cotidianas generalmente estresantes.

Traducida a 25 idiomas, este instrumento cuenta con esta versión española adaptada y en formato breve. Los estudios transculturales demuestran una alta fiabilidad en cuanto al coeficiente de Cronbach (entre .75 y .91) y la estabilidad en el tiempo (entre

.45 y .75), otorgando una confianza de evaluación invariante a elementos culturales concretos de diferentes poblaciones. Con una estructura factorial unidimensional, esta herramienta demuestra una validez mediante correlaciones entre autoeficacia y constructos tanto similares como antagónicos como la ansiedad, la depresión o el optimismo. Se comprueba el índice de fiabilidad de la escala en la presente investigación, convergiendo los resultados obtenidos con los presentados por las diferentes investigaciones citadas ( $\alpha = .896$ ).

La validación con población tanto española como hispano hablante de esta escala ha sido demostrada desde principios de siglo con muestras estudiantiles combinadas de españoles y costarricenses (Sanjuán et al., 2000), costarricenses y peruanos (Scholz et al., 2002), españoles y mexicanos (Padilla et al., 2006), así como con muestras de población chilena (Cid et al., 2010; Clavijo, 2020), ecuatoriana (Moreta-Herrera et al., 2019), venezolana (García-Álvarez et al., 2022), y española (Espada et al., 2012). En otras poblaciones no hispano hablantes, destacamos los estudios realizados con población alemana y china en combinación con muestras latinoamericanas (Damásio et al., 2016; Hinz et al., 2006; Schwarzer et al., 1997).

Aunque la EAG es un instrumento ampliamente utilizado en los campos de la salud o el deporte, en Educación Superior los estudios de aplicación de la escala en español en población con discapacidad son escasos (Bueno-Pacheco et al., 2018; Núñez, 2020), encontrando mayor número de investigaciones de la versión anglosajona original de la escala con una correlación positiva entre autoeficacia y depresión (Suh et al., 2023), autoeficacia y ansiedad generalizada (Shanders & Sabina, 2021), autoeficacia y satisfacción vital en discapacidades físicas (Rogowska et al., 2020), o autoeficacia, resiliencia y virtudes y fortalezas psicosociales en discapacidad múltiples entre otras (Kim et al., 2022).

La escala cuenta con 10 ítems que presentan enunciados generales sobre confianza global que la persona posee para enfrentarse a una diversidad de situaciones (“Gracias a mis cualidades y recursos puedo superar situaciones imprevistas”). Las respuestas cuentan con un formato politómico de cinco alternativas correspondientes a 1-muy en desacuerdo, 2-en desacuerdo, 3-ni de acuerdo ni en desacuerdo, 4-de acuerdo y 5-muy de acuerdo. La puntuación total se obtiene mediante la suma de un valor asignado a cada una de las respuestas desde un punto (muy en desacuerdo) a cinco puntos (muy de acuerdo) según la alternativa de respuesta dada a cada ítem por el sujeto.

La adaptación de la escala quedó configurada por 11 ítems, introduciendo una pregunta relacionada con la situación de discapacidad, aludiendo de manera genérica a limitaciones para extrapolar la pregunta a la población sin discapacidad (“Mis limitaciones no son un obstáculo para alcanzar lo que me proponga”). Todos los ítems que configuran el cuestionario son directos, por lo que las puntuaciones obtenidas varían de 11 a 55 puntos. Según los datos obtenidos y acordes a las categorías establecidas por los autores, se configuraron las interpretaciones de las puntuaciones según los resultados mediante los percentiles 33 y 66, siendo los subgrupos resultantes los siguientes:

- Nivel alto de autoeficacia percibida: sujetos con puntuaciones de 48 a 55 puntos.
- Nivel medio de autoeficacia percibida: sujetos con puntuaciones de 39 a 47 puntos.
- Nivel bajo de autoeficacia percibida: sujetos con puntuaciones de 16 a 38 puntos.

Dada la inclusión de un ítem para la adaptación del cuestionario se comprueba la matriz de correlación del mismo. El  $\alpha$  de Cronbach resultante en el caso de la supresión del ítem introducido corresponde a .893, abarcando el resto de los ítems originales correlaciones entre .892 y .880. Por tanto, el ítem introducido contribuye positivamente

a la consistencia interna de la escala. La matriz factorial evidencia un solo factor correspondiente a la autoeficacia, en consonancia tanto con el cuestionario original como a las traducciones del mismo.

- Escala de Expectativas Académicas de Resultado (Zalazar-Jaime y Cupani, 2018).

Basada en la escala original (Lent et al., 2005), la adaptación al español para población estudiantil universitaria de dicho instrumento es relativamente reciente. En esta versión, Lent y sus colaboradores proporcionaron unas medidas de resultados tanto de ámbito académico, derivados de la obtención del título (“Recibir una buena oferta de trabajo”), como social (“Tener la cantidad de contacto necesario con otras personas”), así como una estructura factorial en torno a las expectativas académicas intrínsecas (“Realizar un trabajo que me resulte satisfactorio”) y a las expectativas académicas extrínsecas (“Ganar un buen sueldo”).

A pesar de que las versiones anteriores de esta escala han sido utilizadas en relación a las expectativas en el campo STEM con altos niveles de fiabilidad y validez (Lee et al., 2018; Lent, Brown, Schmidt et al., 2003; Lent et al., 2013), el estudio de 2005 sobre las expectativas académicas y sociales, desarrolladas estas últimas en dicha validación, presenta una alta consistencia interna (.90) en las puntuaciones referentes a los citados factores. En concomitancia con dichos resultados, la comprobación del índice de fiabilidad mediante el coeficiente de Cronbach del instrumento en la presente investigación arrojó un resultado de  $\alpha = .856$ .

Al igual que la versión original, los autores presentan 10 ítems con una escala tipo Likert de respuesta con diez opciones de respuesta, donde 0 significa “Totalmente en desacuerdo” y 9 “Totalmente de acuerdo”. Con unas propiedades psicométricas adecuadas, la consistencia interna de la adaptación no difiere de la reflejada en los trabajos originales. En el caso de la presente investigación, los ítems fueron acotados a

una escala de respuesta nominal de cinco opciones de respuesta, en consonancia con diferentes investigaciones que avalan entre cuatro y siete opciones de respuesta para que las propiedades psicométricas no se vean afectadas y aumente su confiabilidad sin afectar a otros estadísticos como la varianza o el coeficiente alfa de Cronbach (Matas, 2018). Al igual que en la escala anterior, las respuestas correspondieron a 1-muy en desacuerdo, 2-en desacuerdo, 3-ni de acuerdo ni en desacuerdo, 4-de acuerdo y 5-muy de acuerdo. Todos los ítems que configuran el cuestionario son directos, por lo que las puntuaciones obtenidas varían de 11 a 55 puntos. Se configuran las puntuaciones mediante los percentiles 33 y 66, obteniendo las siguientes categorías:

- Expectativas de resultado académicas bajas: de 11 a 36 puntos.
- Expectativas de resultado académicas medias: de 37 a 46 puntos.
- Expectativas de resultado académicas altas: de 47 a 55 puntos.

La adaptación de esta escala contó con la inclusión de un ítem adicional referente a las limitaciones que puede suponer la discapacidad en sujetos con esta condición (“Puede que no me gradúe debido a mis limitaciones”), redactada de manera amplia para no excluir a los sujetos sin discapacidad. Se comprueba la fiabilidad global del instrumento eliminando el ítem introducido, pasando de .856 a .883, lo que indica que no aporta demasiado a la consistencia interna del conjunto de la escala. En consonancia con los autores de la escala, en el análisis de componentes principales mediante el método de extracción se obtienen dos componentes que corresponden a las expectativas académicas y a las expectativas sociales.

Cabe destacar que los estudios referentes a las expectativas de resultado de población universitaria correlacionados con otros constructos de los modelos de la SCCT son escasos. Destacamos las investigaciones de estudiantes africanos en EEUU (Ezeofor & Lent, 2014), estudiantes americanos de ingeniería (Lent et al., 2013), de música (Cygrymus, 2021), universitarios de diferentes razas sin especificar especialidad (Jezzi,

2016) y universitarios latinos de primera generación, también sin especificar campo (Díaz, 2021). Todos ellos, aunque basados en el modelo de intereses y elección o bien en el de satisfacción, demuestran por un lado la importancia de la influencia de la autoeficacia y las expectativas de resultado sobre la satisfacción académica y, por otro, la potencial aplicabilidad transcultural de las variables centrales de la SCCT.

Actualmente, no hay constancia investigadora sobre el uso de la adaptación española en muestras de población con discapacidad. A pesar de ello, encontramos estudios en referencia a estudiantado universitario que arrojan correlaciones positivas entre la salud física y mental con las expectativas de resultado académicas (García-García y Carrizales-Berlanga, 2021) y entre el rol emocional, entendido como las dificultades para realizar tareas derivadas de problemas emocionales, y la salud física con las expectativas de resultado (García-García et al., 2023).

En el campo de la discapacidad en la universidad, las investigaciones que utilizan el cuestionario de Lent et al. (2005) en su versión original han comenzado a surgir en los últimos años. Entre los resultados obtenidos respecto a las expectativas de resultado encontramos predictores significativos como la autoeficacia, el apoyo social, las barreras percibidas, la identidad de discapacidad, la identidad étnica, la salud mental, el tipo de discapacidad, el bienestar académico percibido e incluso el sexo (Cardoso et al., 2013; Castruita, 2023; Chao, 2020; Chao et al., 2022; Corti et al., 2023; Kim & Kutscher, 2021; Pham et al., 2020).

### **3.3. Participantes**

La población de referencia estuvo constituida por estudiantes universitarios pertenecientes a la UGR con o sin discapacidad de ambos sexos matriculados en el curso académico 2022-2023. Entre los atributos considerados para la elección intencional de

la muestra encontramos la variedad representativa de estudiantes de los siete Campus Universitarios pertenecientes a la UGR, así como la pertenencia al programa PISED de estudiantes mayores de 18 años y que presenten algún tipo de discapacidad reconocida. Dada la alta participación de estudiantes con y sin discapacidad dentro del área de Ciencias Sociales y Jurídicas, se optó por acotar la investigación a esta área debido a la intención de realizar un estudio con muestras combinadas. Así mismo, tras eliminar los cuestionarios repetidos y los incompletos, se obtuvo una muestra resultante configurada por 590 sujetos de estudio.

Los participantes de la investigación fueron reclutados a través de las trabajadoras sociales del SAE de la UGR, abarcando los 7 campus universitarios distribuidos en la ciudad de Granada, Ceuta y Melilla. Obteniendo del permiso previo del Comité de Ética Investigador, desde el servicio de Atención al Estudiantes con Discapacidad difundieron mediante correo electrónico una carta de presentación a todos los coordinadores NEAE (véase anexo A1) de cada centro con el enlace de un cuestionario online, realizado en la plataforma Google Forms (véase anexo A2), y estos coordinadores a la base de datos de estudiantes dentro del programa PISED recogida hasta la fecha. Así mismo, se contó con la colaboración de los docentes que impartían materias en los grupos y carreras recogidas por la muestra con discapacidad, los cuales dieron difusión en los grados de Ciencias de la Educación para completar la muestra combinada.

Entre las ventajas de utilizar una encuesta online se incluye la facilidad de recopilación y el análisis de datos utilizando un software de encuesta. Además, este método de muestreo supone una estrategia rentable y eficiente para poder llegar a la población diana. Durante la elaboración del cuestionario se contó con el asesoramiento de la Fundación ONCE para cumplir con los estándares de accesibilidad en la medida de lo posible, aunque el hecho de que cada discente accediera y completara el cuestionario con sus propios equipos puede garantizar el uso individual de tecnología de asistencia para apoyar la accesibilidad necesaria (Dillman et al., 2014).

La operatividad de la recogida de la muestra de estudiantes con discapacidad se basó en el cumplimiento del Reglamento (UE) 2016/679 del Parlamento Europeo y del Consejo de 27 de abril de 2016 relativo a la protección de las personas físicas en lo que respecta al tratamiento de datos personales y a la libre circulación de estos datos, pertinente a efectos del Espacio Europeo de Educación, y la Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales, manifestado al comienzo del cuestionario online y con una aceptación tácita para marcar por parte del sujeto encuestado. Así mismo, en cumplimiento del Decreto 8/2020, de 30 de enero, por el que se regulan los órganos de ética asistencial y de investigación biomédica en Andalucía, el Comité de Ética de Investigación facultó el estudio de la población perteneciente a la UGR en base a esta investigación.

Del estudiantado participante en el presente estudio, la muestra estuvo formada por 478 mujeres, lo que supuso un 81,02%, y 112 hombres, correspondiente al restante 18,98%. La edad de los discentes muestra un rango que oscila entre los 18 y los 50 años, siendo la media de 21 años ( $M= 21.09$ ) con una desviación típica de aproximadamente tres años ( $DT= 3.21$ ).

La participación de la población universitaria sin discapacidad contó con 561 sujetos (95.08%), mientras que la población con discapacidad fue de 29 sujetos (4.92%). Dentro de la muestra del estudio que presenta alguna discapacidad reconocida (corroborado por el programa PISED), se contó con múltiples diversidades, observadas en la siguiente tabla (ver tabla 3.1) junto con los datos del total de estudiantes con esa discapacidad matriculados en el curso 2022/2023 en la UGR en el área de Ciencias Sociales en los centros reclutados.

**Tabla 3.1.**

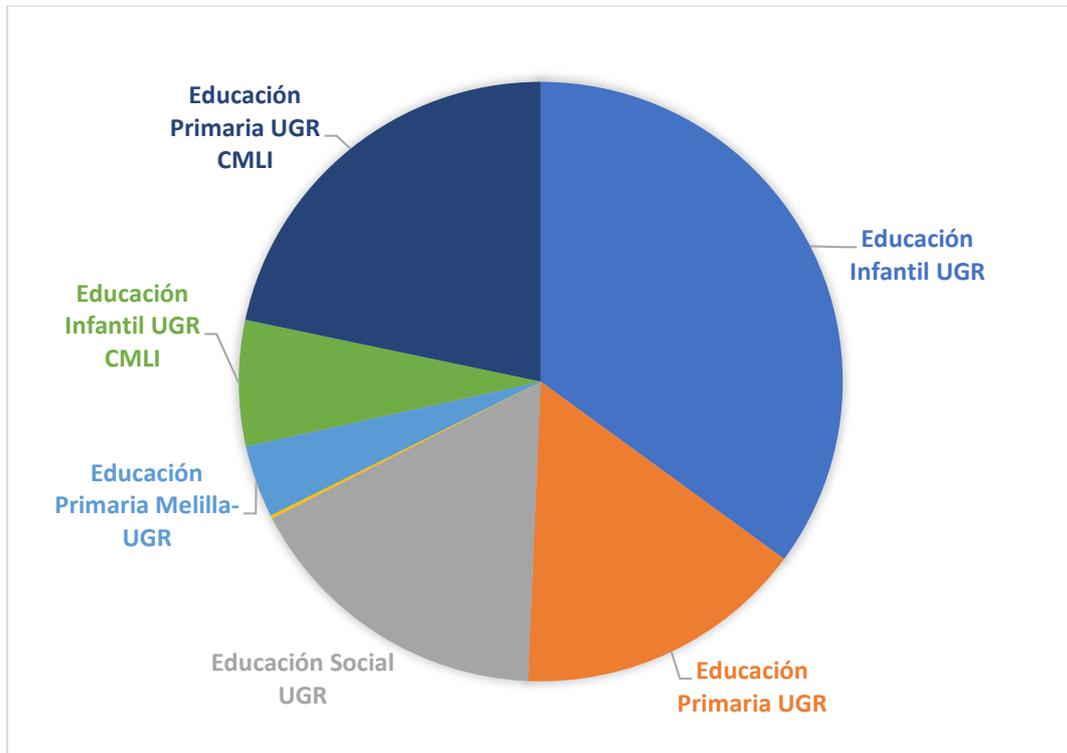
*Distribución de la muestra según el tipo de discapacidad.*

<b>Tipo discapacidad</b>	<b>Participantes</b>	<b>Total matriculados</b>	<b>Porcentaje de sujetos</b>
Visual	10	14	71.4
Auditiva	6	7	85.7
Motora	5	10	50.0
Intelectual	4	5	80.0
Psíquica	1	10	10.0
TDAH	1	16	6.2
Pluridiscapacidad	2	4	50.0
<b>TOTAL</b>	<b>29</b>	<b>66</b>	<b>43.9</b>

De igual modo, la variedad de titulaciones cursadas por parte del estudiantado en el área de Ciencias Sociales y Jurídicas abarcó principalmente los grados de Educación Infantil (n=247) y de Educación Primaria (n=243), disminuyendo la representación en Educación Social (n=10). La pertenencia a las diferentes universidades dentro de los campus de la UGR tuvo una representación mayoritaria de los centros de la provincia de Granada (figura 3.1).

**Figura 3.1.**

*Distribución de la muestra por titulación y centro.*



Los sujetos participantes que contestaron al cuestionario cursaban mayoritariamente el primer año del grado en el que se encontraban matriculados (40.34%), seguidos del tercer curso (34.75%), segundo curso (21.53%) y, en último lugar, cuarto curso de carrera (3.39%).

### 3.4. Variables de estudio

Se definen a continuación las variables de estudio concernientes a los constructos principales como son:

Desarrollo vocacional eficaz. Variable medida a través de los biodatos, entendidos como el bagaje experiencial que la persona aporta a su conducta vocacional, bagaje predictor y susceptible de comprobación mediante indicadores que abarcan hechos del pasado inmediato, del presente e incluso datos futuribles (Castaño, 1983; Rocabert,

1995). Para medir esta variable, se utilizó el Cuestionario de Biodatos Académico CBU, comentado anteriormente.

**Autoeficacia.** Medido por la Escala de Autoeficacia Generalizada (EAG), este constructo se define como los pensamientos que cada persona tiene a modo de creencias sobre las capacidades de sí misma, creencias dinámicas debido a la influencia recíproca que mantienen con las experiencias y el entorno, y que están orientadas a la consecución de un rendimiento deseado en dominios específicos mediante los propios actos (Bandura, 1987; Osei et al., 2019).

**Expectativas de resultado.** Resultados o consecuencias imaginadas de manera anticipada, dependientes de la trayectoria vital, abarcando los juicios sobre la propia eficacia, la experiencia de aprendizaje y los agentes externos. Así mismo, las consecuencias anticipadas pueden ser físicas, sociales y/o autoevaluativas (Bandura, 1987; Lent et al., 2005). El instrumento utilizado en esta variable fue la Escala de Expectativas Académicas de Resultado (EEAR).

Dentro de las variables sociodemográficas, se recogen datos relativos a:

- **Sexo.** Relacionado con las condiciones biológicas, se adoptaron dos respuestas cerradas de “Mujer” y “Hombre”. No se utilizó el término género por ser una construcción sociocultural referida a roles y conductas.
- **Edad.** Respuesta abierta para que cada estudiante rellenara numéricamente la casilla.
- **Universidad y Grado.** De respuesta cerrada, se contemplaron las facultades y escuelas pertenecientes a la UGR en el caso de la universidad; el grado en curso supuso una respuesta abierta.
- **Curso.** Se contempló una respuesta cerrada desde primero a cuarto.
- **Discapacidad.** Respuesta cerrada dicotómica en la que el sujeto debía de marcar “sí” o “no”.

- Tipo de discapacidad. Se dispusieron respuestas cerradas que abarcaron: discapacidad sensorial (visual, auditiva), discapacidad motora y discapacidad intelectual, siendo la última opción de respuesta abierta correspondiente a “Otra” para cumplimentar.

### **3.5. Diseño de investigación y análisis de datos**

En el presente estudio se utilizó un diseño de muestreo de conveniencia no probabilístico transversal. El muestreo de conveniencia, método de muestreo más utilizado, consiste en un grupo de sujetos que está convenientemente disponible para el estudio, ahorrando tiempo al investigador y facilitando la obtención de ideas generales sobre el fenómeno de interés, aunque adolece del riesgo de un muestreo sesgado o poco generalizable según las características demográficas de la población (Fraenkel et al., 2015). El diseño transversal fue elegido por ser un diseño de investigación apropiado para hacer inferencias sobre características compartidas por una población.

En relación al enfoque metodológico y en concomitancia con Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), la tipología de la presente investigación que nos ocupa responde al tipo descriptivo, el cual permite especificar acontecimientos, fenómenos o situaciones de grupos sociales en sus propios contextos que determinan las características y los rasgos de los sujetos que lo conforman. En función a la naturaleza del estudio, se complementa la investigación con el uso del enfoque exploratorio, suponiendo un acercamiento al problema de investigación y una toma de conciencia de los posibles problemas que se pueden generar, y correlacional, con el que se pretende verificar la correspondencia entre un hecho o un conjunto de ellos y lo que puede provocar.

Respecto al análisis de datos, se utilizan análisis univariados, bivariados, etc., con ánimo de identificar patrones según las variables consideradas, así como análisis de concordancia para esclarecer si hay relación entre escalas y análisis de la relación lineal, usada para medir su grado de correlación. El tratamiento de la información se llevó a cabo mediante el paquete estadístico IBM SPSS (Statistical Package for Social Sciences) para Windows, versión 26.0, principalmente, utilizando también el programa Atlas.ti en su versión 9 para analizar algunos datos de corte cualitativo.

Los análisis estadísticos se presentan en 4 secciones distintas a lo largo del epígrafe. Como primera sección, se analizan las propiedades psicométricas del instrumento adaptado, dada la introducción de diferentes opciones de respuesta además de la inclusión de un ítem. La segunda sección abarca la estadística descriptiva básica, mostrando los estadísticos descriptivos de las variables cuantitativas de estudio, así como las tablas de frecuencias y porcentajes de las categorías de la muestra de sujetos, analizando las posibles relaciones significativas existentes entre ellas. En la tercera sección se analizan las diferencias en los niveles de desarrollo de carrera, autoeficacia y expectativas de resultado académico entre estudiantes universitarios con y sin discapacidad. La última sección aborda las variables predictoras en el desarrollo de carrera eficaz en los estudiantes universitarios con discapacidad, analizando los constructos de autoeficacia y expectativas de resultado académico en presencia de diferentes tipos de discapacidad.

La estadística descriptiva básica se analiza de manera independiente para cada uno de los instrumentos de medida utilizados, así como por ítems, factores y puntuaciones totales.

## **CAPITULO IV. RESULTADOS**

En las siguientes líneas se expone el análisis de los datos realizado, comentando los resultados más significativos, en función de los objetivos de estudio planteados.

### **4.1. Características psicométricas del CBU**

En relación al primer objetivo, se comprueba la validación interna del CBU mediante un análisis factorial exploratorio (AFE), dado que se utilizó una adaptación del cuestionario mediante la inclusión de respuestas relacionadas con discapacidad y se añadió un ítem sobre barreras percibidas. Para la comprobación de la adecuación de los datos al análisis factorial, se comprobó la bondad del ajuste de la muestra mediante la prueba de Kolmogorov-Smirnov, obteniendo una distribución normal en la misma ( $p < .05$ ). Se efectuó la prueba de adecuación de Kaiser-Meyer-Olkin (.713) y el test de esfericidad de Bartlett (sig. .000), lo que indica una correlación estadística significativa y un perfecto nivel de significancia.

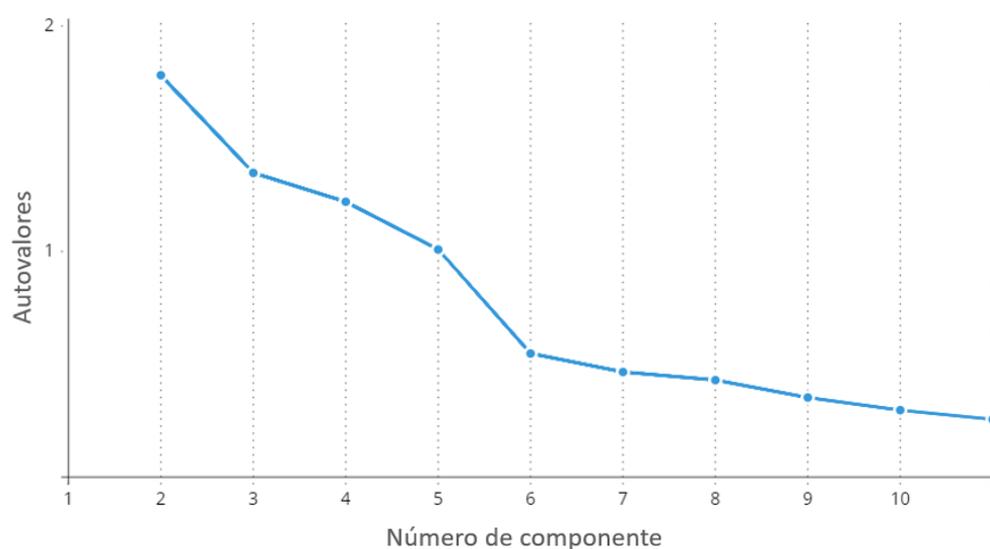
Tras confirmar la adecuación de los datos, se calculó el análisis de fiabilidad del instrumento mediante  $\alpha$  de Cronbach, obteniendo un coeficiente de .709, considerando el instrumento confiable. Además, se realizó un análisis de fiabilidad en cuanto a la supresión de cada uno de los ítems, encontrando los valores similares al total reflejado sin que aumente el valor del alfa de Cronbach a excepción del ítem 8 ( $\alpha = .738$ ), el cual atañe a la existencia de experiencias laborales pasadas y presentes. El ítem introducido en la adaptación del instrumento (ítem 7) referente a las barreras arrojó un alfa de Cronbach igual al índice total obtenido para el cuestionario.

Se analizó la configuración factorial mediante extracción de componentes principales utilizando el método de máxima verosimilitud con el método de rotación

Oblimin, además de los tres factores principales congruentes con las dimensiones planteadas, un cuarto factor correspondiente al ítem introducido en la adaptación del cuestionario (ver figura 4.1), situados por encima del autovalor uno tanto el criterio de valor propio como en el test de pendiente, ampliando el modelo teórico del cuestionario.

**Figura 4.1.**

*Gráfico de sedimentación CBU.*



Las saturaciones obtenidas se consideran adecuadas, con una oscilación positiva entre .544 (ítem 8) y .902 (ítem 7) (tabla 4.1). En relación con la varianza explicada, la puntuación obtenida es del 61.60%, indicando que el modelo se adecúa a los tres factores. En la rotación de componentes se convergió en seis iteraciones. Se mantiene la correspondencia de los ítems con los factores primigenios, a excepción del ítem referente a las barreras, constitutivo del nuevo factor en el instrumento. Los niveles de extracción se sitúan en puntuaciones por encima de 0.440, aportando de manera apropiada a la conformación del modelo reflejado en el análisis.

**Tabla 4.1.**

*Matriz de carga factorial de cada ítem, comunalidades, correlación de elementos y fiabilidad si el elemento se suprime del CBU.*

Ítem	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4	% Varianza aportado	Extracción	Alfa de
							Cronbach si se suprime
1	.690				19.818	.440	.701
2	.762				16.494	.527	.699
3	.729				14.209	.522	.697
4		.695			11.085	.485	.710
5		.725			9.478	.499	.699
6			.741		7.662	.551	.704
7				.902	7.296	.691	.709
8			.544		6.969	.484	.738
9		.690			5.556	.477	.700
10			.703		1.433	.508	.702

#### **4.2. Niveles de desarrollo vocacional eficaz, autoeficacia y expectativas académicas de resultado de los estudiantes de educación de la UGR**

Como segundo objetivo de estudio (Identificar los niveles de desarrollo vocacional, autoeficacia percibida y expectativas académicas de resultado del estudiantado

universitario perteneciente a los grados de Educación de la UGR, así como su relación con las variables sociodemográficas registradas), se presentan los distintos análisis descriptivos de las respuestas obtenidas en los instrumentos de medida utilizados, como son el Cuestionario de Biodatos Universitarios, la Escala de Autoeficacia Generalizada y la Escala de Expectativas Académicas de Resultado.

CBU: Desarrollo vocacional eficaz.

En relación al desarrollo vocacional, se analizan los descriptivos simples de cada uno de los ítems del instrumento. Dado el carácter politómico del cuestionario, se desglosan las puntuaciones mínimas y máximas de cada pregunta, así como la media y la desviación estándar de cada una (tabla 4.2).

**Tabla 4.2.**

*Puntuaciones descriptivas del cuestionario CBU.*

Ítem	Valor	Valor	<i>M</i>	<i>DT</i>
	mínimo	máximo		
1. Opción de carrera.	0	3	2.66	.68
2. Evolución del interés.	0	3	2.77	1.15
3. Satisfacción con los estudios.	0	3	2.42	.67
4. Influencias de elección.	0	3	1.29	.68
5. Prácticum.	0	3	1.58	1.07
6. Especialidad profesional.	0	4	3.00	1.32
7. Barreras percibidas.	0	1	.47	.50
8. Experiencia laboral.	0	3	1.16	1.07
9. Decisión al finalizar.	0	3	1.81	1.01

10. Dificultades toma de decisión.	0	1	.21	.41
------------------------------------	---	---	-----	-----

Las puntuaciones medias de cada pregunta evidencian una mayor claridad en la toma de decisiones en lo referente a la evolución del interés hacia la carrera ( $M=2.77$ ), la preferencia por la opción de carrera ( $M=2.66$ ), ambas respuestas con una puntuación máxima de 3, y las barreras percibidas, ítem inverso en el cuestionario ( $M=0.47$ ), cuya máxima puntuación es 1.

Se analizan las frecuencias y los porcentajes de respuesta correspondientes a los ítems del cuestionario de desarrollo vocacional, abarcando de las tablas 16 a la 25, correspondientes a las preguntas del instrumento.

En el ítem 1, “Opción de carrera”, se comprueba el orden de preferencia que el sujeto tuvo en el momento de elegir la carrera que actualmente se encuentra cursando. Se observa que casi un 95% de la muestra manifiesta que la carrera que se encuentra cursando se encontraba entre la primera (74.6%) y la segunda opción (20%).

### **Tabla 4.3.**

*Frecuencias de respuestas en la pregunta 1 del CBU sobre Opción de la carrera.*

	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
Primera	440	74.6
Segunda	118	20.0
Tercera	13	2.2
Cuarta o más	19	3.2

En la segunda pregunta, “Evolución del interés”, se registra el período de edad desde el que el estudiante mostró interés por la carrera que cursa. Encontramos que casi la mitad de la muestra manifiesta su interés desde el período más temprano a los 12-14 años (40%), mientras que solamente un tercio lo hace durante el período de secundaria postobligatoria, a los 17-18 años (27.8%).

**Tabla 4.4.**

*Frecuencias de respuestas en la pregunta 2 del CBU sobre Evolución del interés.*

	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
12-14 años	236	40.0
15-16 años	88	14.9
17-18 años	164	27.8
19 o más años	102	17.3

La pregunta 3 se centra en el “Grado de satisfacción con la carrera” que se encuentra cursando el discente, mostrando los resultados que más de la mitad de la muestra está muy satisfecha con la opción elegida (52.4%). En menor medida, se encuentran los sujetos que están satisfechos (38.6%), conformando algo más de un 90% de la muestra entre ambos. Se destaca que solamente el 0.8% se encuentra muy insatisfecho con la elección que hizo.

**Tabla 4.5.**

*Frecuencias de respuestas en la pregunta 3 del CBU sobre Satisfacción con la carrera.*

	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
Insatisfecho	5	.8
Un poco insatisfecho	48	8.1
Satisfecho	228	38.6
Muy satisfecho	309	52.4

En la pregunta 4 encontramos las “Influencias sobre la elección de la carrera”. Los resultados recogidos al respecto sitúan como primera opción los intereses o gustos para haber elegido el grado que se hayan cursado (86.6%), quedando como segunda opción las salidas profesionales (29.8%) y en tercer lugar la influencia de padres o familiares (22%).

**Tabla 4.6.**

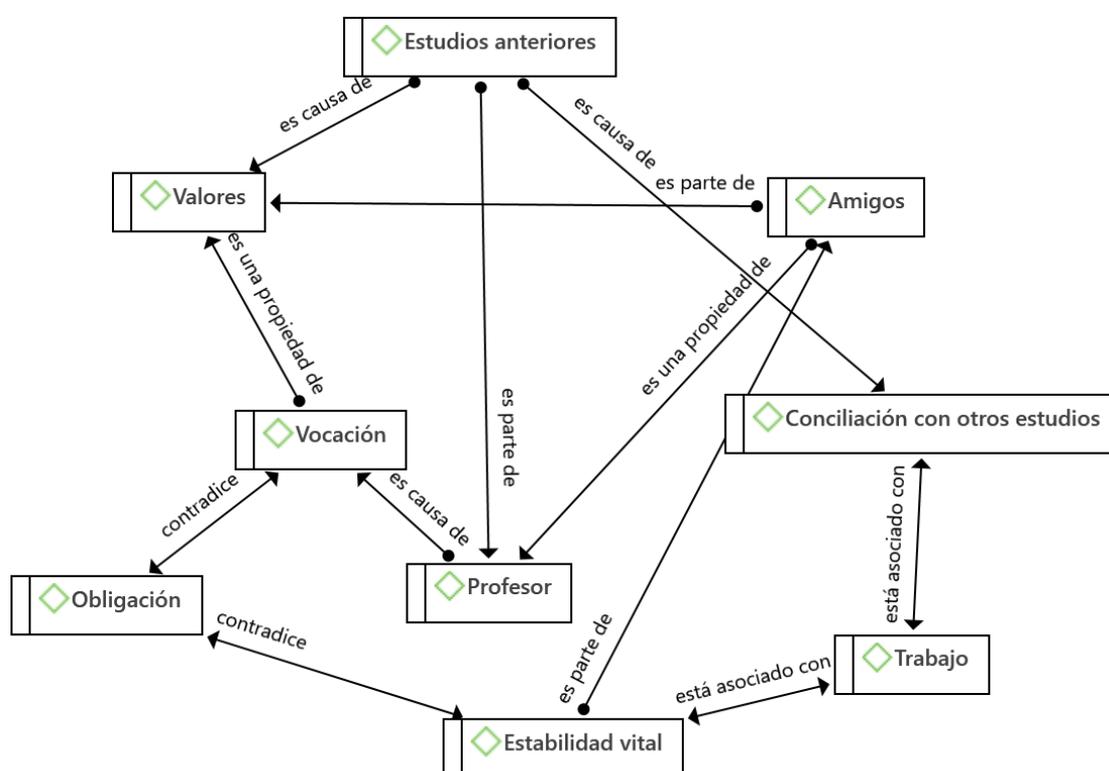
*Frecuencias de respuestas en la pregunta 4 del CBU sobre Influencia sobre elección de la carrera.*

	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
Intereses o gustos	511	86.6
Salidas profesionales	176	29.8
Discapacidad	10	1.7
Nota media	46	7.8
Padres/ familiares	130	22.0
Adaptación al estudio/trabajo	73	12.44
Conocer a un estudiante con discapacidad	4	.7
Otro	36	6.1

Dentro de la opción “Otro”, se recogieron respuestas abiertas como alternativa a las opciones de influencia detalladas, quedando con un total de 36 respuestas con baja representación (6.1%) dentro de los resultados. Se analizan las respuestas con códigos emergentes, quedando configurada una red de unidades de influencias sobre elección de carrera de nueve nodos y con una densidad media (ver figura 4.2).

**Figura 4.2.**

*Red de nodos sobre influencias de elección de carrera.*



Los códigos utilizados con más frecuencia fueron: en primer lugar, los amigos (“Fui animada por amigos, ya que mi idea principal era hacer el ciclo superior y no carrera”, “Una amiga que estaba cursando esta carrera y me hizo plantearme elegirla, algo que nunca me había parado a pensar por mirar siempre al ámbito de las ciencias”);



La pregunta 5 se relaciona con la “Elección del Prácticum”, analizando los criterios por los que los estudiantes seleccionan el lugar para realizar sus prácticas. Los principales motivos reflejados son el horario y la proximidad a casa (48.3%), las posibilidades profesionales futuras (42.4%), las buenas referencias del lugar (41%) y la especialidad (40.8%).

**Tabla 4.7.**

*Frecuencias de respuestas en la pregunta 5 del CBU sobre Elección del Prácticum.*

	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
Horario y proximidad	285	48.3
Buenas referencias	242	41.0
Orientación del tutor	129	21.9
Posibilidades profesionales futuras	250	42.4
Especialidad	241	40.8
Interés por la tarea	202	34.2
No tengo posibilidad de elección	1	.2
En mis estudios no existen prácticas	1	.2
No he pensado en eso	63	10.7
No tengo claro qué elegir	30	5.1

La pregunta 6 está referida a la “Decisión sobre la especialidad profesional” que se desea seguir, abarcando tanto el grado de decisión que tienen los discentes, las especialización o especializaciones posibles o la necesidad de orientación para tomar este tipo de decisión. Los resultados informaron de que la mitad de los sujetos tenían muy clara la especialidad profesional (49.5%), mientras que un pequeño porcentaje refleja necesitar ayuda (6.3%) o no tener decidido nada (10.2%).

**Tabla 4.8.**

*Frecuencias de respuestas en la pregunta 6 del CBU sobre Especialidad profesional.*

	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
Tengo muy claro lo que hacer	292	49.5
Dudo entre dos especialidades	161	27.3
Dudo entre tres o más especialidades	40	6.8
Necesitaría ayuda	37	6.3
No tengo decidido nada	60	10.2

En la pregunta 7 se recogen las “Barreras percibidas para terminar la carrera”, donde encontramos que prácticamente la mitad de la muestra considera no tener barreras para finalizar sus estudios (47.5%). Sin embargo, una parte del alumnado considera que entre las opciones posibles para acabar su carrera se encuentra el hecho de no considerar tener la suficiente confianza propia para ello (21.7%) o la dificultad y duración de la misma (20.5%).

**Tabla 4.9.**

*Frecuencias de respuestas en la pregunta 7 del CBU sobre Barreras percibidas para terminar la carrera.*

	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
Dificultad y duración	121	20.5
La confianza propia	128	21.7
La suerte o casualidad	86	14.6

El prestigio social de los estudios	43	7.3
Influencia de familiares o amigos	23	3.9
Adaptabilidad del entorno a mi discapacidad	15	2.5
No considero que vaya a tener barreras	280	47.5

La cuestión 8 analiza la “Experiencia laboral” de los estudiantes, tanto actual como pasada, así como la relación de ésta con los estudios que actualmente se realizan. Los resultados informan que una mayor parte de la muestra no ha trabajado nunca (33.2%) o, aunque no trabaje, tiene experiencia laboral (35.4%), pero solamente el 17.5% trabaja en algo relacionado con lo que estudia.

**Tabla 4.10.**

*Frecuencias de respuestas en la pregunta 8 del CBU sobre Experiencia laboral.*

	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
No he trabajado nunca	196	33.2
No trabajo, pero he tenido experiencias laborales	209	35.4
Trabajo, pero no relacionado con el estudio	82	13.9
Trabajo en algo relacionado con lo que estudio	103	17.5

La pregunta 9 refleja la “Decisión al finalizar los estudios”, indagando sobre si se ha adoptado alguna decisión sobre los planes del sujeto al acabar los estudios que se encuentra cursando. En el caso de los sujetos del estudio, las respuestas que se registran con mayor frecuencia son hacer oposiciones (62.5%), hacer un máster o postgrado (56.3%) y, en menor medida, ejercer la profesión (43.6%). Solamente un 3,4% no ha pensado aún en ello, mientras que la puntuación más baja se refiere a la realización del doctorado (2.4%).

**Tabla 4.11.**

*Frecuencias de respuestas en la pregunta 9 del CBU sobre Decisión al finalizar los estudios.*

	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
Ejercer	257	43.6
Solicitar beca	26	4.4
No lo he decidido	67	11.4
Máster o posgrado	332	56.3
Oposiciones	369	62.5
Otra carrera	96	16.3
Doctorado	14	2.4
Buscar cualquier trabajo	55	9.3
No he pensado en ello	20	3.4

La última pregunta del cuestionario está referida a las “Dificultades en la toma de decisión profesional”, donde se constata la variedad de respuestas en relación con la consideración de falta de información académica (34.2%), la falta de claridad hacia el interés profesional (22.4%) o el desconocimiento de información (20%). Por otro lado, encontramos un porcentaje similar de estudiantes que constatan no tener problemas de decisión (21.4%) y, en menor medida, alumnado que refleja tener la información que necesita (13.9%).

**Tabla 4.12.**

*Frecuencias de respuestas en la pregunta 10 del CBU sobre Dificultades en la toma de decisión.*

	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
Nada me satisface	31	5.3
Me falta información sobre mí mismo	73	12.4
Desconozco lo importante para decidir	118	20.0
Personas importantes no me apoyan	9	1.5
No tengo problemas de decisión	126	21.4
No tengo claro qué me interesa	132	22.4
Cambiar de opinión	123	20.8
No tengo contactos	44	7.5
Me falta información sobre la especialidad	202	34.2
Tengo la información que necesito	82	13.9

Se comprueba la significatividad de las puntuaciones de los ítems que componen el cuestionario en relación a las variables sociodemográficas del presente estudio mediante el Test Chi-cuadrado con corrección por continuidad de Yates al 95% de confianza ( $p$ -valor  $> 0.05$ ), encontrando que el ítem relacionado con la opción de carrera (ítem 1), los períodos de interés vocacionales (ítem 2) y el grado de satisfacción con la carrera (ítem 3) parecen depender del sexo, así como el ítem referente a las barreras percibidas (ítem 7) y el factor de segundo orden desarrollo vocacional eficaz depende de la presencia de discapacidad. La variable curso está estadísticamente relacionada con el ítem 2 y 3 de nuevo, la experiencia laboral (ítem 8) y las decisiones futuras (ítem 9) (ver tabla 26). Para valorar el grado de asociación de los ítems y el desarrollo vocacional eficaz

con la discapacidad, se realiza la prueba V de Cramer, encontrando un *p-valor* de entre .278 y .413, lo que indica una intensidad media-baja de asociación entre las variables.

**Tabla 4.13.**

*Análisis de significación del cuestionario CBU con el Test Chi-cuadrado.*

	SEXO		CURSO		DISCAPACIDAD	
	<i>x</i> <sup>2</sup>	<i>p</i>	<i>x</i> <sup>2</sup>	<i>p</i>	<i>x</i> <sup>2</sup>	<i>p</i>
Ítem 1. Opciones de carrera	13.310	.004	-	-	-	-
Ítem 2. Interés	18.595	.000	24.000	.004	-	-
Ítem 3. Satisfacción	16.389	.001	20.832	.013	-	-
Ítem 7. Barreras	-	-	-	-	3.299	.051
Ítem 8. Experiencia laboral	-	-	20.860	0.013	-	-
Ítem 9. Planes futuros	-	-	23.199	.026	-	-
Desarrollo vocacional eficaz	-	-	-	-	36.413	.014

A continuación, se detallan tanto en los factores de primer orden como en el sumatorio total del cuestionario las puntuaciones medias de los estudiantes según valores promedios (tabla 4.14).

**Tabla 4.14.**

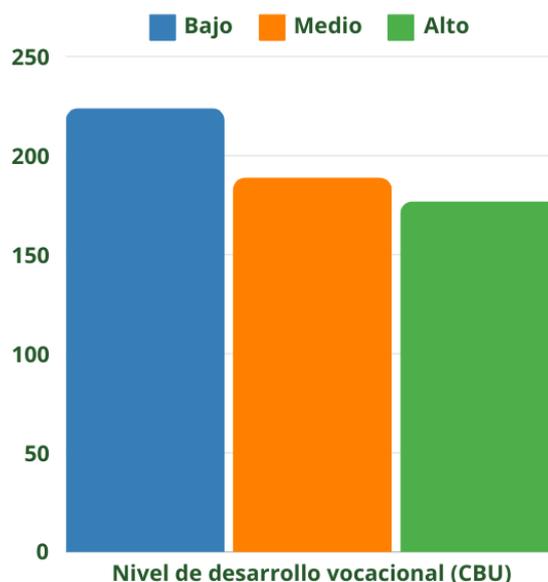
*Puntuaciones obtenidas en el CBU según factores de primer orden y factor de segundo orden.*

<b>VD</b>	<b>Rango Promedio</b>	<b>M</b>	<b>DT</b>
Factor 1. Interés y satisfacción	7	7.86	1.82
Factor 2. Toma de decisiones campo profesional	10	4.68	1.85
Factor 3. Elecciones futuro profesional.	8	4.03	1.82
Factor 4. Barreras percibidas.	1	.47	.50
<b>DESARROLLO VOCACIONAL</b>	<b>20</b>	<b>17.38</b>	<b>3.65</b>

Siguiendo la evaluación percentil anteriormente reflejada, la muestra total resultante puede situarse en un 39.8% con un desarrollo vocacional eficaz bajo, un 31.5% con un desarrollo vocacional medio y un 28.6% con un desarrollo vocacional alto (figura 4.4).

**Figura 4.4.**

*Escala de valoración para CBU.*



#### EAG: Autoeficacia general

Se presentan los ítems de la escala en relación a los resultados sobre autoeficacia, siendo estos las medias de las puntuaciones y la desviación estándar, como se muestra en la tabla que encontramos a continuación.

**Tabla 4.15.**

*Puntuaciones descriptivas del cuestionario EAG.*

Ítem	M	DT
1. Puedo encontrar la manera de obtener lo que quiero aunque alguien se oponga.	4.03	.856
2. Puedo resolver problemas difíciles si me esfuerzo lo suficiente.	4.37	.715
3. Me es fácil persistir en lo que me he propuesto hasta llegar a alcanzar mis metas.	4.04	.873
4. Tengo confianza en que podría manejar eficazmente acontecimientos inesperados.	3.82	.858

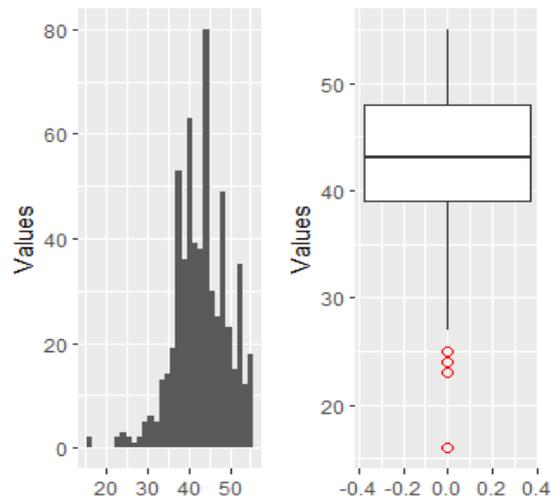
5. Gracias a mis cualidades y recursos puedo superar situaciones imprevistas.	3.95	.813
6. Cuando me encuentro en dificultades puedo permanecer tranquilo porque cuento con las habilidades necesarias para manejar situaciones difíciles.	3.54	.907
7. Venga lo que venga, por lo general soy capaz de manejarlo.	3.73	.825
8. Puedo resolver la mayoría de los problemas si me esfuerzo lo necesario.	4.19	.764
9. Mis limitaciones no son un obstáculo para alcanzar lo que me proponga.	3.98	.916
10. Si me encuentro en una situación difícil, generalmente se me ocurre qué es lo que debo hacer.	3.70	.835
11. Al tener que hacer frente a un problema, generalmente se me ocurren varias alternativas de cómo resolverlo.	3.83	.824

Al analizar las respuestas de los discentes, encontramos que las que mayor nivel de autoeficacia percibido presentan son las relacionadas con el esfuerzo personal ante las vicisitudes (ítem 2 e ítem 8), con un porcentaje medio del 90% que está de acuerdo o muy de acuerdo. Los niveles más bajos registrados en la presente muestra se encuentran en el ítem relacionado con el autocontrol y las habilidades autopercebidas (ítem 6), con solamente un 42% de la muestra de acuerdo o muy de acuerdo con la afirmación, y en el ítem relacionado con la habilidad de resolución de problemas (ítem 10), con un 62% de la muestra de acuerdo o muy de acuerdo.

El promedio total del instrumento se sitúa en 43.18 puntos (DT = 6.41), representado gráficamente en su histograma y un diagrama de cajas, éste último para detectar la posible presencia de valores atípicos (véase figura 4.5).

**Figura 4.5.**

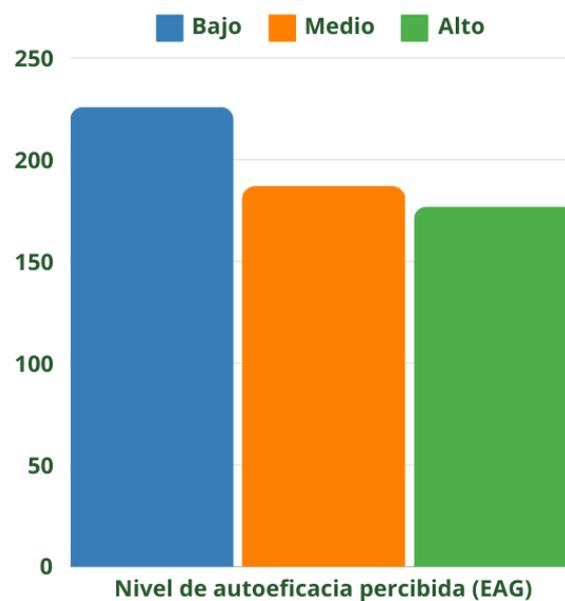
*Representación visual de medidas de tendencia de la EAG.*



Siguiendo la evaluación percentil anteriormente reflejada, la muestra total resultante puede situarse en un 38.3% con una autoeficacia general baja, un 31.7% con una autoeficacia general media y un 30.0% con una autoeficacia general alta (figura 4.6).

**Figura 4.6.**

*Escala de valoración para EAG.*



EEAR: Expectativas de resultado.

Se recogen los análisis descriptivos de los ítems componentes de la escala EEAR, correspondiente a las expectativas académicas de resultado, y las medias de las respuestas obtenidas, así como la desviación estándar de la muestra de este instrumento en la siguiente tabla.

**Tabla 4.16.**

*Puntuaciones descriptivas del cuestionario EEAR.*

<b>Ítem</b>	<b>M</b>	<b>DT</b>
1. Recibir una buena oferta de trabajo.	3.89	1.045
2. Ganar un buen sueldo.	3.86	1.054
3. Conseguir el respeto de otras personas.	3.71	1.217
4. Realizar un trabajo que me resulte satisfactorio.	4.48	.798
5. Aumentar mi autoestima.	4.27	.946
6. Tener una carrera que es valorada por mi familia.	3.95	1.130
7. Realizar un trabajo que pueda "hacer una diferencia" en la vida de las personas.	4.52	.785
8. Ir a un campo con altos niveles de empleo.	3.59	1.084
9. Realizar un trabajo excitante.	4.22	.858
10. Tener la cantidad de contacto necesario con otras personas.	3.99	.982
11. Puede que no me gradúe debido a mis limitaciones.	1.57	1.067

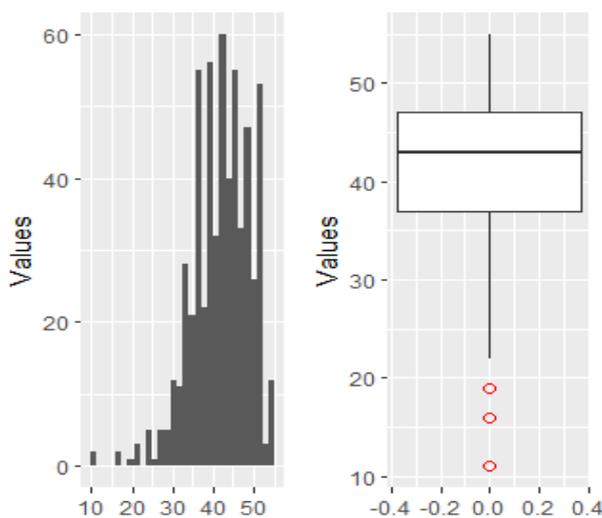
Se realiza un análisis básico de los porcentajes de respuesta según ítems de la escala, encontrando que los ítems con un grado mayor de acuerdo en su enunciado por parte de la muestra fueron los relacionados con realizar un trabajo que resulte

satisfactorio a uno mismo (ítem 4) y con el que se pueda “hacer una diferencia” en la vida de las personas (ítem 7), correspondientes ambas a las expectativas académicas intrínsecas. Los ítems que menor grado de acuerdo tienen en las respuestas recabadas son los relacionados con el nivel de empleo del campo de estudio (ítem 8) y con la consecución del respeto de otras personas (ítem 3), pertenecientes tanto a las expectativas académicas extrínsecas como a la intrínseca respectivamente.

El promedio total del instrumento se sitúa en 42.05 puntos ( $DT = 7.02$ ), con desviaciones menores en sus dos factores componentes de la escala (EEAR extrínsecas  $M = 19.55$ ,  $DT = 3.83$ ; EEAR intrínseca  $M = 22.50$ ,  $DT = 3.67$ ). Se representa el histograma correspondiente, así como un diagrama de cajas, éste último para detectar la posible presencia de valores atípicos (véase figura 4.7).

**Figura 4.7.**

*Representación visual de medidas de tendencia de la EAG.*

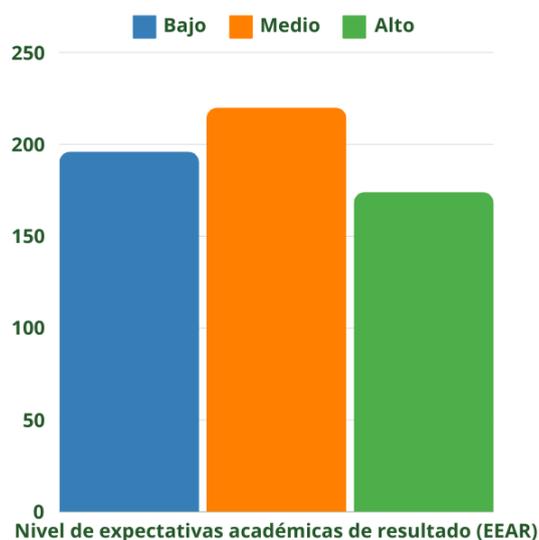


Siguiendo la evaluación percentil anteriormente reflejada, la muestra total resultante puede situarse en un 33.2% con unas expectativas de resultado bajas, un

37.3% con unas expectativas de resultado medias y un 29.5% con unas expectativas de resultado altas (figura 4.8).

**Figura 4.8.**

*Escala de valoración para EEAR.*



Se realiza un análisis exploratorio univariado de las variables respuesta de las categorías según el resto de variables sociodemográficas de interés. El objetivo es tratar de ver si hay comportamientos parecidos de las variables respuesta para alguna de las variables consideradas. Este análisis se hace para las variables respuesta codificadas en los 3 niveles considerados (bajo-medio-alto). Se descartan las variables edad y grado cursado al no verificar las condiciones de validez.

**Tabla 4.17.**

*Análisis exploratorio univariado de los instrumentos utilizados.*

<b>Variable</b>	<b>CBU</b>		<b>EAG</b>		<b>EEAR</b>	
	<b>x<sup>2</sup></b>	<b>p</b>	<b>x<sup>2</sup></b>	<b>p</b>	<b>x<sup>2</sup></b>	<b>p</b>
Sexo	4.463	.107	0.870	.647	5.492	.051
Curso	17.483	.007	9.525	0.146	7.631	.266
Discapacidad	3.117	.210	1.967	.373	.805	.668

En relación al desarrollo vocacional eficaz medido por el CBU, no se obtiene significación en el Test Chi-cuadrado con corrección por continuidad de Yates ( $p$ -valor  $> 0.05$ ), implicando que las diferencias observadas en el nivel de desarrollo vocacional entre el alumnado según el sexo y la discapacidad no resultan estadísticamente significativas. Sin embargo, se obtiene significación al 94% de confianza en el Test Chi-cuadrado con la variable curso, indicando que sí es estadísticamente significativa las diferencias encontradas en función del curso.

La autoeficacia media por el EAG, según resultados, no obtiene significación en el Test Chi-cuadrado en ninguna de las variables, por lo que cabe resaltar que las diferencias halladas entre los porcentajes no parecen estar relacionados con la variable sexo, curso o discapacidad.

En cuanto a las expectativas académicas de resultado, la escala EEAR tampoco encuentra significación con la misma prueba estadística y criterios respecto al curso y a la discapacidad. Sin embargo, se obtiene significación al 94% de confianza en el Test Chi-cuadrado con la variable sexo, indicando que sí se encuentran diferencias entre hombres y mujeres ( $p$ -valor  $< 0.05$ ).

### 4.3. Comparativa de estudiantes con y sin discapacidad

Como tercer objetivo de investigación, se propone comparar las muestras de estudiantes con y sin discapacidad. Respecto a las diferencias de puntuaciones entre las muestras, se presentan los resultados de ambos grupos en cada uno de los instrumentos de medida utilizados mediante análisis descriptivos e inferenciales de los mismos, correspondientes a la sección estadística segunda.

CBU: Desarrollo vocacional eficaz.

Se analizan las puntuaciones comparadas entre los grupos de sujetos con discapacidad y sin discapacidad mediante análisis descriptivos de los resultados arrojados (tabla 4.18).

**Tabla 4.18.**

*Puntuaciones comparadas de estudiantes con y sin discapacidad del CBU.*

<b>Ítem</b>	<b>Discapacidad</b>	<b><i>M</i></b>	<b><i>DT</i></b>
1. Opción de carrera.	Sí	2.48	.986
	No	2.67	.661
2. Evolución del interés.	Sí	2.41	1.211
	No	2.80	1.145
3. Satisfacción con los estudios.	Sí	2.28	.649
	No	2.43	.679
4. Influencias de elección.	Sí	1.21	.559
	No	1.29	.683
5. Prácticum.	Sí	1.31	.891
	No	1.60	1.076
6. Especialidad profesional.	Sí	3.17	1.256

	No	2.99	1.321
7. Barreras percibidas.	Sí	.31	.471
	No	.48	.500
8. Experiencia laboral.	Sí	1.00	1.069
	No	1.16	1.070
9. Decisión al finalizar.	Sí	1.72	.996
	No	1.81	1.013
10. Dificultades toma de decisión.	Sí	.28	.455
	No	.21	.408

A continuación, se profundiza en los resultados de la comparación de grupos mediante la división de datos según cada ítem del cuestionario de desarrollo vocacional. En relación al primer ítem, a pesar de que ambos grupos refieren estar satisfechos con su elección académica, no se encuentran diferencias en la elección del grado que se encuentran cursando los discentes en función de la presencia de discapacidad cuando ha sido su primera opción para cursar, siendo el resto de porcentajes poco discriminatorios entre ambos grupos.

**Tabla 4.19.**

*Porcentajes de respuestas de grupos combinados con y sin discapacidad en la pregunta 1 del CBU sobre Opción de la carrera.*

	Discapacidad	Porcentaje (%)
Primera	Sí	72.4
	No	74.5
Segunda	Sí	13.8

	No	20.3
Tercera	Sí	3.4
	No	2.1
Cuarta o más	Sí	10.3
	No	2.8

En la evolución del interés, los estudiantes sin discapacidad presentan una tendencia de más de la mitad de la muestra (55.7%) mayor en la cristalización de los intereses en períodos más tempranos (de 12 a 16 años) que los estudiantes con discapacidad (17 a 19 años o más), con un 62.1% de la muestra situado en este período.

**Tabla 4.20.**

*Frecuencias de respuestas de grupos combinados con y sin discapacidad en la pregunta 2 del CBU sobre Evolución del interés.*

	<b>Discapacidad</b>	<b>Porcentaje (%)</b>
12-14 años	Sí	31.0
	No	40.4
15-16 años	Sí	6.9
	No	15.3
17-18 años	Sí	34.5
	No	27.4
19 o más años	Sí	27.6
	No	16.7

En la cuestión tercera sobre satisfacción con los estudios cursados, ambos grupos refieren estar satisfechos o muy satisfechos con la opción elegida casi en su totalidad de las muestras comparadas.

**Tabla 4.21.**

*Frecuencias de respuestas de grupos combinados con y sin discapacidad en la pregunta 3 del CBU sobre Satisfacción con la carrera.*

	<b>Discapacidad</b>	<b>Porcentaje (%)</b>
Insatisfecho	Sí	0.0
	No	0.9
Un poco insatisfecho	Sí	10.3
	No	8.0
Satisfecho	Sí	51.7
	No	38.0
Muy satisfecho	Sí	38.0
	No	53.1

Las influencias sobre la elección de carrera residen mayoritariamente en los intereses o gustos de los estudiantes de los dos grupos comparados, encontrando algunas diferencias en la influencia de la discapacidad en el grupo con esta característica (31%) y mayor peso de los padres/familia o consideración de adaptación al estudio y al trabajo de los estudiantes sin discapacidad.

**Tabla 4.22.**

*Frecuencias de respuestas de grupos combinados con y sin discapacidad en la pregunta 4 del CBU sobre Influencia sobre elección de la carrera.*

	<b>Discapacidad</b>	<b>Porcentaje (%)</b>
Intereses o gustos	Sí	86.2
	No	86.6
Salidas profesionales	Sí	34.6
	No	29.7
Discapacidad	Sí	31.0
	No	0.1
Nota media	Sí	3.4
	No	8.0
Padres/familia	Sí	13.8
	No	22.4
Adaptación al estudio/trabajo	Sí	3.4
	No	12.8
Conocer a un estudiante con discapacidad	Sí	0.0
	No	0.7
Otro	Sí	6.9
	No	6.1

Aunque en las variables para la elección del Prácticum ambos grupos reflejan el horario y proximidad y las buenas referencias, los estudiantes con discapacidad toman en consideración en mayor medida las orientaciones del tutor, mientras que los estudiantes sin discapacidad optan también por el interés por la tarea que se realiza en

el lugar de prácticas. En relación con la opción de respuesta “Otro”, ya comentada en el apartado de análisis de datos general, se destaca que, de un total de 36 respuestas, 34 fueron de estudiantes sin discapacidad, abarcando los nueve códigos (véase figura 4.2 de redes), mientras que las únicas dos respuestas de discentes con discapacidad se ubicaron en la categoría estudios anteriores (“Las prácticas del ciclo formativo”) y profesores (“Mis profesores”).

**Tabla 4.23.**

*Frecuencias de respuestas de grupos combinados con y sin discapacidad en la pregunta 5 del CBU sobre Elección del Prácticum.*

	<b>Discapacidad</b>	<b>Porcentaje (%)</b>
Horario y proximidad	Sí	55.2
	No	47.9
Buenas referencias	Sí	37.9
	No	41.2
Orientación del tutor	Sí	44.8
	No	20.7
Posibilidades profesionales futuras	Sí	37.9
	No	42.6
Especialidad	Sí	37.9
	No	41.0
Interés por la tarea	Sí	17.2
	No	35.1
No tengo posibilidad de elección	Sí	3.4
	No	0.0
	Sí	3.4

En mis estudios no existen prácticas	No	0.0
No he pensado en ello	Sí	3.4
	No	11.1
No tengo claro qué elegir	Sí	6.9
	No	5.0

En la cuestión seis sobre la disposición hacia la especialidad profesional, no se aprecian diferencias significativas en los grupos.

**Tabla 4.24.**

*Frecuencias de respuestas de grupos combinados con y sin discapacidad en la pregunta 6 del CBU sobre Especialidad profesional.*

	<b>Discapacidad</b>	<b>Porcentaje (%)</b>
Tengo muy claro lo que quiero hacer	Sí	58.6
	No	49.0
Dudo entre dos especialidades	Sí	23.1
	No	27.6
Dudo entre tres o más especialidades	Sí	6.9
	No	6.8
Necesitaría ayuda	Sí	6.9
	No	6.2
No tengo decidido nada	Sí	6.9
	No	10.3

En relación a las barreras percibidas para terminar la carrera (ítem 7), casi la mitad de la muestra con discapacidad refleja la barrera de la adaptabilidad del entorno a la discapacidad (44.8%), seguido de la dificultad y duración de los estudios (37.9%). En el caso del grupo sin discapacidad, el mayor porcentaje de respuesta es obtenido en la consideración de no tener ningún problema para terminar la carrera (48.2%).

**Tabla 4.25.**

*Frecuencias de respuestas de grupos combinados con y sin discapacidad en la pregunta 7 del CBU sobre Barreras percibidas para terminar la carrera.*

	<b>Discapacidad</b>	<b>Porcentaje (%)</b>
Dificultad y duración	Sí	37.9
	No	19.6
La confianza propia	Sí	13.8
	No	22.1
La suerte o casualidad	Sí	13.8
	No	14.6
El prestigio social de los estudios	Sí	17.2
	No	6.8
Influencia de familiares o amigos	Sí	10.3
	No	3.6
Adaptabilidad del entorno a mi discapacidad	Sí	44.8
	No	0.3
No considero que vaya a tener barreras	Sí	31.0
	No	48.2

La experiencia laboral pasada y presente no arroja diferencias en sus resultados. La mayor parte de ambos grupos no ha trabajado nunca o ha tenido alguna experiencia laboral pasada, siendo solamente una cuarta parte de las muestras la que está insertada laboralmente en la actualidad.

**Tabla 4.26.**

*Frecuencias de respuestas de grupos combinados con y sin discapacidad en la pregunta 8 del CBU sobre Experiencia laboral.*

	<b>Discapacidad</b>	<b>Porcentaje (%)</b>
No he trabajado nunca	Sí	41.4
	No	32.8
No trabajo, pero he tenido experiencias laborales	Sí	31.0
	No	35.6
Trabajo, pero no relacionado con lo que estudio	Sí	13.8
	No	13.9
Trabajo en algo relacionado con lo que estudio	Sí	13.8
	No	17.6

En referencia a los planes al terminar la carrera, ambos grupos muestran interés en continuar los estudios, realizando un máster o posgrado, y en ejercer principalmente, sin encontrar diferencias significativas en las respuestas. La opción de realizar oposiciones también por casi la mitad de la muestra con discapacidad y más de la mitad de la muestra sin discapacidad.

**Tabla 4.27.**

*Frecuencias de respuestas de grupos combinados con y sin discapacidad en la pregunta 9 del CBU sobre Decisión al finalizar los estudios.*

	<b>Discapacidad</b>	<b>Porcentaje (%)</b>
Ejercer	Sí	44.8
	No	43.5
Solicitar beca	Sí	17.2
	No	3.7
No lo he decidido	Sí	3.4
	No	11.8
Máster o postgrado	Sí	62.1
	No	56.0
Oposiciones	Sí	44.8
	No	63.4
Otra carrera	Sí	17.2
	No	16.2
Doctorado	Sí	3.4
	No	2.3
Buscar cualquier trabajo	Sí	10.3
	No	9.3
No he pensado en ello	Sí	6.8
	No	3.2

Las respuestas al ítem 10 sobre dificultades percibidas en la toma de decisiones de la muestra con discapacidad refieren desconocimiento sobre sí mismos o sobre su formación; el grupo sin discapacidad alude a una falta de información de la carrera, con

respuestas dispersas en el resto de las opciones. Porcentajes pequeños (27.6% vs. 21%) manifiestan no tener problemas de decisión.

**Tabla 4.28.**

*Frecuencias de respuestas de grupos combinados con y sin discapacidad en la pregunta 10 del CBU sobre Dificultades en la toma de decisión.*

	<b>Discapacidad</b>	<b>Porcentaje (%)</b>
Nada me satisface	Sí	0.0
	No	5.5
Me falta información sobre mí mismo	Sí	34.5
	No	11.2
Desconozco lo importante para decidir	Sí	17.2
	No	20.1
Personas importantes para mi no me apoyan	Sí	13.8
	No	0.9
No tengo problemas de decisión	Sí	27.6
	No	21.0
No tengo claro qué me interesa	Sí	20.7
	No	22.4
Cambiar de opinión	Sí	20.7
	No	20.8
No tengo contactos	Sí	3.4
	No	7.7
Me falta información sobre la especialidad	Sí	31.0
	No	34.4

Tengo toda la información que necesito	Sí	20.7
	No	13.5

Se presentan las puntuaciones medias obtenidas por los estudiantes universitarios con y sin discapacidad en los factores de primer orden referentes al interés y satisfacción académica, toma de decisiones, elecciones dirigidas al futuro laboral y barreras percibidas, así como en la variable general del instrumento de desarrollo vocacional eficaz (véase tabla 4.29).

**Tabla 4.29.**

*Puntuaciones obtenidas por la muestra con y sin discapacidad en el CBU según factor.*

	<b>Discapacidad</b>	<b>M</b>	<b>DT</b>
Factor 1. Interés y satisfacción	Sí	7.17	1.71
	No	7.90	1.82
Factor 2. Toma de decisiones campo profesional	Sí	4.24	1.66
	No	4.70	1.86
Factor 3. Elecciones futuro profesional	Sí	4.44	2.04
	No	4.36	1.88
Factor 4. Barreras percibidas	Sí	.31	.47
	No	.48	.50
	Sí	16.17	3.71

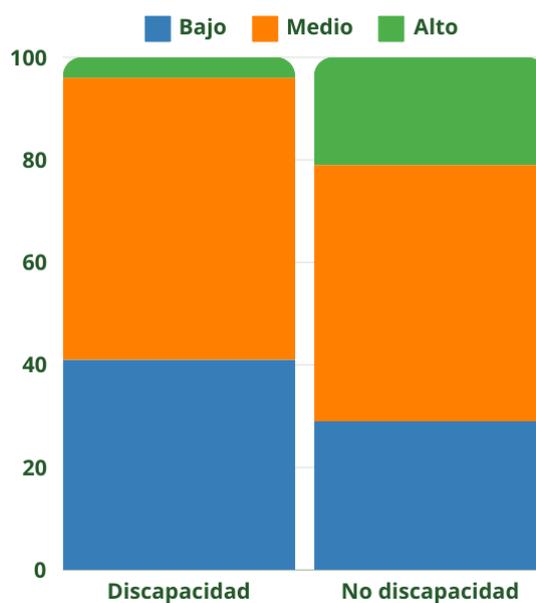
DESARROLLO	No	17.45	3.64
VOCACIONAL EFICAZ			

---

Dentro de los niveles organizados según percentiles, los estudiantes con discapacidad presentan un desarrollo vocacional bajo en un 41.4% de la muestra, un desarrollo vocacional medio un 55.2% y un 3.4% un nivel alto. En la muestra sin discapacidad, el 29.4% se ubica en el percentil de desarrollo vocacional bajo, el 49.9% en el medio y el 20.7 en el nivel alto de desarrollo vocacional (ver figura 4.9).

**Figura 4.9.**

*Escala de valoración para CBU en la comparación de grupos con y sin discapacidad.*



Se comprueba la homogeneidad de los grupos mediante la prueba Kolmogorov-Smirnov, encontrando un *p-valor* de las escalas mayor a 0.05. Para la comparación de los grupos independientes de las muestras se utiliza la prueba de MannWhitney no paramétrica, obteniendo los resultados contenidos en la tabla siguiente.

**Tabla 4.30.**

*Pruebas de comparación de grupos con y sin discapacidad mediante Mann-Whitney en el CBU.*

<b>VD</b>	<b><i>U</i> Mann-Whitney</b>	<b><i>Z</i></b>	<b><i>p</i></b>
<i>Factor 1. Interés y satisfacción</i>	10124.50	2.264	.024
Factor 2. Toma de decisiones campo profesional	9393.00	1.426	.154
Factor 3. Elecciones futuro profesional	7935.00	-.226	.821
Factor 4. Barreras percibidas	9539.50	1.815	.055
DESARROLLO VOCACIONAL EFICAZ	9463.00	1.490	.136

Las comparaciones de grupos de la muestra de sujetos con discapacidad frente a los sujetos sin discapacidad se realizaron con un contraste bilateral y un nivel de significatividad en resultados del  $p$ -valor < .05. Se asume, según los resultados de la prueba, que los factores referentes a la toma de decisiones y elecciones profesionales futuras, así como la variable desarrollo vocacional eficaz presentan medianas igualadas en el grupo con discapacidad y en el grupo sin discapacidad. En el caso del factor sobre interés y satisfacción académica y en el de barreras percibidas, aparece una diferenciación entre las puntuaciones del grupo con y sin discapacidad, siendo menores

los resultados en este campo de la muestra con discapacidad frente a los discentes sin esta condición.

EAG: Autoeficacia general.

Se presentan los resultados de los análisis descriptivos del cuestionario EAG, cuya variable de estudio es la autoeficacia general percibida, en relación a los grupos combinados, presentando los resultados de las dos muestras de sujetos mediante puntuaciones de cada uno de los grupos en los ítems del instrumento y en su puntuación total (tabla 4.31).

**Tabla 4.31.**

*Puntuaciones obtenidas por los estudiantes universitarios con y sin discapacidad en la EAG.*

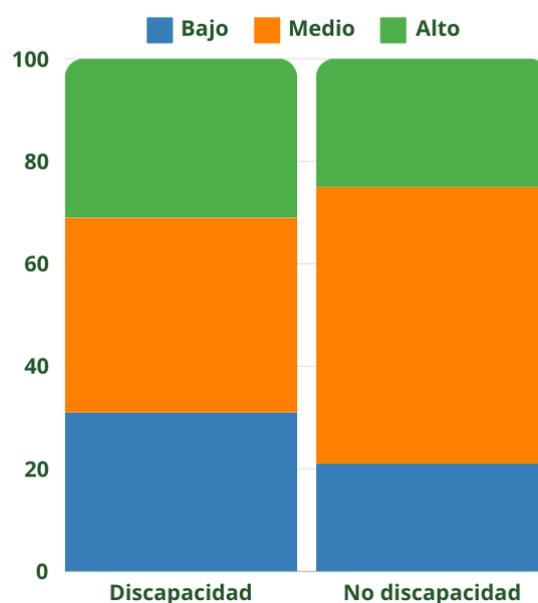
	<b>Discapacidad</b>	<b>M</b>	<b>DT</b>
1. Puedo encontrar la manera de obtener lo que quiero aunque alguien se oponga.	Sí	3.69	1.285
	No	4.05	.826
2. Puedo resolver problemas difíciles si me esfuerzo lo suficiente.	Sí	4.17	1.071
	No	4.38	.691
3. Me es fácil persistir en lo que me he propuesto hasta llegar a alcanzar mis metas.	Sí	4.10	1.113
	No	4.04	.860
4. Tengo confianza en que podría manejar eficazmente acontecimientos inesperados.	Sí	3.59	1.150
	No	3.84	.840
5. Gracias a mis cualidades y recursos puedo superar situaciones imprevistas.	Sí	3.69	1.105
	No	3.96	.794

6. Cuando me encuentro en dificultades	Sí	3.52	1.379
puedo permanecer tranquilo porque	No	3.55	1.379
cuento con las habilidades necesarias			
para manejar situaciones difíciles.			
7. Venga lo que venga, por lo general soy	Sí	3.79	1.082
capaz de manejarlo.	No	3.73	.810
8. Puedo resolver la mayoría de los	Sí	3.83	1.197
problemas si me esfuerzo lo necesario.	No	4.20	.731
9. Mis limitaciones no son un obstáculo	Sí	3.79	1.264
para alcanzar lo que me proponga.	No	3.99	.894
10. Si me encuentro en una situación	Sí	3.79	.902
difícil, generalmente se me ocurre qué es	No	3.70	.832
lo que debo hacer.			
11. Al tener que hacer frente a un	Sí	3.97	1.052
problema, generalmente se me ocurren	No	3.82	.811
varias alternativas de cómo resolverlo.			
Puntuación total EAG	Sí	41.93	9.497
	No	43.24	6.218

En relación con la categorización de niveles de expectativas académicas de resultado, la muestra sin discapacidad quedó configurada por un 21% de los sujetos con un nivel bajo de autoeficacia percibida, un 53.5% con un nivel medio y un 25.5% con nivel alto. Respecto a la muestra con discapacidad, encontramos un 31% de la muestra con un nivel bajo de autoeficacia percibida, un 38% con un nivel medio y un 31% con alta percepción de autoeficacia.

**Figura 4.10.**

*Escala de valoración para EAG en la muestra combinada de estudiantes con y sin discapacidad.*



Así mismo, tras la comparación de los grupos mediante la prueba Mann Whitney, se asume que la distribución entre los dos grupos en la variable autoeficacia es la misma ( $p=.570$ ), siendo significativo dicho resultado al no encontrar diferenciación entre la variable presencia de discapacidad ante la no presencia.

EEAR: Expectativas de resultado.

Se presentan ac continuación los resultados de los análisis descriptivos del cuestionario de expectativas académicas de resultado EEAR en relación a los grupos combinados de estudiantes con y sin discapacidad, presentando los resultados de las dos muestras de sujetos sobre las respuestas a cada ítem del cuestionario en la siguiente tabla (tabla 4.32).

**Tabla 4.32.**

*Puntuaciones obtenidas por los estudiantes universitarios con y sin discapacidad en el cuestionario EEAR.*

	<b>Discapacidad</b>	<b>M</b>	<b>DT</b>
1. Recibir una buena oferta de trabajo.	Sí	3.93	1.067
	No	3.89	1.045
2. Ganar un buen sueldo.	Sí	3.90	1.113
	No	3.85	1.052
3. Conseguir el respeto de otras personas.	Sí	4.03	1.322
	No	3.69	1.210
4. Realizar un trabajo que me resulte satisfactorio.	Sí	4.24	1.244
	No	4.49	.768
5. Aumentar mi autoestima.	Sí	4.10	1.175
	No	4.28	.933
6. Tener una carrera que es valorada por mi familia.	Sí	3.76	1.354
	No	3.96	1.118
7. Realizar un trabajo que pueda "hacer una diferencia" en la vida de las personas.	Sí	4.24	1.215
	No	4.53	.756
8. Ir a un campo con altos niveles de empleo.	Sí	3.38	1.347
	No	3.60	1.069
9. Realizar un trabajo excitante.	Sí	4.28	1.099
	No	4.21	.845
10. Tener la cantidad de contacto necesario con otras personas.	Sí	3.79	1.346
	No	4.00	.960
	Sí	2.03	1.451

11. Puede que no me gradúe debido a mis limitaciones.	No	1.55	1.039
---	----	------	-------

Se presentan las puntuaciones obtenidas mediante estadísticos descriptivos por los estudiantes universitarios con y sin discapacidad tanto en los factores de expectativas extrínsecas y intrínsecas, así como en la puntuación global del instrumento (véase tabla 4.33).

**Tabla 4.33.**

*Puntuaciones obtenidas por la muestra con y sin discapacidad en la EEAR según factor.*

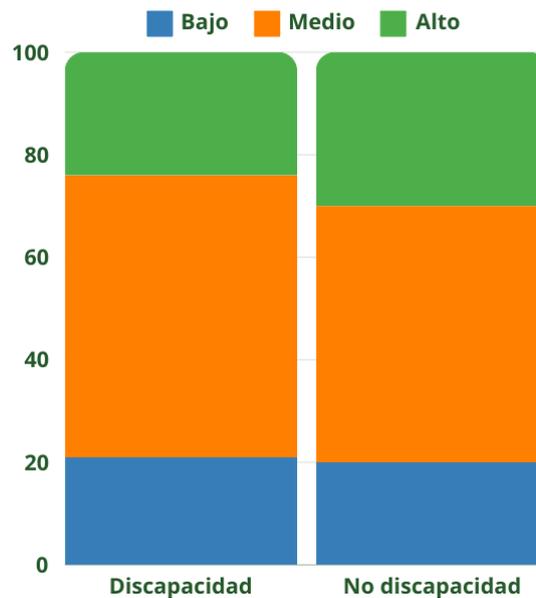
	<b>Discapacidad</b>	<b>M</b>	<b>DT</b>
Expectativas de resultado académicas intrínsecas	Sí	22.41	4.92
	No	22.50	3.59
Expectativas de resultado académico extrínsecas	Sí	19.27	4.65
	No	19.56	3.78
EXPECTATIVAS DE RESULTADO ACADÉMICO	Sí	41.68	9.18
	No	42.06	6.89

Siguiendo la evaluación percentil, la muestra con discapacidad se sitúa en un 20.7% con unas expectativas de resultado académicas bajas, un 55.2% con unas expectativas de resultado académicas medias y un 24.1% con unas expectativas de resultado académicas altas. En la muestra sin discapacidad, un 20% presenta unas

expectativas de resultado académicas bajas, un 50.2% medias y un 29.8% altas (figura 4.11).

**Figura 4.11.**

*Escala de valoración para EEAR en muestra combinada de estudiantes con y sin discapacidad.*



Para la comparación de grupos, se realiza la prueba Mann Whitney, analizando tanto los factores componentes de la variable expectativas de resultado académico como la puntuación total de la misma. Los resultados arrojan una distribución homogénea en esta escala, con independencia de la presencia o no de discapacidad (tabla 4.34).

**Tabla 4.34.**

*Pruebas de comparación de grupos mediante Mann-Whitney en la EEAR.*

<i>VD</i>	<i>U<sub>Mann-Whitney</sub></i>	<i>Z</i>	<i>p</i>
-----------	---------------------------------	----------	----------

Expectativas de resultado académicas intrínsecas	7693.50	-.496	.620
Expectativas de resultado académico extrínsecas	8056.50	-.087	.930
EXPECTATIVAS DE RESULTADO ACADÉMICO	7833.50	-.337	.736

Se realiza un análisis inferencial sobre las posibles relaciones entre las variables. Habiendo obtenido una distribución normal de los datos anteriormente con la prueba Kolmogorov-Smirnov, se comprueba la homocedasticidad de los datos. Las varianzas presentan una heterocedasticidad, ya que el test de Levene arroja puntuaciones mayores a .05 en la variable autoeficacia, aunque no en las otras dos variables. Se realiza una correlación Rho de Spearman entre las variables desarrollo vocacional eficaz, autoeficacia y expectativas de resultado, encontrando un nivel de correlación muy significativo al 99% de nivel de confianza (Sig. > 0.01).

Los resultados de la correlación entre desarrollo vocacional eficaz y la autoeficacia muestran un grado de correlación positivo y débil, con un valor de  $r_{ho} = .405$ ,  $p = .000$ , al igual que la correlación entre desarrollo vocacional eficaz y expectativas de resultado, con un valor de  $r_{ho} = .340$ ,  $p = .000$ . La correlación entre autoeficacia y expectativas de resultado fue moderada, con un valor  $r_{ho} = .559$ ,  $p = .000$ , observando que estas variables comparten un 31.2% de la varianza de sus puntajes.

#### 4.4. Estudiantes universitarios según tipo de discapacidad

El siguiente y cuarto objetivo de estudio planteado atañe a la exploración de las diferencias estudiantiles según el tipo de discapacidad en relación a los factores de influencia desarrollo vocacional eficaz, autoeficacia y expectativas académicas de resultado dividiendo los diferentes análisis estadísticos según instrumento y su variable.

CBU: Desarrollo vocacional eficaz.

Se analizan las puntuaciones comparadas entre los grupos de sujetos según el tipo de discapacidad en base a la variable desarrollo vocacional eficaz (tabla 4.35.).

**Tabla 4.35.**

*Puntuaciones comparadas de estudiantes según tipo de discapacidad del CBU.*

	<b>Discapacidad</b>	<b>M</b>	<b>DT</b>
1. Opción de carrera.	Visual	2.10	1.287
	Auditiva	2.67	.516
	Motora	2.40	1.342
	Otras	2.87	.354
2. Evolución del interés.	Visual	2.70	1.160
	Auditiva	2.00	1.265
	Motora	1.60	.548
	Otras	2.88	1.356
3. Satisfacción con los estudios.	Visual	2.30	.483
	Auditiva	2.17	.753
	Motora	2.40	.894
	Otras	2.25	.707

4. Influencias de elección.	Visual	1.00	.764
	Auditiva	.00	.000
	Motora	1.40	.683
	Otras	1.25	.798
5. Prácticum.	Visual	1.20	.989
	Auditiva	1.00	.468
	Motora	1.80	.795
	Otras	1.83	.328
6. Especialidad profesional.	Visual	3.10	1.524
	Auditiva	3.17	1.169
	Motora	3.00	1.732
	Otras	3.38	.744
7. Barreras percibidas.	Visual	.30	.246
	Auditiva	.16	.023
	Motora	.40	.441
	Otras	.33	.102
8. Experiencia laboral.	Visual	1.10	1.101
	Auditiva	.67	.812
	Motora	.60	1.343
	Otras	1.38	1.061
9. Decisión al finalizar.	Visual	1.9	1.547
	Auditiva	2.00	1.009
	Motora	1.60	.607
	Otras	1.83	.956
10. Dificultades toma de decisión.	Visual	.40	.457
	Auditiva	.16	.020
	Motora	.00	.000

	Otras	.50	.421
--	-------	-----	------

Se profundiza en los resultados mediante los porcentajes de respuesta según la comparación de grupos de discapacidad en cada ítem del cuestionario (tabla 4.36 a 4.55). En relación al primer ítem sobre la elección de grado, no se encuentran diferencias en la elección del grado que se encuentran cursando los discentes en función de los diferentes tipos de discapacidad, siendo mayoritariamente su primera opción para cursar.

**Tabla 4.36.**

*Porcentajes de respuestas de grupos según tipo de discapacidad en la pregunta 1 del CBU sobre Opción de la carrera.*

	<b>Discapacidad</b>	<b>Porcentaje (%)</b>
Primera	Visual	60.0
	Auditiva	66.7
	Motora	80.0
	Otras	87.5
Segunda	Visual	10.0
	Auditiva	33.3
	Motora	0.0
	Otras	12.5
Tercera	Visual	10.0
	Auditiva	0.0
	Motora	0.0
	Otras	0.0
Cuarta o más	Visual	20.0

Auditiva	0.0
Motora	20.0
Otras	0.0

En la evolución del interés, los estudiantes con discapacidad auditiva y motora presentan una tendencia mayor en la cristalización de los intereses en períodos más tardíos (a partir de los 17 años) que los estudiantes con discapacidad visual o los correspondientes otras, con interés por sus estudios en la adolescencia temprana (12 a 14 años).

**Tabla 4.37.**

*Frecuencias de respuestas de grupos según tipo de discapacidad en la pregunta 2 del CBU sobre Evolución del interés.*

	<b>Discapacidad</b>	<b>Porcentaje (%)</b>
12-14 años	Visual	40.0
	Auditiva	16.7
	Motora	0.0
	Otras	50.0
15-16 años	Visual	0.0
	Auditiva	16.7
	Motora	0.0
	Otras	12.5
17-18 años	Visual	50.0
	Auditiva	16.7
	Motora	60.0

	Otras	12.5
19 años o más	Visual	10.0
	Auditiva	50.0
	Motora	40.0
	Otras	25.0

En el ítem sobre satisfacción con los estudios cursados, los cuatro grupos refieren estar satisfechos o muy satisfechos con la opción elegida casi en su totalidad.

**Tabla 4.38.**

*Frecuencias de respuestas de grupos según tipo de discapacidad en la pregunta 3 del CBU sobre Satisfacción con la carrera.*

	<b>Discapacidad</b>	<b>Porcentaje (%)</b>
Insatisfecho	Visual	0.0
	Auditiva	0.0
	Motora	0.0
	Otras	0.0
Un poco insatisfecho	Visual	0.0
	Auditiva	16.7
	Motora	20.0
	Otras	12.5
Satisfecho	Visual	70.0
	Auditiva	50.0
	Motora	20.0
	Otras	50.0

Muy satisfecho	Visual	30.0
	Auditiva	33.3
	Motora	60.0
	Otras	37.5

Las influencias sobre la elección de carrera residen mayoritariamente en los intereses o gustos de los estudiantes de los grupos comparados, seguido de las salidas profesionales. Se destaca la tendencia de influencia de la discapacidad en los grupos de discapacidad motora principalmente y, en menor medida, de discapacidad visual.

**Tabla 4.39.**

*Frecuencias de respuestas de grupos según tipo de discapacidad en la pregunta 4 del CBU sobre Influencia sobre elección de la carrera.*

	<b>Discapacidad</b>	<b>Porcentaje (%)</b>
Intereses o gustos	Visual	60.0
	Auditiva	100.0
	Motora	100.0
	Otras	100.0
Salidas profesionales	Visual	40.0
	Auditiva	33.3
	Motora	20.0
	Otras	25.0
Discapacidad	Visual	40.0
	Auditiva	16.7
	Motora	60.0

	Otras	12.5
Nota media	Visual	10.0
	Auditiva	0.0
	Motora	0.0
	Otras	0.0
Padres/ familiares	Visual	20.0
	Auditiva	16.7
	Motora	0.0
	Otras	12.5
Adaptación al estudio/trabajo	Visual	0.0
	Auditiva	0.0
	Motora	20.0
	Otras	0.0
Conocer a un estudiante con discapacidad	Visual	0.0
	Auditiva	0.0
	Motora	0.0
	Otras	0.0
Otro	Visual	10.0
	Auditiva	16.7
	Motora	0.0
	Otras	0.0

Aunque en las variables para la elección del Prácticum los grupos reflejan el horario y proximidad y las buenas referencias, los estudiantes con discapacidad visual y la categoría otras toman en consideración en mayor medida las orientaciones del tutor, mientras que los estudiantes con discapacidad motora priorizan la especialidad del estudio o las tareas que se realizan en el lugar de prácticas.

**Tabla 4.40.**

*Frecuencias de respuestas de grupos según tipo de discapacidad en la pregunta 5 del CBU sobre Elección del Prácticum.*

	<b>Discapacidad</b>	<b>Porcentaje (%)</b>
Horario y proximidad	Visual	50.0
	Auditiva	66.7
	Motora	60.0
	Otras	50.0
Buenas referencias	Visual	40.0
	Auditiva	33.3
	Motora	20.0
	Otras	50.0
Orientación del tutor	Visual	60.0
	Auditiva	16.7
	Motora	20.0
	Otras	62.5
Oportunidades profesionales futuras	Visual	30.0
	Auditiva	33.3
	Motora	60.0
	Otras	37.5
Especialidad	Visual	30.0
	Auditiva	33.3
	Motora	60.0
	Otras	37.5
Interés por la tarea	Visual	20.0

	Auditiva	0.0
	Motora	40.0
	Otras	12.5
No tengo posibilidad de elección	Visual	0.0
	Auditiva	0.0
	Motora	0.0
	Otras	12.5
En mis estudios no existen prácticas	Visual	0.0
	Auditiva	0.0
	Motora	0.0
	Otras	0.0
No he pensado en ello	Visual	10.0
	Auditiva	0.0
	Motora	0.0
	Otras	0.0
No tengo claro qué elegir	Visual	10.0
	Auditiva	16.7
	Motora	0.0
	Otras	0.0

En la cuestión sobre la disposición hacia la especialidad profesional, todos los grupos presentan una decisión clara hacia su futura especialidad profesional en n mínimo de la mitad de la muestra de cada subgrupo. Se encuentra una tasa pequeña de respuestas sobre la duda entre dos especialidades.

**Tabla 4.41.**

*Frecuencias de respuestas de grupos según tipo de discapacidad en la pregunta 6 del CBU sobre Especialidad profesional.*

	<b>Discapacidad</b>	<b>Porcentaje (%)</b>
Tengo muy claro lo que quiero hacer	Visual	70.0
	Auditiva	50.0
	Motora	60.0
	Otras	50.0
Dudo entre dos especialidades	Visual	0.0
	Auditiva	33.3
	Motora	20.0
	Otras	37.5
Dudo entre tres o más especialidades	Visual	10.0
	Auditiva	0.0
	Motora	0.0
	Otras	12.5
Necesitaría ayuda	Visual	10.0
	Auditiva	0.0
	Motora	0.0
	Otras	0.0
No tengo decidido nada	Visual	10.0
	Auditiva	16.7
	Motora	20.0
	Otras	0.0

En relación a las barreras percibidas para terminar la carrera, se destaca la barrera de la adaptabilidad del entorno a la discapacidad en la discapacidad auditiva y en la motora, teniendo los mismos grupos de discapacidad presente como barrera la dificultad y la duración de la carrera para terminarla.

**Tabla 4.42.**

*Frecuencias de respuestas de grupos según tipo de discapacidad en la pregunta 7 del CBU sobre Barreras percibidas para terminar la carrera.*

	<b>Discapacidad</b>	<b>Porcentaje (%)</b>
Dificultad y duración	Visual	30.0
	Auditiva	50.0
	Motora	60.0
	Otras	25.0
La confianza propia	Visual	20.0
	Auditiva	16.7
	Motora	0.0
	Otras	12.5
La suerte o casualidad	Visual	30.0
	Auditiva	0.0
	Motora	0.0
	Otras	12.5
El prestigio social de los estudios	Visual	20.0
	Auditiva	16.7
	Motora	20.0
	Otras	25.0
Influencia de familiares o amigos	Visual	20.0

	Auditiva	0.0
	Motora	0.0
	Otras	12.5
Adaptabilidad del entorno a mi discapacidad	Visual	20.0
	Auditiva	83.3
	Motora	60.0
	Otras	37.5
No considero que vaya a tener barreras	Visual	30.0
	Auditiva	16.7
	Motora	60.0
	Otras	25.0

Dada el modelo factorial introducido con el factor denominado barreras percibidas, se realiza el Test Chi-cuadrado con corrección por continuidad de Yates (p-valor > 0.05), obteniendo valores no significativos ( $\chi^2(3, N=29)=0.34$ ), lo que implica que las diferencias obtenidas en las puntuaciones según el tipo de discapacidad no son relevantes en su significación.

La experiencia laboral del ítem 8 refleja que la mayor parte de los grupos no ha trabajado nunca, en especial el estudiantado con discapacidad motora. La mitad de la muestra con discapacidad visual ha tenido alguna experiencia laboral, mientras que el bajo porcentaje que tiene trabajo en el momento de esta investigación lo hace en un campo relacionado con lo que estudia.

**Tabla 4.43.**

*Frecuencias de respuestas de grupos según tipo de discapacidad en la pregunta 8 del CBU sobre Experiencia laboral.*

	<b>Discapacidad</b>	<b>Porcentaje (%)</b>
No he trabajado nunca	Visual	30.0
	Auditiva	50.0
	Motora	80.0
	Otras	25.0
No trabajo, pero he tenido experiencias laborales	Visual	50.0
	Auditiva	33.3
	Motora	0.0
	Otras	25.0
Trabajo, pero no relacionado con lo que estudio	Visual	0.0
	Auditiva	0.0
	Motora	0.0
	Otras	37.5
Trabajo en algo relacionado con lo que estudio	Visual	20.0
	Auditiva	16.7
	Motora	20.0
	Otras	12.5

En la cuestión sobre planes al terminar la carrera, la muestra con discapacidad al completo muestra interés en continuar los estudios en máster y oposiciones, aunque casi la totalidad no contempla los estudios de tercer grado. Ejercer es otra opción que se

valora por todos los grupos a excepción de la categoría que contempla varias discapacidades.

**Tabla 4.44.**

*Frecuencias de respuestas de grupos según tipo de discapacidad en la pregunta 9 del CBU sobre Decisión al finalizar los estudios.*

	<b>Discapacidad</b>	<b>Porcentaje (%)</b>
Ejercer	Visual	50.0
	Auditiva	66.7
	Motora	60.0
	Otras	12.5
Solicitar beca	Visual	30.0
	Auditiva	16.7
	Motora	0.0
	Otras	12.5
No lo he decidido	Visual	10.0
	Auditiva	0.0
	Motora	0.0
	Otras	0.0
Máster o postgrado	Visual	50.0
	Auditiva	83.3
	Motora	60.0
	Otras	62.5
Oposiciones	Visual	50.0
	Auditiva	33.3

	Motora	40.0
	Otras	50.0
Otra carrera	Visual	30.0
	Auditiva	16.7
	Motora	0.0
	Otras	12.5
Doctorado	Visual	10.0
	Auditiva	0.0
	Motora	0.0
	Otras	0.0
Buscar cualquier trabajo	Visual	10.0
	Auditiva	0.0
	Motora	0.0
	Otras	25.0
No he pensado en ello	Visual	0.0
	Auditiva	0.0
	Motora	40.0
	Otras	0.0

Las respuestas a la pregunta 10 sobre las dificultades percibidas en la toma de decisiones de la muestra con discapacidad auditiva y motora se refieren al desconocimiento sobre sí mismos, sobre la información importante para decidir o sobre aspectos de su formación. Los grupos de discapacidad visual y la categoría otras manifiestan no tener problemas de decisión en porcentajes cercanos a la media pequeños (40.0.% y 37.5% respectivamente).

**Tabla 4.45.**

*Frecuencias de respuestas de grupos según tipo de discapacidad en la pregunta 10 del CBU sobre Dificultades en la toma de decisión.*

	<b>Discapacidad</b>	<b>Porcentaje (%)</b>
Nada me satisface	Visual	0.0
	Auditiva	0.0
	Motora	0.0
	Otras	0.0
Me falta información sobre mí mismo	Visual	20.0
	Auditiva	50.0
	Motora	60.0
	Otras	25.0
Desconozco lo importante para decidir	Visual	0.0
	Auditiva	33.3
	Motora	40.0
	Otras	12.5
Personas importantes para mí no me apoyan	Visual	20.0
	Auditiva	0.0
	Motora	0.0
	Otras	25.0
No tengo problemas de decisión	Visual	40.0
	Auditiva	16.7
	Motora	0.0
	Otras	37.5
No tengo claro qué me interesa	Visual	0.0

	Auditiva	33.3
	Motora	20.0
	Otras	37.5
Cambiar de opinión	Visual	0.0
	Auditiva	66.7
	Motora	40.0
	Otras	0.0
No tengo contactos	Visual	0.0
	Auditiva	16.7
	Motora	0.0
	Otras	0.0
Me falta información sobre la especialidad	Visual	40.0
	Auditiva	50.0
	Motora	40.0
	Otras	0.0
Tengo toda la información que necesito	Visual	10.0
	Auditiva	16.7
	Motora	20.0
	Otras	37.5

La escala CBU cuenta con cuatro factores de primer orden, siendo el factor desarrollo vocacional eficaz el factor global concerniente al análisis factorial de segundo orden. Se presentan las puntuaciones obtenidas por los estudiantes universitarios en los cuatro grupos de discapacidad tanto en los factores de primer orden como en el de segundo orden (véase tabla 4.46).

**Tabla 4.46.**

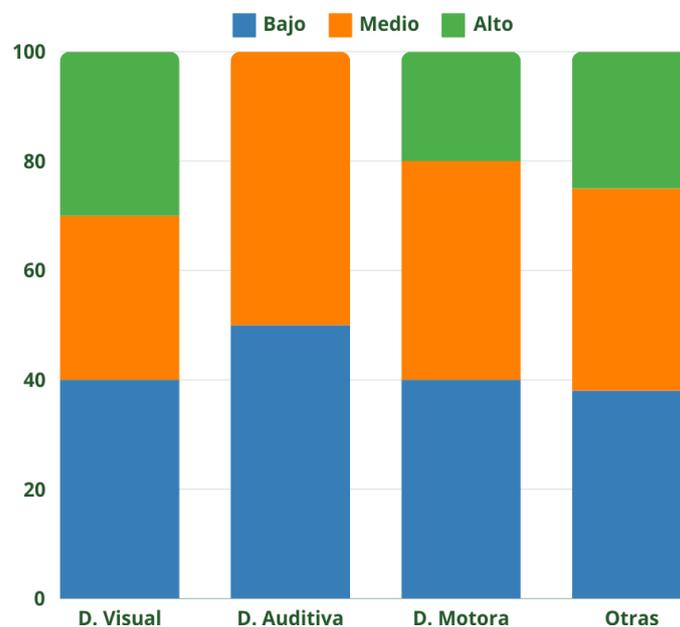
*Puntuaciones obtenidas por la muestra según tipo de discapacidad en el CBU según factor.*

	<b>Discapacidad</b>	<b>M</b>	<b>DT</b>
Factor 1. Interés y satisfacción	Visual	7.10	1.79
	Auditiva	6.83	1.32
	Motora	6.40	1.34
	Otras	8.00	2.00
Factor 2. Toma de decisiones campo profesional	Visual	4.10	1.96
	Auditiva	4.33	1.63
	Motora	4.80	2.68
	Otras	4.00	.92
Factor 3. Elecciones futuro profesional	Visual	4.60	2.41
	Auditiva	4.00	1.67
	Motora	3.60	2.50
	Otras	5.12	1.55
Factor 4. Barreras percibidas	Visual	.30	.48
	Auditiva	.17	.408
	Motora	.60	.54
	Otras	.25	.46
DESARROLLO	Visual	16.10	3.98
VOCACIONAL EFICAZ	Auditiva	15.33	3.83
	Motora	15.40	4.50
	Otras	17.38	3.15

Se realiza un análisis de percentiles según la clasificación definida. En el caso del grupo estudiantil con discapacidad auditiva, la mitad de la muestra presenta un desarrollo vocacional bajo, sin sujetos que presenten unos niveles altos de esta categoría. En el caso del estudiantado con discapacidad visual, un 30% de la muestra presenta un desarrollo vocacional alto, seguido de la categoría otras y de la motora (ver figura 4.12).

**Figura 4.12.**

*Escala de valoración CBU según tipo de discapacidad.*



Se comprueba la significatividad de las puntuaciones de los ítems que componen el cuestionario en relación a los diferentes tipos de discapacidad mediante el Test Chi-cuadrado con corrección por continuidad de Yates al 95% de confianza, encontrando que ninguno de los ítems del cuestionario depende de las distintas clases de discapacidad recogidas en el presente estudio ( $p$ -valor  $> 0.05$ ).

EAG: Autoeficacia general.

Dentro de la variable autoeficacia general percibida medida por el EAG, se analizaron las puntuaciones de respuesta de cada ítem, así como la puntuación total obtenida por cada uno de los grupos de discapacidad (tabla 4.47).

**Tabla 4.47.**

*Puntuaciones obtenidas por los estudiantes universitarios según tipo de discapacidad en la EAG.*

	<b>Discapacidad</b>	<b>M</b>	<b>DT</b>
1. Puedo encontrar la manera de obtener lo que quiero aunque alguien se oponga.	Visual	3.70	.949
	Auditiva	4.50	.837
	Motora	3.40	1.342
	Otras	3.25	1.753
2. Puedo resolver problemas difíciles si me esfuerzo lo suficiente.	Visual	4.50	.707
	Auditiva	4.17	1.169
	Motora	3.80	1.095
	Otras	4.000	1.414
3. Me es fácil persistir en lo que me he propuesto hasta llegar a alcanzar mis metas.	Visual	3.90	.876
	Auditiva	4.33	.516
	Motora	4.40	1.342
	Otras	4.00	1.604
4. Tengo confianza en que podría manejar eficazmente acontecimientos inesperados.	Visual	4.00	.943
	Auditiva	3.00	1.265
	Motora	3.40	.894
	Otras	3.63	1.408
5. Gracias a mis cualidades y recursos puedo superar situaciones imprevistas.	Visual	4.10	.876
	Auditiva	3.83	.753

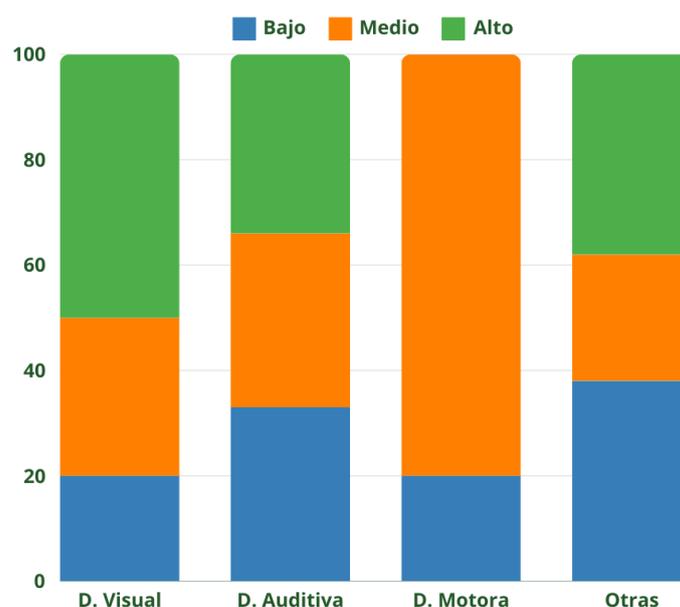
	Motora	3.00	.707
	Otras	3.50	1.604
6. Cuando me encuentro en dificultades puedo permanecer tranquilo porque cuento con las habilidades necesarias para manejar situaciones difíciles.	Visual	4.00	.943
	Auditiva	3.83	.753
	Motora	3.60	1.140
	Otras	3.13	1.808
7. Venga lo que venga, por lo general soy capaz de manejarlo.	Visual	4.00	.816
	Auditiva	4.17	.983
	Motora	3.40	.548
	Otras	3.50	1.604
8. Puedo resolver la mayoría de los problemas si me esfuerzo lo necesario.	Visual	4.50	.527
	Auditiva	4.17	.753
	Motora	3.40	1.140
	Otras	3.00	1.604
9. Mis limitaciones no son un obstáculo para alcanzar lo que me proponga.	Visual	3.90	1.197
	Auditiva	4.17	.983
	Motora	3.00	1.581
	Otras	3.88	1.356
10. Si me encuentro en una situación difícil, generalmente se me ocurre qué es lo que debo hacer.	Visual	3.90	.876
	Auditiva	3.83	1.169
	Motora	3.40	.894
	Otras	3.88	.835
11. Al tener que hacer frente a un problema, generalmente se me ocurren varias alternativas de cómo resolverlo.	Visual	4.10	.738
	Auditiva	3.83	1.472
	Motora	3.60	.548
	Otras	4.13	1.356
Puntuación total EAG	Visual	44.60	6.97

Auditiva	43.16	8.77
Motora	38.40	8.44
Otras	39.87	13.31

En los resultados de la EAG se observan mayores puntuaciones en el grupo con discapacidad visual, siendo el grupo de discapacidad motora el que tiene menor puntuación. En la categorización de percentiles, los resultados arrojan diferencias significativas entre la discapacidad visual, con un 50% de la muestra con un nivel alto de autoeficacia percibida, y la discapacidad motora, con casi la totalidad de la muestra con un nivel de autoeficacia percibida medio (80%) y ningún sujeto con un nivel alto. Por su parte, la muestra tanto con discapacidad auditiva como la categoría otras presentan una distribución homogénea en los tres niveles referentes a la autoeficacia (ver figura 4.13).

**Figura 4.13.**

*Escala de valoración EAG según tipo de discapacidad.*



EEAR: Expectativas de resultado.

Se presentan los resultados analíticos del cuestionario EEAR sobre expectativas de resultado en relación a los grupos de discapacidad, presentando los resultados de las muestras de sujetos sobre las respuestas acerca de sus expectativas de resultado académico (tabla 4.48).

**Tabla 4.48.**

*Puntuaciones obtenidas por los estudiantes universitarios con y sin discapacidad en la EEAR.*

	<b>Discapacidad</b>	<b>M</b>	<b>DT</b>
1. Recibir una buena oferta de trabajo.	Visual	4.10	.738
	Auditiva	4.33	.816
	Motora	3.60	.894
	Otras	3.63	1.598
2. Ganar un buen sueldo.	Visual	3.90	.876
	Auditiva	4.67	.516
	Motora	3.20	.837
	Otras	3.75	1.581
3. Conseguir el respeto de otras personas.	Visual	4.70	.483
	Auditiva	3.83	1.169
	Motora	4.00	1.414
	Otras	3.38	1.847
4. Realizar un trabajo que me resulte satisfactorio.	Visual	3.90	1.595
	Auditiva	4.50	.837
	Motora	4.80	.447

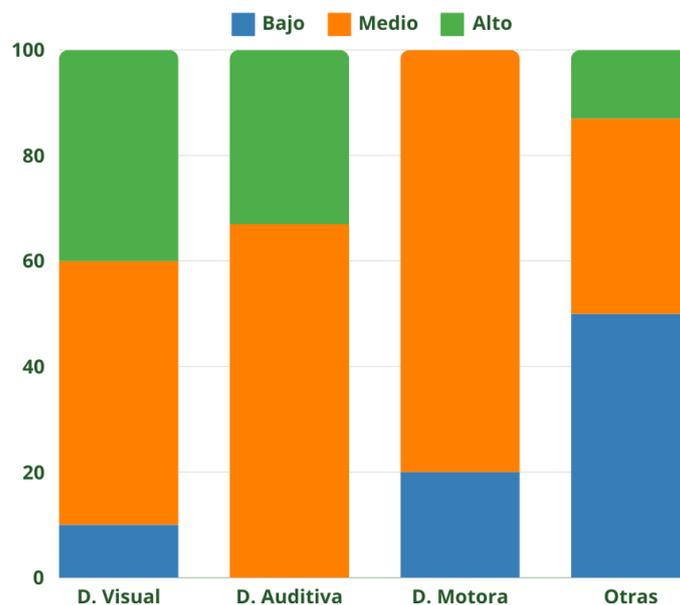
	Otras	4.13	1.356
5. Aumentar mi autoestima.	Visual	4.00	1.333
	Auditiva	4.50	.837
	Motora	4.40	.894
	Otras	3.75	1.389
6. Tener una carrera que es valorada por mi familia.	Visual	3.70	1.252
	Auditiva	4.00	.894
	Motora	4.00	1.732
	Otras	3.50	1.690
7. Realizar un trabajo que pueda "hacer una diferencia" en la vida de las personas.	Visual	4.00	1.414
	Auditiva	4.83	.408
	Motora	4.60	.894
	Otras	3.88	1.458
8. Ir a un campo con altos niveles de empleo.	Visual	3.20	1.317
	Auditiva	4.33	.516
	Motora	3.00	1.414
	Otras	3.13	1.642
9. Realizar un trabajo excitante.	Visual	4.30	1.252
	Auditiva	4.33	.816
	Motora	4.40	.894
	Otras	4.13	1.356
10. Tener la cantidad de contacto necesario con otras personas.	Visual	3.50	1.434
	Auditiva	4.67	.516
	Motora	4.20	.837
	Otras	3.25	1.669
11. Puede que no me gradúe debido a mis limitaciones.	Visual	1.90	1.370
	Auditiva	2.00	1.549

	Motora	1.60	.894
	Otras	2.50	1.852

En la división según tipificación de percentiles, no encontramos ningún sujeto con discapacidad motora con nivel alto de expectativas de resultado académicas, situándose la mayoría de la muestra en un nivel medio (80%). Casi la mitad de la muestra con discapacidad visual presenta altos niveles en esta variable. El 50% de sujetos con discapacidades varias puntúan con bajos niveles de expectativas de resultado académicas, mientras que ningún sujeto con discapacidad auditiva presenta estos niveles (ver figura 4.14).

**Figura 4.14.**

*Escala de valoración EEAR según tipo de discapacidad.*



Para la comprobación de las posibles relaciones existentes entre los tipos de discapacidades y las variables de estudio, se contrastó la homogeneidad de los grupos

mediante el análisis estadístico Shapiro-Wilk, encontrando que los grupos seguían una distribución no normal. Se comparó la homogeneidad de varianzas de los cuatros grupos de discapacidad mediante la prueba de Levene, siendo estos homogéneos en todas las variables medidas. Para la comparación de los grupos independientes de las muestras se utiliza la prueba de Kruskal-Wallis para muestras independientes, obteniendo los resultados contenidos en la siguiente tabla.

**Tabla 4.49.**

*Pruebas de comparación de grupos de discapacidad sobre las variables de estudio mediante prueba Kruskal-Wallis.*

<b>VD</b>	<b>H</b>	<b>p</b>
<i>Desarrollo vocacional eficaz</i>	<i>1.69</i>	<i>.637</i>
Autoeficacia general	<i>1.06</i>	<i>.786</i>
Expectativas académicas de resultado	<i>1.89</i>	<i>.594</i>

Los resultados de la prueba para la comparación de grupos de la muestra de sujetos con diferentes discapacidades, demostraron que el tipo de discapacidad que presenta el alumno no condiciona el desarrollo vocacional eficaz, la percepción de autoeficacia general ni las expectativas académicas de resultado.

## **CAPÍTULO V. DISCUSIÓN**

A continuación, se desarrollan los objetivos e hipótesis de investigación, contrastando los resultados con la información recogida en estudios previos.

### **5. 1. Propiedades psicométricas del CBU**

En referencia a la validación del cuestionario CBU, el instrumento primigenio (Rocabert et al., 2007), fue diseñado para medir el desarrollo vocacional en población universitaria. El instrumento refleja en sus inicios correlaciones moderadas entre sus nueve ítems y el factor desarrollo vocacional eficaz, agrupando los biodatos académicos en cinco categorías: motivación e interés (tres ítems), toma de decisiones académicas y preprofesionales (dos ítems), grado de decisión sobre especialidad (dos ítems), experiencia laboral pasada o presente (un ítem) y dificultades percibidas en el proceso de toma de decisiones preprofesionales (un ítem). A pesar de arrojar una aceptable relación entre los ítems y la puntuación del factor principal, el estudio no refleja otras pruebas psicométricas de validez. Por su parte, Rocabert y Martínez-Vicente (2014), analizan el cuestionario factorialmente, obteniendo tres factores de primer orden, comentados en el apartado anterior, y el factor global de segundo orden desarrollo vocacional eficaz. Tras la revisión de los escasos estudios que hacen uso de este instrumento, no se encuentran pruebas explícitas de validación del mismo.

La confiabilidad se midió mediante la prueba de consistencia interna alfa de Cronbach debido a que el estudio requirió una sola administración del instrumento y éste estaba compuesto por respuestas policotómicas sin tener una clasificación de respuestas correctas o incorrectas. En consonancia con Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), cabe reseñar que en el campo de las medidas de coherencia no hay un valor de fiabilidad concreto para establecer reglas categóricas, dependiendo del investigador, del campo de

estudio y del tipo de investigación para establecer unas puntuaciones de manera axiomática. Así, algunos autores consideran que el coeficiente en estudios de metodología cuantitativa ha de estar entre .70 y .90 para considerarlo consistente (DeVellis, 2003; Streiner, 2003; Tavakol & Dennick, 2011), aunque un coeficiente superior a .90 podría implicar una necesidad de reducir el instrumento por redundancia de indicadores (Tavakol & Dennick, 2011). Otros autores sugieren diferentes coeficientes según si la intencionalidad es exploratoria, aceptando .60 como aceptable, o confirmatoria, con una puntuación mínima de .70 (Garson, 2003). Por su parte, Palella y Martins (2012) establecen un coeficiente de .61 a .80. como alto. Y en el caso de Nunnally y Bernstein (1994) abogan por una puntuación mínima de .70 para alcanzar un nivel de fiabilidad de alta magnitud.

En el caso del coeficiente de confiabilidad obtenido para el cuestionario CBU, se considera que es aceptable para realizar una aproximación fiable y válida del propósito de estudio. Se confirma la validez del instrumento según supresión de cada uno de los ítems, manteniendo los niveles de confianza en torno al coeficiente general del instrumento obtenido, exceptuando uno de los ítems relacionado con la experiencia laboral, ítems que refleja menor puntuación en el análisis correlacional para contrastar la homogeneidad interna en el origen del cuestionario de Rocabert y colaboradores (2007). Se destaca la contribución a la consistencia interna del ítem introducido con relación a las barreras percibidas para la culminación de los estudios académicos, el cual obtuvo el mismo coeficiente al ser suprimido que el índice total obtenido.

Se utilizó la técnica estadística de análisis factorial, cuyo objetivo es determinar y ordenar los factores o variables latentes para explicar las variaciones y covariaciones que se derivan del instrumento dentro de un constructo de estudio (Suo et al., 2023). En este caso, se aplicó el AFE dado que se cumplían los preceptos sobre el enfoque basado en datos, contar con una muestra con una distribución normal y que no haya una expectativa suficientemente clara sobre el número específico de factores latentes (Izquierdo et al., 2014). El AFE es una técnica habitual en la validación de instrumentos

y en el reconocimiento del número y organización de los factores comunes o latentes, permitiendo establecer el número de factores, así como eliminar aquellos ítems que pudieran ser poco representativos o que presenten colinealidad (Lloret-Segura et al., 2017).

Según Hair (2009), y en consonancia con Streiner (1994), para realizar un análisis factorial es recomendable tener una muestra de al menos 100 sujetos o, en su defecto, una proporción de 10 sujetos por cada variable. En el presente estudio la muestra estuvo configurada por 590 sujetos, asegurando la adecuación muestral para poder realizar un análisis factorial.

Diferentes autores refieren ciertas condiciones indispensables para realizar este tipo de análisis, como son realizar una correlación lineal de la matriz de ítems, calcular el determinante de dicha matriz, evaluar si la matriz de correlación es la identidad y comprobar que las correlaciones entre los ítems son lo suficiente altas, lo que indica la presencia de factores comunes, mediante el coeficiente Kaiser- Meyer-Olkin, cuyos resultados han de ser superiores a .5 para que se consideren aceptables para este tipo de análisis. Ante dichos criterios para evaluar el supuesto de correlación entre variables, se recomienda utilizar al menos dos criterios para evidenciar si existe algún grado de correlación (Méndez y Rondón, 2012; Ventura y Caycho, 2016).

Se determinó la posibilidad de realizar el análisis mediante el estadístico KMO, en el que se obtuvo un índice de proporción de varianzas entre variables medio adecuado. Como prueba complementaria se evaluó el índice de esfericidad de Bartlett, obteniendo un valor menos a .05, lo que significa que existen correlaciones significativas entre los ítems y por tanto se descarta la hipótesis nula sobre una matriz de identidad en la que las variables no correlacionan significativamente (Mora et al., 2019). Dados los resultados de ambas pruebas se determinó la idoneidad del conjunto de datos para proceder al AFE del instrumento.

La configuración factorial seleccionada para generar la validez de constructo fue el análisis de componentes principales con rotación Varimax. Esta técnica estadística

multivariante permite sintetizar las dimensiones del estudio perdiendo la menor información posible explicando la mayor cantidad posible de varianza observada en los datos, así como maximizar las puntuaciones a nivel de cada uno de los ítems para reducir el número de variables que componen cada factor (Pérez y Medrano, 2010).

Para encontrar la combinación lineal más adecuada que explicara la variabilidad máxima de las variables tomadas como originales, se utilizaron dos criterios estadísticos como son el de valor propio (*eigenvalue*) y el test de pendiente (screen test) para mostrar los valores graficados. Estas técnicas son ampliamente utilizadas para el aporte de cada valor propio al total de la varianza, siendo ambas recomendadas en el análisis de varianzas que no sean numerosas (Méndez y Rondón, 2012; Mora et al., 2019).

Tanto el criterio de valor propio como el test de pendiente o de sedimentación mostraron una composición de estructura de cuatro factores. La adaptación del cuestionario supuso la introducción de varias respuestas relacionadas con la discapacidad y un ítem inverso referente a las barreras percibidas para terminar los estudios académicos. Cabe señalar que la ampliación en las respuestas de varios ítems no afectó a la estructura factorial del cuestionario de referencia, ya que se mantuvieron los ítems que componían cada uno de los tres factores, siendo estos interés y satisfacción con la carrera, toma de decisiones en el campo académico y profesional, y elecciones sobre el futuro profesional. Al cuarto factor se le denominó barreras percibidas.

El método de extracción de factores utilizado fue el de máxima verosimilitud, adecuado para muestras de distribución normal multivariada, que permite la estimación de los parámetros que cuentan con una probabilidad mayor de haber producido la matriz de correlaciones y comprobar si el modelo se ajusta a los datos.

Se seleccionó el análisis de la matriz de rotación de factores debido a que se mantiene fijo el origen de los ejes factoriales de las variables, además de redistribuir la varianza de estas variables con ánimo de optimizar la interpretación de los resultados. En el estudio se optó por la rotación oblicua, ya que los factores analizados en ciencias sociales están en su mayoría interrelacionados y se dota de mayor realismo a los

resultados de los factores, así como por el método Oblimin, basado en el cálculo de oblicuidad entre los factores maximizando la matriz de manera ponderada (Lloret-Segura et al., 2017; López-Aguado y Gutiérrez-Provecho, 2018).

Los resultados confirman la detección de cuatro factores latentes, siendo el nuevo factor el que presenta una mayor carga factorial. Por su parte, el ítem 8 correspondiente al factor elecciones sobre el futuro profesional, es el que menor carga factorial presenta, coincidiendo con la matriz de correlaciones presentada en el estudio de Rocabert et al. (2007) en los inicios del cuestionario. La varianza común de los cuatro factores obtenidos representa más de un 60%. Sin embargo, las variables sobre experiencias laborales (ítem 8), opción de carrera (ítem 1) y decisiones tras finalizar los estudios (ítem 9), son las que presentan peor explicación desde el modelo factorial obtenido, ya que no logra reproducir el 50% de la variabilidad original. En el campo de ciencias sociales no ha sido definido de manera concreta el porcentaje de varianza total explicada, sin embargo, autores como Hair et al. (2010) proponen un umbral de extracción de factores mínimo establecido en un 60%.

En relación a las cargas factoriales, los autores difieren en las argumentaciones sobre el mínimo sugerido sobre estas puntuaciones. Mientras que Osborne y Costello (2004) consideran las cargas de .50 como fuertes, otros autores toman en cuenta el tamaño muestral. Así, por ejemplo, en muestras de 85 sujetos las cargas han de alcanzar el .60 (Hair et al., 2010), mientras que en muestras de 50 sujetos las cargas factoriales que se consideran significativas son aquellas iguales o superiores a .722 y para 100 sujetos de .512 (Stevens, 2002). Se asume que, con independencia del tamaño muestral, las cargas superiores a .40 son las recomendadas para su interpretación (Field, 2009; Stevens, 2002).

Por tanto, el investigador rechaza la hipótesis nula propuesta sobre las bondades psicométricas del cuestionario CBU, encontrando similitudes en los datos arrojados en estudios anteriores y ampliando los análisis para confirmar que el instrumento cuenta con un buen ajuste al modelo, siendo éste ampliado en un factor, y con resultados

aceptables para la utilización del mismo en población hispano hablante hasta el momento.

### **5.2. Niveles de desarrollo vocacional, autoeficacia y expectativas académicas de resultado de los estudiantes de educación de la UGR**

En relación a la identificación de los niveles de desarrollo vocacional eficaz, la autoeficacia percibida y las expectativas académicas de resultado, así como la relación con las variables sociodemográficas registradas (sexo, curso y discapacidad), se contemplan las inferencias expuestas a continuación.

En el desarrollo vocacional eficaz, los estudiantes de Ciencias de la Educación de la UGR escogieron esta rama de conocimiento como su primera opción principalmente, derivando en una alta satisfacción con la carrera que estudian. Estos resultados coinciden con la investigación de Martínez-Vicente y Rocabert (2014), en la que comparan los campos de estudio humanístico, psicoeducativo, socio-jurídico /económico/empresarial, sanitario y científico/experimental /tecnológico, encontrando que el campo psicoeducativo es uno de los que presenta mayor satisfacción en la elección de carrera. En la misma línea, la comparación entre las carreras de Pedagogía, Administración y Dirección de Empresas (ADE) y Educación Infantil llevada a cabo por Corti et al. (2023), concluye una mayor satisfacción con la elección de carrera por parte de los estudiantes de Educación Infantil, seguidos de los de Pedagogía, y con mayores niveles de satisfacción de la vida estudiantil. Por otra parte, la satisfacción académica ha sido correlacionada positivamente y con una influencia directa con distintos factores como son la autoeficacia y las expectativas de resultado (Lent et al., 1994; Lent & Brown, 2006), la motivación y compromiso académico (Froment et al., 2023) o la participación universitaria (Llanes-Ordoñez et al., 2021; Tinto, 2017).

Respecto a la toma de decisiones campo profesional, conceptualizada como el factor dos de primer orden, las influencias registradas de manera mayoritaria son

eminentemente intrínsecas, como son los intereses o gustos a la hora de elegir la carrera. Como motivaciones extrínsecas y en mucha menor medida, se encontró cierta influencia de las salidas profesionales del campo de estudio y de elementos del entorno tales como los padres o familiares de los estudiantes, incluyendo en un menor porcentaje la influencia ejercida por iguales o por profesores. El interés como motivo de elección en las carreras de educación es reconocido en diferentes estudios concretando motivos como la vocación por la enseñanza, el trabajo con niños o las especialidades existentes. Dichos estudios muestran una convergencia transcultural tanto en muestras españolas (Marín et al., 2021; Toledo, 2023) como en chilenas (Merino et al., 2015), argentinas (García-Ripa et al., 2018), mexicanas (García y Organista, 2006), alemanas (Bohdick, et al., 2017; König & Rothland, 2012), turcas (Eren, 2014), iraníes (Mahmoodi et al., 2021) o comparativas entre estudiantes europeos como la de Taimalu et al. (2021). Esta última investigación destaca además que los discentes finlandeses sí compartían esa vocación como factor principal para elegir las carreras de educación, pero los estudiantes de Estonia estaban más influenciados por factores sociales o la dificultad del trabajo.

Una de las problemáticas que refiere la universidad española son los programas de asesoramiento durante el progreso de la carrera académica, centrando los programas de orientación en la acogida, egreso y promoción desde los centros de educación superior (Galán-Mañas, 2015). Los estudiantes de la UGR refieren cierto grado de indecisión e inseguridad hacia las futuras elecciones profesionales, adoleciendo de información sobre las características a considerar y las opciones de las que disponen. Este resultado concuerda con los resultados obtenidos en este campo por Bethencourt y Cabrera (2008) y por Martínez-Vicente y Rocabert (2011, 2014), encontrando una brecha en el asesoramiento estudiantil. Como señala Rivas (2007), no existe una especialización formativa para dicho desempeño, y ya desde la última década del siglo XX Hackett et al., (1991) apuntaban en una retrospectiva a una inatención en el asesoramiento de información ocupacional.

La mitad del estudiantado no considera que vaya a tener barreras para terminar sus estudios. Sin embargo, la dificultad y la duración, la confianza propia y la suerte o la casualidad para concluir la etapa universitaria son algunas de las barreras percibidas más comunes. Este tipo de atribuciones causales orientadas al fracaso por causas tanto internas como externas se relacionan con las creencias de autoeficacia, afectando a la perseverancia hacia las metas académicas fijadas (Bandura, 2012; Brown & Lent, 2019; Inda-Caro et al., 2013).

Se obtuvo una relación significativa entre el factor sobre interés y satisfacción con el sexo, la satisfacción y los períodos de interés por el campo de estudio con el curso y de las barreras y el desarrollo vocacional con la discapacidad. La investigación en torno a la elección vocacional en función del sexo ha sido ampliamente estudiada desde la SCCT, principalmente en el campo STEM (Breda et al., 2018; Ceci et al., 2009; Hackett & Betz, 1981). Sin embargo, las carreras de educación siguen siendo seleccionadas en su mayoría por mujeres hoy en día (Encinas-Martin & Cherian, 2023), movidas por motivaciones intrínsecas, tales como la vocación, hacia carreras que consideran con un sentido social y en las que se encuentran más satisfechas (Quattrocchi et al., 2017; Watt et al., 2012). Las diferencias según el perfil del alumnado en función del curso atañen a la dedicación y satisfacción hacia los estudios en los primeros años de carrera, decayendo de manera no significativa en los siguientes años hasta recuperarse en cuarto curso (Luo et al., 2022; Llanes-Ordóñez, 2021). La influencia de la discapacidad sobre las barreras y el desarrollo vocacional mantiene una relación directa según diferentes estudios (Chao, 2020; Rocabert et al., 2007; Segura, 2017), apreciándose dichas influencias posteriormente en el presente trabajo.

Las puntuaciones obtenidas por la muestra estudiantil sitúan a casi la mitad de la muestra con un desarrollo vocacional bajo, siendo menos de un 30% los estudiantes con un desarrollo vocacional eficaz alto. En consonancia con estos resultados, la muestra del estudio de Martínez-Vicente y Rocabert (2014) tuvo un porcentaje aproximado de sujetos de desarrollo vocacional alto, suponiendo un mayor compromiso, desarrollo de

competencias, actitudes y conocimientos académicos óptimo para el desarrollo de carrera, encontrando que los sujetos que puntuaron con un nivel medio se comportaban de manera similar en relación a los que presentan niveles bajos en esta variable.

Similares resultados se encuentran en los niveles de autoeficacia general del alumnado de educación de la UGR. Las creencias de la propia eficiencia de desempeño en las actividades de la vida diaria fueron correlacionadas positivamente con procesos psicológicos básicos como la memoria, la toma de decisiones, las estrategias cognitivas, el aprendizaje, el funcionamiento psicosocial, las aspiraciones y la trayectoria académica por parte del autor de este constructo desde los comicios de la propia TCS (Bandura, 1989, 1994, 1997, 2012; Bandura et al., 2001). De igual manera, las relaciones encontradas con la autoeficacia a partir de la SCCT son prolíficas, encontrando correlaciones positivas entre niveles altos de autoeficacia y expectativas de resultado, objetivos personales, intereses vocacionales, elección de carrera, toma de decisiones profesionales, bienestar y satisfacción vital, e incluso con las relaciones sociales cercanas (Lent, Brown, Schmidt et al., 2003; Lent et al, 1989; Lent et al., 1994, 2000; Lent et al., 2005; Lent et al., 2016; Lent & López, 2002).

Investigaciones contemporáneas con estudiantado universitario reseñan también distintas relaciones de la autoeficacia en la línea de los autores citados. Así, Koçak et al. (2021), refieren una relación directa entre autoeficacia y satisfacción académica, ampliando el modelo teórico de su estudio hacia la influencia positiva de la autoeficacia en la felicidad y del apoyo familiar sobre la autoeficacia en universitarios turcos. Otro estudio con estudiantes de Pakistán (Green, 2020) arroja resultados positivos entre la autoeficacia y el desarrollo de la identidad vocacional bajo la premisa de que niveles mayores de autoeficacia generalizada conllevan un mayor bienestar, lo que mejora el fortalecimiento de la identidad vocacional. Esta idea de reforzamiento es apoyada en una muestra italiana por Viola et al. (2017), encontrando una fuerte correlación entre la autoeficacia y las elecciones y planificación de carrera, así como una mayor participación activa en la búsqueda de empleo. Por otro lado, la estrecha relación entre autoeficacia y

satisfacción de vida ha sido puesta de manifiesto en poblaciones universitarias a nivel mundial, con países como Nigeria, India, Portugal, Canadá o China (Ahmed et al., 2021; Masaud & Khan, 2015; Oliveira et al., 2024; Wilcox & Nordstokke, 2019; Zhang, 2016). Entre los aspectos relacionados con la salud mental, Liu, Li et al. (2024), realizan un estudio longitudinal con universitarios chinos, encontrando una relación negativa entre estrés percibido y autoeficacia, encontrando que los niveles altos de estrés percibido predecían los bajos niveles de autoeficacia en cursos posteriores, en consonancia con la teoría de Bandura sobre la autoeficacia, influyendo la experiencia y la cognición a las fluctuaciones de la autoeficacia personal. En esta línea y también con estudiantes chinos de educación superior, Yuan et al. (2024) obtienen que los sujetos que presentan mayores puntuaciones en autoeficacia tienen un índice menor de padecer depresión al minimizar cogniciones negativas, mediada dicha influencia por el apoyo social como amortiguador de la salud mental. Tomando el apoyo social también como mediador, se contrasta que discentes indonesios presentaban una alta influencia de los niveles de autoeficacia bajos con altas tasas de ansiedad referida ante las situaciones académicas (Laksmiwati & Tondok, 2023).

Continuando con las puntuaciones obtenidas por los estudiantes españoles de la presente investigación, las expectativas académicas de resultado se sitúan en puntuaciones medias en casi un 40% de la muestra, siendo las expectativas altas de nuevo las que aparecen con menor puntuación sin llegar al 30%. Respecto a las expectativas intrínsecas y extrínsecas, no se apreciaron diferencias significativas a favor de ninguna de las dos. Según el modelo de la SCCT, las expectativas de resultado mantienen una relación directa con la autoeficacia y, por ende, con las metas de progreso y acciones a las que se dirigen. Dichas variables, expectativas de resultado y autoeficacia, posibilitan la derivación de la satisfacción académica, relacionada a su vez con el ajuste y persistencia académica y el desarrollo vocacional (Lent, 2004, 2005; Lent et al., 2005, Lent et al., 2009; Lent et al., 2013; Lent & Brown, 2008). Aunque Lent et al. (2005) proponen en el cuestionario inicial una estructura factorial con las expectativas de

resultado como un de las variables más fuertes, con el paso de los años la autoeficacia ha pasado a ser el constructo central en los estudios sobre esta temática. Sin embargo, las conceptualizaciones recientes de la teoría sitúan a las barreras y apoyos como predictores significativos de las creencias individuales y los objetivos (Lent et al., 2001; Lent & Brown, 2019).

Desde el modelo de elección de carrera, las influencias indirectas encontradas sobre las expectativas de resultado se refieren, en consonancia con estudios anteriormente mencionados sobre la autoeficacia, a las variables consideradas como factores e influencias personales y contextuales próximas, así, los apoyos sociales percibidos y las barreras, están correlacionados de manera positiva y negativa respectivamente con las expectativas de resultado. Es el caso de estudios con estudiantes universitarios de gestión deportiva, se confirma que los apoyos sociales están relacionados de manera directa con la autoeficacia y de manera indirecta con las expectativas de resultado, lo que determina el interés profesional (Chang et al., 2018). En este sentido, la investigación de Wang y Wong (2022) con discentes del grado de interpretación musical en china, coinciden que los apoyos sociales percibidos correlacionan con las expectativas de resultado, pero no ocurría así con las barreras percibidas, desempeñando un papel más significativo los apoyos en esta población. Las líneas de investigación actuales en torno a este campo reflejan relaciones positivas indirectas entre los apoyos ambientales percibidos y las expectativas de resultado vocacional, conllevando mejores trabajos en un futuro y mayor satisfacción vital (Aslan & Koçak, 2023; Hou et al., 2019; Wang et al., 2024). Otras de las variables personales que puede incidir sobre el desarrollo de carrera según la SCCT es la raza o etnia como se ha visto anteriormente. Así, por ejemplo, Park y Rottinghaus et al. (2023) realizaron un estudio con mujeres de diferentes razas que estudiaban en una universidad estadounidense, encontrando una relación indirecta fuerte y positiva de las expectativas de resultado y el afrontamiento de barreras en las mujeres negras, no siendo así en el caso de estudiantes hispanas y asiáticas.

Según los resultados, destacamos la significatividad sugerida por los datos de las diferencias según sexo en la variable expectativas de resultado. Estos resultados son congruentes con investigaciones que señalan las diferencias entre hombres y mujeres en diferentes ramas de estudio como las Ciencias Sociales y Jurídicas, Ciencias de la Salud, Ciencias del Deporte o en Artes y Humanidades, encontrando mayores puntuaciones en las expectativas académicas que tienen las mujeres (Bennett et al., 2021; De-Besa et al., 2021; Rodríguez-Esteban y Carretero-Serrano, 2023; Suh et al., 2024; Yiming et al., 2024), aunque los resultados en el campo STEM difieren en muchos casos, encontrando niveles más de bajos de expectativas de resultado académico en mujeres (Chan, 2022; Lent et al., 2018; Tellhed et al., 2017).

Se acepta por ende la hipótesis alternativa propuesta, encontrando relación entre las variables de estudio, así como algunas de las variables sociodemográficas recogidas.

### **5.3. Comparación de estudiantes universitarios con y sin discapacidad**

Como tercer objetivo, se realizó una comparación en las variables de interés entre los estudiantes universitarios de educación con y sin discapacidad. A continuación, se comentan los resultados obtenidos en las variables analizadas.

En relación a las características del desarrollo vocacional, ambos grupos reflejan haber elegido la carrera cursada como primera opción mayoritariamente encontrando un mayor índice de sujetos sin discapacidad (74.5%) en esta situación que sujetos con discapacidad (72.4%), diferencia no considerada significativa. Este resultado resulta paralelo a la satisfacción con el grado cursado, encontrando diferencias entre los estudiantes sin discapacidad que se encuentran satisfechos o muy satisfechos con la carrera elegida (91.1%) y los estudiantes con discapacidad (89.7%), no apreciando diferencias importantes en las puntuaciones de ambos grupos. Como tercera cuestión dentro del factor interés y satisfacción con la elección realizada, encontramos que más

de la mitad de los estudiantes con discapacidad reflejan que su interés vocacional hacia los estudios de este campo surge a partir de los 17 años en adelante, lo que coincide con otros estudios con muestras sin discapacidad (Rivas, 2003; Rocabert et al., 2007; Rocabert y Martínez-Vicente, 2011).

Las influencias percibidas en la elección de carrera son compartidas por ambos grupos en cuanto a los intereses o gustos y salidas profesionales. Cabe destacar la influencia de la discapacidad en la elección del campo de estudio en un tercio de los sujetos con discapacidad. Encontramos resultados similares en diferentes estudios, en los que muestras con discapacidad refieren que su discapacidad puede obstaculizar su desarrollo académico y profesional, presentando dificultades para internalizar e identificar el impacto de la discapacidad para alcanzar sus objetivos (Hitchings et al., 2010; Seal, 2022).

En la elección del prácticum, no se aprecian diferencias en las respuestas dadas por ambos grupos, priorizando tanto los estudiantes con discapacidad como sin discapacidad el horario y proximidad como las buenas referencias. Sin embargo, los estudiantes con discapacidad tienen en cuenta en mayor medida la orientación del tutor, función con un gran peso en la satisfacción académica y la permanencia en la universidad del estudiante con discapacidad (López et al., 2020). A pesar de ello, casi la mitad de los estudiantes con discapacidad desconocen el servicio de orientación en la universidad en España (Fundación Universia, 2023).

No se encuentran diferencias en la claridad sobre los planes futuros de los grupos comparados, teniendo casi la totalidad de la muestra una opción clara a seguir u opciones reducidas entre las que elegir. Ambos grupos además optan por seguir estudiando o ejercer, aunque la opción de preparar unas oposiciones es escogida por más número de estudiantes sin discapacidad que con discapacidad. A pesar de contemplar más barreras sociales como los prejuicios y desconocer los derechos legales sobre su inserción laboral, los estudiantes con discapacidad consideran que tienen mayor facilidad para actualizar

su formación en su vida laboral y para acceder al mercado laboral, independientemente de los puestos públicos de funcionariado (Dalmau et al., 2013; González et al., 2018).

Hay una equiparación casi igualitaria en la experiencia laboral pasada y presente de ambos grupos, donde apenas un tercio de cada muestra trabajaba en el momento de la encuesta. En lo referido al empleo de personas con discapacidad, el Proyecto de Ley de la Función Pública de 2023 garantiza una reserva de plazas no inferior al diez por ciento, siempre y cuando la persona con discapacidad acredite la compatibilidad de su discapacidad con las tareas y funciones tras superar las pruebas selectivas y acreditar su discapacidad, aprobando dichas garantías a nivel legislativo con el Real decreto-ley 6/2023. En el ámbito privado, la Ley 3/2023 incluye, entre otras medidas, la Estrategia Española de Apoyo Activo al empleo, con ánimo de impulsar el empleo, la creación del mismo y el mantenimiento de los puestos ocupados por personas con discapacidad. Ambas consideraciones se encuentran refundidas en el Libro blanco sobre empleo y discapacidad (Romero, 2023).

Las dificultades en la toma de decisión son equivalentes en los dos grupos en la mayoría de las respuestas, refiriendo una falta de información sobre la especialidad como respuesta con mayor porcentaje y seguida de casi un tercio de ambas muestras que aluden a no tener dificultades de decisión. Dentro de las diferencias más reseñables de respuesta, como dificultad percibida resalta la falta de autoconocimiento en el grupo con discapacidad, con una tasa de respuesta de un tercio del grupo. Como se ha mencionado anteriormente, la autoeficacia es la creencia de la eficacia de la persona en las actividades del día a día, lo que conlleva conocimiento de las propias capacidades, aptitudes, necesidades, experiencias y demás sucesos vitales y psicológicos que ensamblan la vida de la persona, siendo el autoconocimiento un aspecto ligado a ello (Bandura, 1977, 1987). El factor relativo a las barreras percibidas para terminar la carrera presentó resultados significativos en ambos grupos. Prácticamente el grupo de estudiantes sin discapacidad considera que no va a tener barreras para concluir sus estudios, siendo otras respuestas elegidas como dificultad y duración y confianza propia las que presentan índices no

significativos de elección. Por otro lado, el grupo con discapacidad reflejó como barrera principal la adaptabilidad del entorno a su discapacidad, hecho congruente con lo recogido por diferentes autores en relación a las barreras de accesibilidad encontradas por los estudiantes universitarios con discapacidad españoles, siendo éstas la adaptabilidad en asignaturas, prácticas y actividades, la adaptabilidad del profesorado y la adaptabilidad de los sistemas de evaluación (Fundación Universia, 2023; Huete et al., 2023). Cabe destacar que un tercio de la muestra con discapacidad no considera tener barreras para poder culminar sus estudios universitarios.

Dentro del desarrollo vocacional eficaz, a pesar de presentar puntuaciones menores los estudiantes con discapacidad en comparación con los estudiantes sin discapacidad, las diferencias estadísticamente significativas se perciben en el factor de interés y satisfacción y en el de las barreras percibidas. Los niveles catalogados de la variable general desarrollo vocacional sitúan a la mitad de ambas muestras con un desarrollo vocacional eficaz medio. Sin embargo, un tercio de la muestra sin discapacidad presenta un desarrollo vocacional bajo, situándose los estudiantes con discapacidad casi en la otra mitad de la muestra en un desarrollo vocacional eficaz bajo. Como señala Fundación Universia (2023), a pesar de ser un servicio ofertado por la SAPDU de las universidades españolas, solamente un 10% de los universitarios con discapacidad en España solicitan dicho servicio al programa. Coincidiendo con diversos autores (Bermúdez et al., 2020; Mampaso et al., 2024), a nivel universitario se considera necesaria la información y la formación para un desarrollo vocacional junto con un acompañamiento en este campo, tanto para estudiantes con discapacidad como estudiantes sin discapacidad, desarrollado el conocimiento, la autonomía y las aptitudes para que se favorezcan nuevos ámbitos tanto vocacionales como profesionales.

Las medidas de autoeficacia general registradas en ambos grupos reflejan una homogeneidad en cuanto a las puntuaciones obtenidas de los discentes con y sin discapacidad. Este hallazgo supone un resultado significativo respecto a la mayor parte de las investigaciones escudriñadas, debido a que dichos estudios con muestras

combinadas suelen encontrar niveles inferiores de autoeficacia en los estudiantes con discapacidad. Algunas muestras de estos estudios podemos encontrarlas en la investigación de Hen y Goroshit (2014), encontrando que los estudiantes con discapacidad tienen una menor autoeficacia que los estudiantes sin discapacidad a pesar de tener unas calificaciones académicas similares, variable relacionada con una menor inteligencia emocional y mayores niveles de procrastinación académica. En el estudio de Hitchings et al. (2010), los estudiantes universitarios con discapacidad también presentaban niveles bajos de autoeficacia en comparación con los estudiantes sin discapacidad, encontrando una relación indirecta con la internalización de información importante asociada a su discapacidad y el reconocimiento de las necesidades profesionales y la participación activa en actividades regulares de toma de decisiones más allá de las necesidades académicas. Apoyados en la relación entre autoeficacia y autoconciencia defendida por Bandura (1994), Liu et al. (2023) encuentran puntuaciones menores en estudiantes con discapacidad chinos tanto en autoeficacia como en autoconciencia, hipotetizando sobre la influencia de los pensamientos tradicionales de esta sociedad oriental, como son el budismo y el confucianismo, acrecentando ambas creencias y actitudes de estigma y discriminación hacia la discapacidad.

Por su parte, los niveles menores de autoeficacia en la toma de decisiones de estos estudiantes son explicados por Luzzo et al. (1990), quienes sugieren que tanto los padres como los profesores de estudiantes con discapacidad, actuando con el mejor interés de la persona con discapacidad, toman la mayoría de las decisiones educativas y vocacionales de estos desde muy temprana edad para intentar evitar fracasos. Otra de las hipótesis para los niveles inferiores de los estudiantes con discapacidad radica en las limitaciones que puede crear la discapacidad en la vida diaria de la persona, creando barreras para tener experiencias exitosas en ámbitos como el educativo, el laboral o el personal, y derivando en un detrimento de bienestar subjetivo y resiliencia, dependiendo además de la tipología de discapacidad y el grado de afectación (Samsari & Soulis, 2019).

Por otro lado, escaso número de publicaciones reflejan niveles similares o superiores de autoeficacia de los estudiantes con discapacidad frente a los estudiantes sin discapacidad. Entre ellos, se recoge el estudio longitudinal de Pinquart y Pfeiffer (2011), reflejando niveles análogos entre ambos grupos respecto a las creencias de autoeficacia, la cual mantenía una correlación positiva con la edad, aumentando los niveles de autoeficacia con el paso de los años en los estudiantes con discapacidad, pero no en los estudiantes sin discapacidad. Otra de las investigaciones destacables corresponde a Brunet et al. (2021), quienes obtuvieron mayores puntuaciones de autoeficacia en la muestra con discapacidad, y que coinciden con el estudio anterior en el aumento de autoeficacia según la edad y era independiente del grado de discapacidad. Ambos estudios corresponden a estudiantes con discapacidad visual, sugiriendo que este hallazgo podría deberse a las experiencias de dominio exitosas de este colectivo ante los desafíos, como indica el desarrollo de la autoeficacia desde la teoría de Bandura (1987, 1994).

Los niveles encontrados de autoeficacia señalan una proporción relativamente igualitaria en el nivel bajo, medio y alto de autoeficacia en el grupo con discapacidad, siendo la muestra sin discapacidad la que refleja una proporción de la mitad de la muestra con nivel de autoeficacia medio y una distribución equitativa en el nivel bajo y medio. Las diferencias encontradas pueden deberse a las mayores desviaciones en las respuestas del grupo con discapacidad, encontrando tal característica en otros estudios (Ochs & Roessler, 2001, 2004).

Los resultados obtenidos en el cuestionario de expectativas de resultado académico coinciden con los resultados referentes a las expectativas de resultado, corroborando el modelo teórico propuesto desde la SCCT (Bandura, 1997; Brown & Lent, 2019; Lent et al., 1994, 2002). Así, ambas muestras arrojan puntuaciones similares tanto en los factores intrínsecos como en los factores extrínsecos de las expectativas de resultado académicas, así como en el factor general. Las medias de las puntuaciones indican una leve diferencia en dichas puntuaciones, ligeramente inferiores en la muestra

con discapacidad, aunque estadísticamente no significativa. Estos resultados son congruentes con investigaciones realizadas por diferentes autores, entre las que se destaca la publicación de Ochs y Roessler (2001, 2004) que, a pesar de encontrar diferencias en los niveles de autoeficacia y en las expectativas profesionales, la muestra combinada con y sin discapacidad no refleja disparidad significativa.

Como refleja Lie et al. (2024) en una revisión exploratoria, a pesar de que la SCCT es una teoría consolidada y muy extendida a nivel teórico y práctico en el campo del desarrollo académico y profesional, la revisión de investigaciones basadas en este constructo no arroja demasiados datos de muestras combinadas con estudiantes con y sin discapacidad, tanto a nivel universitario como en otras etapas educativas. Se señalan a continuación algunas de las variables de influencia indirecta sobre las expectativas de resultado académico. El estudio de Trach y Harney (1998) lleva a cabo un estudio longitudinal con grupos combinados de estudiantes con y sin discapacidad a los que se les impartió un curso sobre los contenidos de asignaturas, pero de manera práctica y vivencial, apoyado en el aprendizaje cooperativo. Sus resultados apoyan que los estudiantes con discapacidad se beneficiaron en la misma medida que los estudiantes sin discapacidad de dichos cursos, mejorando tras dicha experiencia la planificación de carrera, la identificación de objetivos y resultados académicos y profesionales, y clarificación de metas, conceptos todos ellos englobados en el desarrollo de carrera desde la SCCT. En la misma línea, Ohler et al. (1996) relacionan un mayor número de adaptaciones a lo largo de la carrera académica de los estudiantes con discapacidad con mayores dificultades en la toma de decisiones, metas y objetivos hacia un futuro profesional, encontrando unas expectativas de resultado pasivas en comparación con estudiantes sin discapacidad y aquellos con discapacidad que han recibido pocas o ninguna adaptación en su trayectoria académica.

Por su parte, el estudio de Dipeolu et al. (2002), encontró que los pensamientos disfuncionales de carrera, constructo que abarca entre otros las expectativas de resultado académicas, eran más bajos en puntuación en los estudiantes con discapacidad que en

los estudiantes sin discapacidad. Estos resultados convergen en muestra y conclusión con los obtenidos posteriormente por Strauser et al. (2002) y Strauser et al. (2004), obteniendo este último mayor tamaño del efecto respecto a la diferencia entre grupos.

Los niveles encontrados según la división de nivel de expectativas académicas de resultado, muestra resultados similares en ambos grupos, encontrando que la mitad de la muestra tiene un nivel medio de expectativas académicas, coincidiendo análogamente con los niveles de autoeficacia obtenidos por el grupo con discapacidad y el grupo normativo.

A la luz de los resultados de comparación de grupos, se acepta la hipótesis nula propuesta, no encontrando diferencias significativas entre los factores de influencia desarrollo vocacional, creencias de autoeficacia y expectativas de resultado en estudiantes universitarios con y sin discapacidad.

#### **5.4. Diferencias entre los estudiantes según tipo de discapacidad**

El último objetivo de estudio hace referencia a las posibles diferencias existentes en el desarrollo vocacional, la autoeficacia y las expectativas académicas de resultado en función del tipo de discapacidad. Dada la escasa muestra registrada, se categorizó a los estudiantes en cuatro grupos de estudio para equiparar la comparación de grupos. La muestra quedó configurada por cuatro subtipos: discapacidad visual, discapacidad auditiva, discapacidad motora y otras, abarcando este último grupo discapacidad intelectual, psíquica, TDAH y pluridiscapacidad.

Tanto la elección de carrera como la satisfacción con la misma no reflejan diferencias reseñables entre los diferentes tipos de discapacidad, siendo la carrera en curso elegida mayoritariamente como primera opción y sintiéndose satisfechos o muy satisfechos con dicha elección. La cristalización del interés vocacional recoge a más de la mitad de la muestra de estudiantes con discapacidad visual, auditiva y motora a partir de los 17 años, en consonancia con la teoría sobre desarrollo vocacional de Rivas (2003).

Sin embargo, los estudiantes con diferentes discapacidades y casi la otra mitad de discentes con discapacidad visual reflejan que su interés comenzó en la adolescencia temprana, entre los 12 y los 14 años, en consonancia con el estudio de García (2017). Y, aunque la adolescencia es el momento del desarrollo de intereses (Martínez-Vicente, 2013), las aspiraciones incipientes en el ámbito del desarrollo de carrera pueden situarse alrededor de los 12 años, momento escolar en el que el alumnado comienza sus elecciones de enseñanzas optativas y comienza a dirigir su camino hacia una especialización (Kang et al., 2019).

Las influencias reflejadas por los cuatro grupos coinciden en los intereses o gustos, encontrando que la discapacidad es elegida como factor de importancia tanto en discapacidad visual como en discapacidad motora. En el caso de la discapacidad visual, diferentes estudios apuntan hacia la elección de carreras sociales de este colectivo, dada la complejidad de materiales visuales que pudieran contener las materias de otras carreras, en especial la rama STEM (Butler et al., 2016; Joseph & Robinson, 2012), siendo la opción de estudios on line escogida por un amplio número de estos discentes (Fundación Universia, 2023; Riley-Ancar, 2022). Los estudiantes que presentan discapacidad motora a menudo descartan las carreras de ciencias por la falta de accesibilidad universal de las instituciones (Harjoe et al., 2023; Jeannis et al., 2019).

Características como el horario y proximidad o las buenas referencias siguen siendo las opciones elegidas por los estudiantes en relación a la selección del lugar de prácticas. Se destaca la influencia del tutor sobre esta elección en más de la mitad de la muestra de estudiantes con discapacidad visual y estudiantes de la categoría otras. La influencia del profesor para ambos grupos de estudiantes converge con diferentes estudios tanto cuantitativos como cualitativos tanto en discapacidad visual (Firat, 2021; Li et al., 2024), como en alumnado con TDAH (Carfagno, 2021; Johnston, 2013), con pluridiscapacidad (Herbert et al., 2020) y con desórdenes psiquiátricos (Kain et al., 2019), siendo estos últimos más reticentes a revelar la condición de discapacidad a los profesores en la universidad (Mamboleo et al., 2020).

Todos los grupos de las distintas discapacidades mantienen una claridad homogénea respecto a la especialidad profesional, así como los planes futuros en cuanto a seguir con su formación y ejercer. En experiencia laboral, todos los grupos se sitúan en mayor proporción en la falta de experiencia laboral o en experiencias pasadas. A pesar de ello, tanto los discentes con discapacidad auditiva como motora manifiestan tener dificultades en la toma de decisiones profesionales. Investigaciones relacionadas con el déficit auditivo concluyen que los estudiantes con esta condición tienen menor confianza en sus habilidades dada la dificultad de adaptación a la sociedad oyente, por lo que desarrollan unas débiles exploraciones de carrera y habilidades en la toma de decisiones (Cheng & Sin, 2021; Chomba et al., 2023; Hyde et al., 2016). Los estudios con alumnado con discapacidad motora no reflejan directamente dificultades ante la toma de decisiones, aunque sí presentan niveles menores de autoestima y timidez, lo que puede afectar al desarrollo vocacional de los mismos (Luzzo et al., 1999; Yanchak et al., 2005). El factor relativo a las barreras percibidas presenta diferencias según la tipología de discapacidad, aunque no significativas según los resultados hallados, concordando con los estudios presentados a continuación. Dentro de las opciones de respuesta, aparecen tres en la que puntúan en mayor o menor medida los cuatro grupos, siendo éstas dificultad y duración de los estudios, el prestigio social de los estudios y adaptabilidad del entorno a mi discapacidad. La consideración de no tener barreras para cerrar los estudios de grado también aparece como opción seleccionada por todas las categorías, principalmente por los estudiantes con discapacidad motora, seguidos de la discapacidad visual.

Según las investigaciones revisadas, las barreras encontradas en estudiantes con discapacidad visual atañen a diferentes casuísticas. Entre otras, la necesidad de mayor tiempo para el cumplimiento académico, los esfuerzos adicionales que han de realizar en comparación con estudiantes normativos, los trámites burocráticos, la masificación a nivel de aula, la adaptación de materiales o la falta de capacitación docente y la actitud hacia la atención a este tipo de alumnado (Andoh & Nketsiaba , 2023; Firat, 2021; Iqbal

et al., 2024; Joshi & Ray, 2020), apoyando la percepción de dificultad y de duración de los estudiantes con déficit visual de la presente investigación. Otra de las barreras referidas es la falta de apoyo social, existiendo aún una actitud negativa hacia las personas con discapacidad, manteniendo discriminaciones y estereotipias de infravaloración sobre la capacidad de contribuir y participar en la sociedad, además de tener una dependencia de los compañeros en diversas actividades académicas (Niraula, 2024; Peterson, 2023). Existe una distinción social y una jerarquía negativa asociada de las personas videntes hacia las personas con algún tipo de discapacidad visual, lo que hace que el círculo social de éstas últimas sea más cerrado, y tengan mayores niveles de soledad y de autoestima (Iqbal et al., 2024; Martínez et al., 2024; Ruin et al., 2023). Los resultados de esta investigación coinciden con estos hallazgos, siendo las opciones de valoración social o apoyo del entorno elegidas por esta muestra. A pesar de todo lo señalado, diversas investigaciones reflejan que los estudiantes con discapacidad visual arrojan altos niveles de resiliencia, escasos pero fuertes vínculos con sus iguales videntes y una gran capacidad de logro (Lessy & Huwae, 2024; Martín & Moriña, 2022), confirmando dichas fortalezas con el tercio de muestra que reflejó no percibir dificultades para terminar la carrera.

Los estudiantes con discapacidad auditiva refieren principalmente dificultades percibidas hacia la adaptabilidad del entorno a su discapacidad y, en menor medida, barreras debido a la dificultad y duración de sus estudios. Estas dificultades de una comunidad con idioma propio minoritaria recogidas en diferentes estudios, atañen en primer lugar a la falta de intérpretes de lengua de signos en las instituciones superiores, además de estilos docentes inadecuados, recogiendo la no accesibilidad de los materiales académico, las dificultades en los trámites universitarios y una marginación social (Chapman, 2021; Coughlan et al., 2024; Martín & Moriña, 2022; Peterson, 2023; Richardson, 2015). A pesar de existir diferentes tipos de discapacidad auditiva, esta condición suele conllevar un vocabulario más restringido, enfrentando situaciones sociales desafiantes y teniendo mayor dificultad para participar en los aprendizajes

informales del ámbito social y cultural, manifestándose en diferentes problemas emocionales, como frustración o estrés (Barcroft et al., 2021; Hendry et al., 2020; Javed et al., 2024; Lessy & Huwae, 2024).

Por su parte, los discentes con discapacidad motora muestran en más de la mitad de los sujetos una percepción en torno a la adaptación del ambiente a su discapacidad, incluyendo la dificultad de los estudios. Tales barreras son registradas en otras investigaciones, como por ejemplo el estudio de Jeannis et al. (2020) en Estados Unidos, el cual recoge datos de las percepciones de estudiantes con discapacidad motora de más de mil instituciones y universidades, y cuyos hallazgos convergen en limitaciones de participación plena de los estudiantes debido a una falta de accesibilidad arquitectónica y actitudes inapropiadas de los docentes. Estos resultados coinciden con el estudio de ALTaleb et al. (2024) en Arabia Saudí con una muestra de estudiantes de doctorado, los cuáles manifiestan problemas en la accesibilidad del mobiliario, de las instalaciones, como pasillos estrechos y largos, la falta de orientación sobre los servicios ofrecidos por la universidad y actitudes inapropiadas del personal académico, lo que derivaba en sentimientos negativos de los estudiantes. Ambos aspectos, accesibilidad y actitud docente, son recogidos como las principales barreras para la inclusión de estudiantes con discapacidad motora por diferentes estudios a lo largo de todo el mundo, en países como Alemania, Grecia, España, Italia o China (Li et al., 2021; Papadopoulos et al., 2024). Cabe destacar que una gran proporción de la muestra considera que no va a tener ningún tipo de barreras para terminar sus estudios. Una explicación posible, como señalan diversos estudios, pueden ser las estrategias de afrontamiento ante las situaciones discriminatorias y de exclusión del alumnado universitario con discapacidad suelen ser más positivas, hablando abiertamente de su discapacidad y trabajando duro para alcanzar el éxito y enfrentar los estereotipos en torno a ellos (García-González et al., 2020; Kisanga, 2020; Mays & Brevetti, 2020; Vaccaro et al., 2019).

En la misma línea, estudiantes con otras discapacidades enfrentan barreras similares que sus compañeros. Los discentes que presentan TDAH presentan un

desconocimiento hacia los servicios de apoyo de las universidades y obtienen facilitadores genéricos desde las instituciones, además de un seguimiento escueto o inexistente de su trayectoria, lo que genera altos niveles de ansiedad y estrés (Hefiela, 2024; Jansen et al, 2016; Lipka et al., 2020; Taneja-Johansson, 2021).

Los estudiantes con discapacidad psíquica muestran bajos niveles de ajuste institucional hacia el entorno académico y social, lo que disminuye la capacidad de logro y genera situaciones de estrés (Hefiela, 2024; Lipka et al., 2020). Al ser una discapacidad invisible, este alumnado suele optar por no revelar su condición ante la discriminación de compañeros y docentes, aunque vaya en detrimento de las adaptaciones y servicios que existen para este colectivo (Meluch & Starcher, 2020).

La discapacidad intelectual encuentra barreras parecidas a las mencionadas, las necesidades para desenvolverse en la vida universitaria enfrentan falta de apoyo para el aprendizaje de habilidades, la toma de decisiones y la adquisición de autonomía e independencia de los alumnos, más allá de la vida académica, aunque el apoyo social entre pares está presente (O'Donovan, 2021). Existe una relativa escasez de estudios desde la perspectiva de las personas con discapacidad intelectual que cursen estudios superiores, quizás por la limitación de los planes de estudios con pruebas estándar de acceso para las enseñanzas universitarias, así como para la selección de cursos dentro de cada carrera en países como Estados Unidos, Irlanda, Israel o Islandia (Björnsdóttir, 2017; Devine, 2023; Hendry et al., 2020; O'Donovan, 2021), lo que deja numerosos estudiantes con esta discapacidad fuera de la educación superior.

Los niveles obtenidos por los grupos de discapacidad en las categorías estipuladas sitúan al alumnado con discapacidad auditiva con los niveles más bajos de desarrollo vocacional, con una distribución del grupo equitativa en nivel bajo y medio de desarrollo vocacional eficaz. En el otro extremo, los estudiantes con discapacidad visual son los que presentan mejores puntuaciones, con un tercio de la muestra de este colectivo con un desarrollo vocacional eficaz alto. Aunque los resultados de García (2017) sitúan a todos los tipos de discapacidad en el presente estudio recogidos en un nivel bajo y medio de

desarrollo vocacional, tales diferencias entre los dos grupos pueden deberse a varios factores. En el caso de los estudiantes con discapacidad visual, refieren mayores esfuerzos por participar de manera activa en las actividades académicas y sociales con los compañeros, mayores niveles de madurez y de automotivación (Akbayrak, 2023; Firat, 2021; Islek, 2017). Además, el uso de la tecnología como asistente facilitador ha permitido una mayor participación de este colectivo en todos los ámbitos sociales. Destacamos por ejemplo las pizarras interactivas electrónicas, reglas táctiles, la realidad aumentada o la realidad virtual (Jarbi, 2024). Por otro lado, las rémoras mencionadas con anterioridad de los estudiantes con discapacidad auditiva, principalmente el choque cultural y comunicativo, pueden influir en los niveles moderados y bajos del desarrollo vocacional de este colectivo.

A pesar de no encontrar estadísticamente diferencias significativas en las medidas de autoeficacia, los grupos asociados a las distintas discapacidades presentan puntuaciones mayores en discapacidad visual y en discapacidad auditiva, siendo la categoría otras y la motora las que arrojan puntuaciones menores. En consonancia con estos hallazgos, las investigaciones que analizan la autoeficacia en personas con discapacidad visual encuentran niveles medios y altos de ésta asociados con la capacidad académica y con la motivación (Pinquart & Pfeiffer, 2011), aunque estos niveles descendían a medida que es mayor la pérdida visual (Talbert-Kipasa, 2008). En contraposición al grado de pérdida visual, existen estudios que sostienen que no es una condición que disminuya los niveles de autoeficacia de estos estudiantes, aunque sí lo era tener otra u otras discapacidades además de la visual (Brunes et al., 2021; Fichten et al., 2016). Otros estudios que encuentran resultados similares con estudiantes con déficits visuales correlacionan significativa y positivamente las altas puntuaciones en autoeficacia con redes de apoyo social fuertes, principalmente de las familias (Chronister, 2019; Shahed et al., 2016). En consonancia, las puntuaciones medias y altas de autoeficacia general de este colectivo también se vieron estrechamente relacionadas con la satisfacción de vida, asociando las experiencias exitosas de afrontamiento de

obstáculos con éxito y derivando en una maestría vital que les dota de mejores habilidades para la vida diaria (Brunes et al., 2021). A pesar de la constancia de los estudios existentes con estudiantes con discapacidad visual, la autoeficacia no mantiene relaciones únicamente circulares con las variables mencionadas, siendo otros muchos factores los que mantienen una relación bidireccional de influencia como se desglosó en la teoría de la SCCT.

Las puntuaciones de los estudiantes con discapacidad auditiva confluyen con estudios anteriores. Así, estas altas puntuaciones en autoeficacia son recogidas por el estudio de Szulc (2022), encontrando además mayores niveles de persistencia y de toma de decisiones, independientemente de la presencia de una sordera profunda o parcial. En sordera profunda y severa, estudios con estudiantes universitarios chinos y sauditas, relacionan los altos niveles de autoeficacia con estilos de pensamiento creativos y los evaluativos, aunque se resalta como limitación que la muestra de estudiantes con discapacidad chinos había asistido a colegios específicos para sordos, lo que impide generalizar el estudio para estudiantes que provengan de centros ordinarios (Cheng et al., 2016; Cheng & Sin, 2021; Hammad & Awed, 2022). Otro de los hallazgos encontrados con los niveles de autoeficacia de este grupo estuvo en el desarrollo de la identidad de la discapacidad, identificando la biculturalidad sorda-oyente, lo que permite que los sujetos tengan una visión social más amplia y sean más tolerantes, teniendo mayor capacidad para superar barreras, mejor habilidad de toma de decisiones y de selección de objetivos académicos y profesionales (Durand, 2008). Otras variables relacionadas positivamente con el grado de autoeficacia son, entre otras, las experiencias laborales, logros educativos, apoyos sociales o la espiritualidad/religiosidad (Cuevas et al., 2019), aunque en ciertas investigaciones sí se encuentran diferencias en el nivel de autoeficacia según el grado de pérdida auditiva (Lei, 2014). El uso particular y la presencia de tecnología de asistencia como la comentada anteriormente, se relacionó de manera indirecta con mejores niveles de autoeficacia (Soetan et al., 2020), incluso en redes sociales, adolescentes sordos con altos niveles de autoeficacia reportaban menor

número de publicaciones de contenido privado o íntimas (conocido actualmente con el anglicismo de *sexting*), y de conductas sexuales de riesgo (Adigun, 2020).

Por lo que se refiere a las puntuaciones inferiores en los niveles de autoeficacia tanto de los estudiantes con discapacidades motoras como intelectuales, psíquicas, TDAH y pluridiscapacidad, los estudios tienen hallazgos disímiles entre sí. En el estudio de Byra y Ćwirynkało (2018) con estudiantes universitarios polacos de máster, menos de la mitad de la muestra obtuvo puntuaciones altas en autoeficacia general, encontrando correlaciones altas con otras variables cognitivas con la autoestima, pero con un bajo porcentaje de varianza explicada por los estilos de afrontamiento. En la misma línea, ElHessen (2002) explora los niveles de autoeficacia, ajuste a la discapacidad y la severidad de la misma, obteniendo puntuaciones medias en autoeficacia que se veían mermadas cuanto más severa era la discapacidad motora. También se recogen puntuaciones medio-bajas de autoeficacia en estos estudiantes en la investigación de Samsari y Soulis (2019), con fuertes correlaciones con la toma de decisiones, resiliencia y el bienestar subjetivo, con niveles bajos también en dichas variables. En contra de los resultados obtenidos en la presente investigación, en la cual los estudiantes con discapacidad motora sitúan su autoeficacia solamente en valores medio mayoritariamente y en puntuaciones bajas, se destacan varios estudios a continuación. Así, otras investigaciones arrojan resultados sobre altos niveles de autoeficacia y disposición al éxito, identificando la identidad y aceptación de la discapacidad, intensificando ésta última las creencias de autovalores de los estudiantes con discapacidad física (Byra & Żyta, 2017). Resultados afines reportó Hurst (2006) con universitarios atletas con discapacidades motoras, encontrando reportes de niveles medios y altos de autoeficacia, y correlacionando cuantitativamente dicha variable con los estilos de pensamiento y el nivel de ajuste al entorno, y de manera cualitativa la participación deportiva en relación a una mayor autoeficacia y motivación.

Cuando hablamos de dificultades psíquicas, intelectuales o trastornos del neurodesarrollo, la proporción muestral que presenta niveles bajos de autoeficacia es la

mayor respecto a las otras categorías escudriñadas. Dentro de esta tipología de alumnado, los estudios referidos a las discapacidades psíquicas son los que cuentan con mayor número de publicaciones, aunque con un número limitado dentro del nivel universitario. Entre dichos estudios, se destaca el de Chao (2020), encontrando niveles de autoeficacia medios en estudiantes con enfermedades mentales, disminuyendo los puntajes de dicha variable según la identidad étnica en la comparación transcultural de latinos, europeos, africanos y chinos. Además, entre las variables dependientes de manera significativa con la autoeficacia, las que recibían una influencia más directa eran la toma de decisiones y las barreras percibidas. Otros estudios que se ajustan a esta línea registran también niveles inferiores de autoeficacia asociados al estrés, la depresión, el trastorno bipolar o la esquizofrenia (Huang et al., 2023; Karademas & Kalantzi-Azizi, 2004; Lee & Hayes-Skelton, 2018; Pham et al., 2020; Schönfeld et al., 2016). Este tipo de discapacidad obtiene peores resultados incluso en la comparación de alumnado con discapacidad sensorial, motora o TDAH (Lipka et al., 2020). Los estudiantes con discapacidad intelectual a menudo optan por campos de estudio que consideran con baja complejidad, como el área social, con niveles medios de autoeficacia referida en dicho campo en cualquier nivel de discapacidad intelectual (Fives, 2008; Nota et al., 2010; Soresi et al., 2008). En contraposición al nivel de gravedad de la discapacidad, Fulcher (2018) analiza la autoeficacia general para el desarrollo futuro laboral de estudiantes con discapacidad, encontrando que, a pesar de no tener altos niveles de autoeficacia, la muestra difería en esos niveles según el tipo de discapacidad intelectual. Por lo general, los hallazgos muestran puntuaciones similares, las cuales indicaban que los estudiantes con discapacidad intelectual tenían con mayor frecuencia una baja autoeficacia académica (Chao, 2020). En este sentido, los estudiantes con TDAH ven comprometida su carrera académica debido a la limitación de las actividades diarias y las habilidades organizativas. Por lo general, este alumnado informa de niveles más bajos de autoeficacia general, afectando a las tareas académicas y teniendo peor desempeño académico. El TDAH se correlaciona con la procrastinación de manera positiva, estando los resultados

académicos y la red de apoyo social relacionados negativamente (Fleming & Wated, 2016; Harmancı & İçel, 2023; Hen & Goroshit, 2014; Scheithauer & Kelley, 2017; Stevens et al., 2021).

En la medición de las expectativas de resultado académico, solamente se obtuvieron puntuaciones similares a la autoeficacia en el grupo de discapacidad motora. El estudiantado con discapacidad visual se situó en valores medios en la mitad de la muestra, con casi el resto de la muestra con niveles altos de expectativas, lo que supone menos puntuaciones positivas y menos puntuaciones negativas. Como se apuntó en los estudios recogidos en la discusión de la autoeficacia, los resultados son variados en lo que a este colectivo se refiere. Con relación a las expectativas, los estudiantes con discapacidad visual reportan buenos niveles de creencias sobre sus resultados académicos. Estudios como el de Scott (2009), pusieron de manifiesto altos niveles de éxito académico en estudiantes universitarios americanos ciegos y con discapacidad visual severa, resaltando el apoyo social por parte de familiares y amigos y las adaptaciones propias de las instituciones de educación superior. También en los estudios de Fichten et al. (2016) en Canadá y de Brunen et al. (2021) en Noruega, los estudiantes tenían buenos resultados de expectativas de éxito académico, a pesar de tener factores en contra de ello como las adaptaciones del contenido académico y los conocimientos necesarios por parte de los docentes y el personal de servicios (Herbert et al., 2020).

Los estudiantes que presentan discapacidad auditiva presentan también puntuaciones medias en más de la mitad de la muestra y, en un tercio, altas. Los resultados de los estudios analizados confirman la autoeficacia como predictor principal de las expectativas de resultado, con una incidencia del ajuste social y la identidad de discapacidad importante. Coincidiendo con las medidas de autoeficacia arrojadas anteriormente y los estudios relacionados, las puntuaciones sobre autoexpectativas de los estudiantes con discapacidad auditiva eran buenas, aunque sí se encuentran diferencias entre culturas. Los estudiantes con esta discapacidad chinos tienen mejores

expectativas que los europeos, quizás por tener una cultura orientada al estudio y, en menor medida, a lo social (Chao et al., 2022; Cheng et al., 2016; Lei, 2014).

Las expectativas de resultado de los estudiantes con discapacidades motoras han sido analizadas principalmente en estudios cualitativos, denotando peores ajustes sociales en la universidad y lidiando con mayores niveles de depresión cuando no se sienten satisfechos con la carrera elegida. Los resultados de estos alumnos mejoran cuando realizan su formación en carreras que les motivan, mejorando así su apertura social y su participación en actividades relacionadas dentro y fuera de la universidad (Byra & Żyta, 2017; Hurst, 2005). A pesar de ello, el alumnado con discapacidades físicas presenta expectativas académicas diversas según las capacidades y las limitaciones que tengan (Lindsay et al., 2021).

Dentro del grupo con discapacidades variadas, las puntuaciones aparecen inversas a las obtenidas por el grupo con discapacidad visual, encontrando que la mitad de los alumnos tienen unas bajas expectativas de resultado académico. Por ejemplo, en los estudiantes con discapacidades psiquiátricas o mentales, las expectativas de resultado muestran un alto impacto de correlación con la autoeficacia en la toma de decisiones, seguida de la identidad étnica, de discapacidad y los apoyos percibidos (Chao, 2020; Chao et al., 2022). Incluso la autoeficacia y expectativas de resultado demostrados por lo profesionales de la educación pueden cambiar los niveles de expectativas de estos discentes (Appling et al., 2022; Baglama & Uzunboylu, 2017). En el estudio de Pham et al. (2020), se recoge el impacto negativo que tiene la barrera de la discapacidad mental sobre las expectativas de resultado y sobre las aspiraciones futuras, mostrando niveles bajos de expectativas.

Los estudiantes con discapacidad intelectual mantienen bajas expectativas de poder cursar estudios universitarios y de superarlos. Además, dentro del sistema universitario estadounidense, no todos los cursos que se ofertan para la obtención de créditos estándar son accesibles para este alumnado y, en ocasiones, no se le reconocen los créditos, aunque los realicen. Las expectativas de resultado académico no solo son

bajas en estos estudiantes, sino también en los docentes universitarios (Becht et al., 2020; Björnsdóttir, 2017; Grigal et al., 2012; Papay et al., 2018).

La mayor parte de las investigaciones se centra en las correlaciones del rendimiento académico de los estudiantes con TDAH, lo que deriva en tasas altas de fracaso en la universidad, existiendo muy pocas publicaciones sobre las variables que afectan a dichos resultados (Stevens et al., 2021). Algunas variables relacionadas con las expectativas de resultado fueron las estrategias de regulación emocional desadaptativas, la evitación experiencial o la procrastinación, lo que mermaba la eficacia del aprendizaje y las creencias de obtener buenos resultados (Alacha et al., 2024; Bodalski et al., 2023). Aunque sin hacer hincapié en el nivel de expectativas de resultado que este alumnado tenía, tanto Cherkasova et al. (2020) como Green (2019) refieren en sus estudios que los estudiantes con TDAH con tratamiento farmacológico reportaban niveles mayores de autoeficacia y expectativas de éxito.

Dadas las diferencias entre grupos en los segmentos correspondientes a los tres niveles de las variables medidas, se constata que sí existe al menos una relación entre los tipos de discapacidad respecto a los constructos del estudio.

## CAPÍTULO VI. CONCLUSIONES

A pesar de haberse incrementado el número de investigaciones desde principios del siglo XXI en torno al desarrollo vocacional universitario de las personas con discapacidad, la atención que se le ha dedicado en la literatura académica ha sido exigua. Por lo general, se ha dibujado un panorama poco favorecedor sobre el desarrollo, implicación y desempeño de este colectivo, cuanto más en la comparación de estudiantes sin discapacidad (Liu, Chiu et al., 2024; Parpottas et al., 2023). La condición de discapacidad como factor personal y ambiental y cómo influye en cuestiones académicas y profesionales, como la toma de decisiones o las barreras percibidas, aún a día de hoy presenta limitaciones de estudio.

En el presente estudio se profundiza en el análisis de la conducta vocacional en estudiantes universitarios con discapacidad. Para ello, se escudriñan desde los tratados internacionales que comienzan a tener en consideración la diversidad humana hasta los documentos oficiales y leyes que rigen las consideraciones hacia dicha diversidad en España. Todo ello sumado a una aproximación teórica fundamentada en la SCCT. Este trabajo busca comprender los factores que influyen en la elección de carrera de este colectivo, así como las posibles diferencias en comparación con estudiantes sin discapacidad.

La elección de carrera es un proceso complejo derivado de múltiples experiencias, conocimientos e influencias, proceso no exento de desafíos que pueden verse acrecentados en el caso de la presencia de discapacidad en cuanto al acceso a la información, recursos o las oportunidades educativas y laborales. La escasez de estudios sobre desarrollo vocacional de las personas con discapacidad dificulta el conocimiento acerca de las necesidades de este colectivo, hándicap al que se añade que la universidad sigue siendo el nivel educativo más excluyente. De todo ello se deriva la necesidad de arrojar luz sobre los factores y circunstancias que influyen en el acceso, permanencia y éxito en la universidad del alumnado con discapacidad.

La teoría principal que conceptualiza el estudio actual fue el modelo SCCT de elección de carrera (Lent et al., 1994, 2000), marco cognitivo-social basado en el trabajo de Bandura (1986). Desde la SCCT se destaca la influencia recíproca de las creencias de autoeficacia, las expectativas de resultado y las metas de cada persona en la formación de intereses y la toma de decisiones de carrera. Además, encontramos que el bagaje y los factores contextuales contribuyen también a esa elección y desarrollo de carrera.

Aunque esta teoría está diversificada tanto en estudios transculturales como en factores contextuales y personales como la raza o el género, los estudios sobre la conducta vocacional en alumnos con discapacidad han sido limitados. Es por ello que el presente estudio tiene como objetivo general contribuir a la literatura académica sobre este colectivo, explorando la conducta vocacional de una muestra de estudiantes universitarios de la UGR a través de las variables clave de la SCCT como son la autoeficacia, las expectativas de resultado y el desarrollo vocacional.

Para tal fin, se empleó un diseño de muestreo de conveniencia no probabilístico transversal. La recogida de datos se realizó mediante un cuestionario online que incluyó el CBU (Rocabert et al., 2007), cuestionario sobre biodatos, relacionados directamente con los intereses y las elecciones vocacionales y que discrimina entre el grado eficaz o ineficaz del desarrollo de carrera; la EAG (Baessler y Schwarzer, 1996), escala basada en el concepto de autoeficacia de Bandura(1997) y referida a las creencias de la persona para afrontar diferentes situaciones; y la EEAR (Zalazar-Jaine y Cupani, 2018), también basada en la escala original desarrollada a través de la SCCT (Lent et al., 2005), que se centra en las creencias de resultado hacia las acciones en el campo académico.

Tras los permisos del Comité de Ética Investigador, se difundió una carta a todos los coordinadores NEAE de los centros pertenecientes a la UGR. Con los datos obtenidos por parte de los estudiantes adscritos al programa PISED, se recopiló información de grupos y carreras equivalentes a los datos ya conseguidos. Tras este proceso y depurando datos repetidos, incompletos o que no tuvieran grupo sin discapacidad para la parte comparativa del estudio, la muestra quedó configurada por 590 sujetos de Ciencias de la

Educación pertenecientes al curso 2022-2023. De ellos, 29 estudiantes (4.92%) presentaban alguna discapacidad reconocida, abarcando la práctica totalidad de la población diana. Con una media de 21 años, la mayoría de los participantes fueron mujeres (81.02%). En cuanto a los estudiantes con discapacidad, se recogieron distintos tipos de discapacidad, siendo la más frecuente la visual (34.48%) seguida de la auditiva (22.41%).

En relación al primer objetivo sobre las bondades psicométricas del CBU, se arrojaron resultados satisfactorios en cuanto a su validez y su confiabilidad. Se confirmó la estructura factorial de tres factores, los cuales aluden a interés y satisfacción con la carrera, toma de decisiones en el campo académico y profesional, y elecciones sobre el futuro profesional. Además, se detectó un cuarto factor emergente al que se denominó barreras percibidas, el cual presenta la mayor carga factorial.

Se estableció la fiabilidad del constructo desarrollo vocacional mediante la consistencia interna del instrumento, considerada aceptable. Así mismo, se realizó un análisis de supresión de ítems, sin afectar de manera significativa la eliminación de alguno de ellos a la consistencia interna, respaldando la relevancia de todos ellos en la medición del constructo. Existe un buen ajuste del modelo a los datos, quedando la varianza común explicada por los cuatro factores de primer orden por encima del 60%. A pesar de la evidencia de la agrupación de ítems en factores coherentes y significativos, algunos de esos ítems presentan menor explicación desde el modelo factorial, que, si bien resultan aceptables según tamaño muestral y criterios establecidos, se consideran necesarios ciertos cambios y mejoras futuras.

Uno de los problemas en torno a los instrumentos de evaluación es la proliferación de instrumentos en los campos de investigación, no siendo traducidos los más recientes y, por ende, están poco o nada testados. Aunque no se encuentran datos concretos en el ámbito de la elección de carrera, estudios en inteligencia emocional o bienestar psicológico, arrojan más de 40 instrumentos en apenas tres décadas (Bru-Luna et al., 2021; Zhang & Chen, 2019).

En la misma línea, se considera que la utilización de instrumentos españoles apoya la investigación nacional, en este caso en el campo de la educación. El hecho de usar estos instrumentos contribuye a la creación de conocimiento propio adaptado a la realidad española, lo que influye de manera positiva en la toma de decisiones y en las intervenciones que puedan derivarse. El cuestionario CBU fue diseñado para investigar las características personales, académicas y experienciales de los estudiantes universitarios (Rocabert y Martínez-Vicente, 2011), por lo que cuenta con una adaptación cultural y relevancia contextual demostrada, considerando también su aplicación a poblaciones con discapacidad (Martínez-Vicente et al., 2014; Segura, 2017; Segura et al., 2015).

Los niveles de desarrollo vocacional de los estudiantes universitarios de educación de la UGR evidencian que, aspectos como la satisfacción con la carrera elegida, la motivación intrínseca y la percepción de apoyo, son factores de gran influencia en el entramado del desarrollo de carrera.

Entre los principales hallazgos, se destaca el respaldo por parte de los resultados obtenidos de la validez de la SCCT, teoría de gran utilidad para la comprensión del desarrollo vocacional de estudiantes universitarios. Esta teoría postula en su modelo de elección de carrera que existe una interacción dinámica triádica entre los factores personales, los factores conductuales y los contextuales que van a determinar la elección de carrera, derivando en la perseverancia (o no) hacia el éxito académico y profesional. La presente investigación corrobora la importancia de la autoeficacia, las expectativas de resultado y los objetivos en el desarrollo vocacional. Mayores niveles de compromiso, satisfacción y desempeño, así como la percepción de no tener barreras significativas, se asocian con niveles altos de autoeficacia y expectativas de resultado, es decir, con un desarrollo vocacional óptimo.

El estudio comparativo de los grupos de estudiantes de la UGR con y sin discapacidad revelaron ciertos resultados interesantes. A pesar de que la mayoría de las investigaciones de grupos combinados sitúan a los sujetos con discapacidad con peores

puntuaciones en las variables de este estudio, no se encuentran diferencias significativas entre los dos grupos en relación a la elección de carrera y la satisfacción con la misma, así como las influencias.

Aunque las diferencias no fueron significativas según los resultados, se encuentran algunas diferencias reseñables. Se destaca que una parte de la muestra con discapacidad considera su discapacidad como una influencia de elección, así como la adaptación del entorno a esta condición, por lo que puede ser susceptible de consideración en los programas de orientación vocacional y en la garantía de accesibilidad y de inclusión a nivel universitario. La muestra con discapacidad percibe mayores barreras sociales, sin embargo, son optimistas en cuanto a su capacidad para actualizar su formación y acceder al mercado laboral. Hay una falta de autoconocimiento manifiesto, lo que lleva a una necesidad de fortalecer la autoconciencia y fomentar un empoderamiento en la toma de decisiones.

A pesar de ciertas diferencias en las respuestas dadas, los niveles de desarrollo vocacional, autoeficacia y expectativas de resultado no presentan diferencias importantes entre ambos grupos, resultados alentadores que sugieren que los estudiantes de la UGR, independientemente de tener discapacidad o no, tenderán a cumplir sus objetivos académicos con éxito con un apoyo adecuado y un ambiente inclusivo.

Los resultados de la comparación de los diferentes tipos de discapacidad también resultaron de interés en diferentes factores. Si bien no hay diferencias en el interés y satisfacción con la carrera elegida, la presencia de discapacidad supuso una influencia para la elección en el grupo de discapacidad visual y de discapacidad motora, pero no en la discapacidad auditiva ni en la categoría otras. En la toma de decisiones profesionales, son los estudiantes con discapacidad auditiva y motora los que manifiestan tener mayores dificultades, grupos que coinciden en tomar la discapacidad como una barrera para concluir sus estudios. La mayor parte de los grupos reflejó tener distintas barreras para terminar la carrera. Los niveles de desarrollo vocacional eficaz situaron al grupo con

discapacidad auditiva con las puntuaciones más bajas y al grupo con discapacidad visual con las puntuaciones más altas, coincidiendo las altas puntuaciones de los discentes con discapacidad visual con las puntuaciones en autoeficacia, disminuyendo el porcentaje de nivel alto hacia puntuaciones medias en las expectativas de resultado. Por su parte, el grupo con discapacidad motora muestra las puntuaciones más bajas en autoeficacia y expectativas de resultado.

En base a los resultados y tras la discusión de los mismos, se contestan las preguntas de investigación formuladas anteriormente. Así, la pregunta ¿Existe alguna correlación entre autoeficacia, expectativas de resultado y desarrollo vocacional eficaz en la elección de carrera?, quedaría con una respuesta afirmativa en todas las variables medidas. Las correlaciones estadísticas demuestran una relación positiva entre la autoeficacia y las expectativas de resultado, como demuestra el modelo, con un grado de correlación moderado. El desarrollo vocacional eficaz arroja una relación débil tanto con la autoeficacia como con las expectativas de resultado académico. El desarrollo vocacional eficaz, medido a partir de los biodatos académicos, abarca variables como los intereses, las decisiones de carrera, la satisfacción, las barreras y los apoyos percibidos y los objetivos futuros. Estas variables están recogidas dentro del modelo de elección de carrera de la SCCT, pero hay que afinar la multidimensionalidad de los ítems para que se correspondan con las variables latentes de la teoría.

La respuesta a la pregunta ¿Cómo son las expectativas de resultado de los estudiantes universitarios con discapacidad? Demuestra que las expectativas de este colectivo siguen una distribución normotípica, donde las puntuaciones corresponden a una campana de Gauss, con puntuaciones medias en la mayoría de los estudiantes de la muestra y ciertos alumnos con puntuaciones bajas y otros con puntuaciones altas. Otra de las preguntas que hacen referencia a esta variable es: ¿Se considera que los estudiantes universitarios con discapacidad tienen peores expectativas de resultados que los estudiantes universitarios sin discapacidad? No, las expectativas de este grupo no difieren de los estudiantes sin discapacidad, pese a la literatura académica que sitúa la

discapacidad como una condición de vulnerabilidad que disminuye el desempeño y la calidad del desarrollo de la persona.

La pregunta de investigación que atañe a la autoeficacia (¿Tienen los estudiantes universitarios con discapacidad unas creencias de autoeficacia distintas a los estudiantes universitarios sin discapacidad?) vuelve a tener una doble respuesta. No tienen unas creencias de autoeficacia distintas, al menos estadísticamente hablando. Sin embargo, las puntuaciones donde se sitúan la mayor parte de la muestra sin discapacidad son mediocres, mientras que los estudiantes con discapacidad presentan mayores niveles de autoeficacia en mayor porcentaje. Al igual que con las expectativas, las investigaciones apuntan a menores niveles de confianza en las propias capacidades por parte de los estudiantes con discapacidad.

En el desarrollo vocacional eficaz, nos preguntamos: ¿Muestran un mejor desarrollo de carrera los estudiantes con discapacidad que los estudiantes sin discapacidad? Las puntuaciones que presenta la muestra con discapacidad tienen ligeramente peores resultados, encontrando que características como la indecisión, la falta de confianza o la discapacidad merman esa predisposición hacia un desarrollo de carrera eficaz en comparación con la muestra de estudiantes sin discapacidad. Sí se aprecian resultados significativos en las puntuaciones del factor de interés y satisfacción académica y en el de barreras percibidas, presentando el grupo con discapacidad niveles inferiores de agrado respecto a la opción académica elegida, desarrollo más tardío de intereses vocacionales y una influencia importante de las barreras percibidas hacia su trayectoria académica.

¿Influye el tipo de discapacidad en la autoeficacia, las expectativas de resultado y el desarrollo vocacional? Sí. La discapacidad no es una característica inmutable y estática que esté presente o no. Es una condición que forma parte de la persona. Las diferentes categorías de discapacidad demuestran la variabilidad de puntuaciones en las variables de estudio, influyendo tanto éstas como las condiciones de vida, experiencias, aprendizajes, redes... en los resultados encontrados.

Queda preguntarse si este estudio contribuye a la investigación del campo educativo. Y no hay duda de ello. Como se ha referido en ocasiones anteriores, las investigaciones sobre estudiantes con discapacidad en la educación superior han sido objeto de menores esfuerzos que el resto de etapas educativas. La pedagogía inclusiva imperante en este siglo se apoya sobre el conocimiento, las acciones basadas en creencias y el diseño para conseguir que las universidades sean lugares accesibles que no dejen a nadie atrás. El ambiente universitario puede suponer una barrera o ser un facilitador para el estudiante con discapacidad. Por un lado, la accesibilidad física no siempre está presente en todas las instituciones. Por otro lado, la accesibilidad de los materiales, de los currículos, la accesibilidad al conocimiento sobre la discapacidad y las actitudes de docentes y pares universitarios, no llega a ser una realidad a día de hoy.

Esta casuística no depende de los estudiantes con discapacidad, pero sí les afecta a su desempeño, a su estado anímico, a su motivación e intereses, a su sociabilidad y a su salud mental. El presente estudio no lucha contra las barreras ambientales que, legisladas con normativas internacionales y nacionales, debería de estar cubierta. Lucha por conocer las debilidades y las fortalezas de un grupo minoritario, con ánimo de minimizar esas debilidades desde la propia experiencia y psique de la persona. Una persona con discapacidad tiene otro conocimiento de vida, de desarrollo y de inversión del tiempo. A pesar de la inclusión como cultura que trasciende la actualidad, la distinción de la “normopatía” hace que se acrecienten aún más las diferencias vitales de las minorías con respecto al resto de la sociedad. La formación de la personalidad y de las experiencias que influyen en ella comienzan desde pequeños, aprendiendo todos mediante la mejor estrategia que tenemos: por ensayo y error. Ese conjunto de lo vivido hace que desarrollemos una confianza, a veces consciente y a veces inconsciente, sobre las capacidades que tenemos, las actividades que elegimos y los comportamientos, el esfuerzo que empleamos y el tiempo que vamos a dedicar a enfrentarnos a los obstáculos que nos encontremos. Y esto lo haremos una y otra y otra vez a lo largo de nuestra vida. Y acumularemos los logros y los incorporaremos a nuestras experiencias y nuestro

conocimiento personal. Y haremos lo mismo con los fracasos. E iremos afinando las actividades que elegimos y las metas que queremos y consideramos que podemos alcanzar, sin dejar de estar en la rueda ni de olvidar lo que ya éramos según esa confianza creada sobre nosotros, como el elefante pequeño de esa fábula que estaba atado. Esta disertación, aunque simplista, es el modelo que alimenta nuestra elección de carrera y las acciones en las que tomamos parte para desarrollar nuestra vida académica con vistas a la profesional desde la SCCT. Precisamente el hallazgo mayor de esta investigación es argumentar con datos y resultados que, como algunas investigaciones dicen, en los estudiantes universitarios con discapacidad los logros y las creencias en ellos mismos no son peores ni están mermadas. El hallazgo es descubrir que no son perfectos y que no son peores en comparación con sus iguales sin discapacidad. Pero, sobre todo, la mejor implicación es conocer que se pueden llevar a cabo distintas estrategias o programas para mejorar esas capacidades y fortalecer esas debilidades para que mejore no solo el desempeño académico y el paso por la universidad de estos discentes, sino el desempeño laboral, social, familiar y personal. Y, aunque todo ello se hace desde una perspectiva hacia los estudiantes universitarios con discapacidad, todas estas propuestas son igualmente aplicables a estudiantes sin discapacidad e igualmente útiles. Sin querer hacer de la discapacidad un elemento romántico, se considera que la discapacidad no es un hándicap, ni un obstáculo, ni una tara: la discapacidad es un rasgo que provee de una experiencia de vida que no se puede enseñar con propuestas ni intervenciones, que tiene muchos aspectos positivos y que, en muchas ocasiones, limita más al que la ve que al que la tiene.

### **Limitaciones del estudio**

Los hallazgos del presente estudio conllevan implicaciones importantes para los estudiantes con discapacidad y el apoyo desde las instituciones universitarias. Sin

embargo, no está exento de limitaciones. En primer lugar, hay varios sesgos a destacar que son evidentes. Como primera limitación, encontramos el sesgo de la muestra con discapacidad. El curso académico 2022-2023 en el que se realizó la investigación, el PISED informó del número de estudiantes matriculados con esas diversidades en las carreras y centros seleccionados de los datos que se obtuvieron. De 66 estudiantes con discapacidad adscritos al programa PISED, 29 respondieron al cuestionario y, dentro del total de estudiantes con discapacidad, excepto discapacidad psíquica y TDAH, se contó con más de la mitad de los representantes de cada discapacidad (ver tabla 3.1.). A pesar de esta realidad, se toma como una de las principales limitaciones el tamaño muestral de sujetos con discapacidad. Como segunda limitación, encontramos el sesgo del sexo, con una afluencia mayoritaria de mujeres en la muestra final de estudio. Si bien el Ministerio de Universidades (2023) sitúa la proporción de mujeres en más del 70% en las carreras de educación que se incluyeron en el estudio, la equiparación de hombres y mujeres se considera necesaria para conseguir resultados representativos socialmente. Otra limitación se refiere a los datos, los cuales pertenecen únicamente a una población de Ciencias de la Educación de la UGR, por lo que no se pueden extrapolar los resultados y asumir que sean aplicables a otras poblaciones universitarias tanto en campo de conocimiento como en organismo universitario. Como cuarta limitación se destaca el carácter transversal y cuantitativo, limitando la obtención de datos en cuanto a desarrollo y a percepciones subjetivas individuales del alumnado. Finalmente, como quinta limitación, la reducción de los factores del modelo de la SCCT puede afectar a las líneas de influencia directas e indirectas que mantienen sus componentes.

### **Prospectiva: Líneas de acción y futuras líneas de investigación**

En el título de la presente investigación aparece la orientación vocacional, comentada en ciertas ocasiones a lo largo del estudio, pero no demandada hasta el

momento. Entre las implicaciones prácticas extraídas, se considera de estricta necesidad crear programas que ayuden a explorar los intereses, los valores y las habilidades de los discentes para poder desarrollar de manera clara sus metas profesionales. Los programas de orientación vocacional han de brindar información y recursos previos a la elección de carrera y llegando a las oportunidades existentes en el mercado laboral. Otro de los aspectos a tener en cuenta en la orientación es el peso que la percepción de barreras tiene sobre el estudiante, por lo que la implementación de estrategias como el entrenamiento en habilidades de afrontamiento o promover la resiliencia pueden resultar útiles para ayudar al alumnado a resolver estos obstáculos. Así mismo, las intervenciones en orientación dirigidas a sensibilizar hacia la diversidad pueden promover la equidad, el respeto y la inclusión en el ámbito de la educación superior.

Estas recomendaciones son generales, para cualquier estudiante, presente o no una discapacidad. Teniendo en cuenta que el acceso a la educación superior cada vez es mayor, las investigaciones se han centrado en los estudiantes universitarios en general, pero no en grupos en riesgo de exclusión, como el alumnado con discapacidad, lo que deriva en una subrepresentación en la literatura científica. Aunque existen pocos estudios de este colectivo, la mayoría de ellos en muestras combinadas, los resultados tampoco dejan claro en ocasiones cómo facilitar la adaptación o cómo fomentar el éxito académico de estos estudiantes.

Esta investigación indaga sobre los aspectos que, como norma general, influyen en mayor o menor medida en los estudiantes con esta condición. El poder afinar qué es lo que hay que reforzar, qué despertar o qué descubrir en cada uno de los estudiantes es fundamental para que, siguiendo el modelo de la SCCT, esos factores personales que conforman el bagaje personal y experiencial que somos, puedan crear una red fuerte de autoeficacia que nos haga esperar grandes resultados, que aclare nuestros intereses y nos lleve a establecer unos objetivos claros que nos ayuden a alcanzar nuestras metas.

La atención a la diversidad en el ámbito de la Educación Superior supone uno de los retos más complejos ante la inclusión socioeducativa (Hernández, 2017), por lo que, pesar de que actualmente estas instituciones están realizando estudios desde varios ámbitos sobre la orientación y la tutoría (Arfasa, 2018; Purnama et al., 2020), siguen existiendo algunos déficits como la implementación de los planes de acción tutorial, falta de coordinación o falsas creencias del estudiantado hacia estos servicios (Pantoja et al., 2022; Suarez-Lantarón et al., 2023).

Las normas internacionales y sus políticas de inclusión, la legislación nacional y local, así como los programas dirigidos a este colectivo estipulan, entre otros, garantizar el acceso, la permanencia, la recepción de servicios de apoyo y la implementación de programas que aborden las necesidades de los discentes para minimizar y superar las barreras académicas en esta etapa, como se recogió en el capítulo primero. Entre los servicios de apoyo, se incluyen las tutorías, la instrucción como complemento, el asesoramiento tanto educativo como profesional, apoyos financieros o entrenamientos académicos. Las adaptaciones académicas por su parte son las más popularizadas y llevadas a cabo a nivel internacional, contando con ajustes en la instrucción, ampliación de tiempos de realización de exámenes, mayor claridad en los materiales didácticos y en los exámenes, técnicas de organización del estudio y suministro de dispositivos tecnológicos (Edwards et al., 2022; Evans et al., 2017; Parsons et al., 2021).

La efectividad de los servicios de apoyo a los estudiantes con discapacidad ha demostrado que una buena adaptación académica mejora tanto el compromiso como la participación de los estudiantes en la vida universitaria, encontrando mejores niveles de desempeño académico, influyendo en la disminución de la tasa de abandono y un aumento de éxitos académicos (Edwards et al., 2022; Hyde et al., 2022; Kim & Lee, 2016; Seok et al., 2018).

Como se reflejó en la discusión, uno de los rasgos referidos en los estudiantes universitarios con discapacidad es la propensión hacia niveles más altos de ansiedad, estrés y vivencias de mayor complejidad psicológica ante las situaciones universitarias. Es por ello que el asesoramiento terapéutico puede ser clave a la hora de mejorar tanto la adaptación como el rendimiento académico de los estudiantes con discapacidad. Al menos, en la escasez de estudios que registran este tipo de asesoramiento a nivel universitario con esta población, se demuestra su funcionalidad en cambios clínicos a mejor, minimizando las barreras percibidas (McKenzie et al., 2015; O'Shea et al., 2021; Varkula et al., 2017).

Como concreción, se recomienda realizar cursos propedéuticos que sirvan para mejorar la autoeficacia del alumnado, la adhesión a la discapacidad mediante psicoeducación, técnicas de aprendizaje socioemocional o trabajos de aceptación y empoderamiento. Los servicios de asesoramiento universitario han de ser proactivos, diseñando las intervenciones a las necesidades de los estudiantes con discapacidad a través de prácticas pluralistas.

En base a los hallazgos del presente estudio, las futuras investigaciones deberían abordar cuestiones relacionadas con los apoyos brindados a los estudiantes con discapacidad y la idoneidad particular de los mismos. Es necesario realizar más estudios exploratorios sobre la adaptación de los estudiantes a la universidad, los posibles beneficios de asesoramientos terapéuticos y diferentes medios de apoyo que contrarresten los obstáculos de este colectivo. Resulta de interés abordar también distintas variables que suponen la base de la autoeficacia, factores personales como la personalidad, el estigma percibido, apoyos familiares o redes sociales que ayuden a comprender la realidad de estos estudiantes y permitan hacer inferencias a corto, medio y largo plazo de las necesidades que pueden ser cubiertas desde los servicios de apoyo universitarios. El planteamiento de estudios longitudinales puede contribuir a la literatura académica sobre el dinamismo de la etapa universitaria curso a curso. Y, dado

el carácter idiosincrásico que se ha demostrado que tiene el alumnado con discapacidad, incluso dentro de un grupo con una misma discapacidad, se requiere realizar estudios con tamaños muestrales mayores para poder realizar estudios combinados que puedan comenzar a delimitar las necesidades de cada grupo.

Por último, se requieren más estudios que engrosen las investigaciones basadas en la SCCT con este colectivo, desde el modelo de elección de carrera como el resto de los modelos teóricos contenidos en la teoría, útiles para realizar un seguimiento longitudinal de la vida de estas personas.

**REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

Abad, M., Álvarez Pérez, P. R., y Castro de Paz, J.F. (2008). Apoyo a la integración de estudiantes con discapacidad en la enseñanza universitaria. Algunas medidas y propuestas de actuación orientadora. *Educación y diversidad. Revista Interuniversitaria de investigación sobre discapacidad e interculturalidad*, 2, 129-150.

Abele, A. E., & Spurk, D. (2009). The longitudinal impact of self-efficacy and career goals on objective and subjective career success. *Journal of Vocational Behavior*, 74(1), 53–62. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2008.10.005>

Acuerdo de 10 de mayo de 2011, del Consejo de Gobierno, por el que se aprueba el II Plan de Acción Integral para las Personas con Discapacidad en Andalucía 2011-2013. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 106, de 1 de junio de 2011. <https://www.juntadeandalucia.es/boja/2011/106/boletin.106.pdf>

Acuerdo de 12 de febrero de 2024, del Consejo de Gobierno, sobre el Plan propio de Investigación y Transferencia 2024. *Boletín Oficial de la Universidad de Granada*, 227, de 15 de febrero de 2024. [https://secretariageneral.ugr.es/sites/webugr/secretariageneral/public/inline-files/BOUGR/227/Bolet%C3%ADn%20Oficial%20de%20la%20Universidad%20de%20Granada%20n%C2%BA%20227\\_3.pdf](https://secretariageneral.ugr.es/sites/webugr/secretariageneral/public/inline-files/BOUGR/227/Bolet%C3%ADn%20Oficial%20de%20la%20Universidad%20de%20Granada%20n%C2%BA%20227_3.pdf)

Acuerdo de 19 de mayo de 2004, de la Comisión del Distrito Único Universitario de Andalucía, por el que se establece el procedimiento para el ingreso en los Primeros Ciclos de las Enseñanzas Universitarias. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 120, de 21 de junio de 2004. <https://www.juntadeandalucia.es/boja/2004/120/boletin.120.pdf>

Acuerdo de 2 de diciembre de 2003, del Consejo de Gobierno, por el que se aprueba el Plan de Acción Integral para las Personas con Discapacidad en Andalucía (2003-2006). *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 3, de 7 de enero de 2004. <https://www.juntadeandalucia.es/boja/2004/3/d1.pdf>

Acuerdo de 20 de noviembre de 2007, del Consejo de Gobierno, por el que se aprueba el Plan de Empleabilidad para personas con discapacidad en Andalucía 2007-2013. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 7, 10 de enero de 2008. <https://www.juntadeandalucia.es/boja/2008/7/d1.pdf>

Acuerdo de 21 de noviembre de 2022, del Consejo de Gobierno, de aprobación del Plan de Accesibilidad Universal e Inclusión Social. *Boletín Oficial de la Universidad de Granada*, 187, de 28 de noviembre de 2022. <https://secretariageneral.ugr.es/sites/webogr/secretariageneral/public/inline-files/BOUGR/187/PLANTILLA%20CABECERASDoc5.pdf>

Acuerdo de 22 de marzo de 2022, del Consejo de Gobierno, por el que se aprueba el III Plan de Acción Integral para las Personas con Discapacidad en Andalucía. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 58, de 25 de marzo de 2022. [https://www.juntadeandalucia.es/boja/2022/58/BOJA22-058-00002-4806-01\\_00258081.pdf](https://www.juntadeandalucia.es/boja/2022/58/BOJA22-058-00002-4806-01_00258081.pdf)

Acuerdo de 9 de octubre de 2018, del Consejo de Gobierno, por el que se aprueba la formulación del Plan de Empleo para Personas con Discapacidad en la Comunidad Autónoma de Andalucía (PEPDA) 2019-2023. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 199, de 15 de octubre de 2018. <https://www.juntadeandalucia.es/boja/2018/199/BOJA18-199-00395.pdf>

Adigun, O. T. (2020). Self-esteem, self-efficacy, self-concept and intimate image diffusion among deaf adolescents: A structural equation model

analysis. *Heliyon*, 6(8), article e04742.  
<https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2020.e04742>

Affuso, G., Zannone, A., Esposito, C., Pannone, M., Miranda, M. C., De Angelis, G., Aquilar, S., Dragone, M., & Bacchini, D. (2023). The effects of teacher support, parental monitoring, motivation and self-efficacy on academic performance over time. *European Journal of Psychology of Education*, 38, 1-26. <https://doi.org/10.1007/s10212-021-00594-6>

Agencia de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea, Consejo de Europa, (2019). *Manual de legislación europea contra la discriminación*. Oficina de Publicaciones. <https://data.europa.eu/doi/10.2811/12396>

Ahmed, O. M., Ishak, A. K., & Kamil, B. A. M. (2021). Academics' life satisfaction: the role of perceived stress, organisational justice and self-efficacy. *International Journal of Management in Education*, 15(1), 1-22.

Ainscow, M. (2017). Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. *Revista de Educación Inclusiva*, 5(1), 39-49.

Ainscow, M. (2024). *Todas y todos los educandos cuentan, y cuentan por igual: haciendo que la educación sea inclusiva*. Biblioteca digital UNESDOC [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000388991\\_spa?posInSet=1&queryId=709b1ec8-6fa7-45ab-85ff-dc8d196089bf](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000388991_spa?posInSet=1&queryId=709b1ec8-6fa7-45ab-85ff-dc8d196089bf)

Aka, I., E., & Tasar, M. F. (2020). Prospective Science Teachers' Views on Career Planning and Their Self-Efficacy Levels for Career Decision-Making. *International Online Journal of Education and Teaching*, 7(3), 960-975.

- Akbayrak, K. (2024). 'Not now but in the future' investigating enablers and barriers to independence and readiness for higher education of learners with vision impairment in Turkey. *British Journal of Visual Impairment*, 42(1), 30-42. <https://doi.org/10.1177/02646196231194878>
- Alacha, H. F., Walbridge, F. C., Harton, H. C., Vasko, J. M., Bodalski, E. A., Rother, Y., & Lefler, E. K. (2024). Cognitive emotion regulation and learning effectiveness in college students with ADHD symptoms. *Anxiety, Stress, & Coping*, 1–17. Advance online publication. <https://doi.org/10.1080/10615806.2024.2379986>
- Alcantud, F. (1995). UNICHANCE: Plan de integración e inserción sociolaboral de estudiantes y graduados universitarios con discapacidades físicas y sensoriales. *Biomecánica Cuadernos de Información*, 13, 31-32.
- Alcantud, F. (1998). El proyecto Acceso25. En F. Alcantud Marín (Ed.), *Teleformación: Diseño Para Todos* (pp. 228-246). Servei de Publicacions de la Universitat de Valencia.
- Alcantud, F. (2010). Los servicios de apoyo a estudiantes universitarios en España: situación actual y líneas de futuro: servicio de apoyo a las personas con discapacidad en la Universidad de Valencia. En Centro de Atención a Universitarios con discapacidad UNED-Fundación MAPFRE (Eds.) *I Encuentro Iberoamericano sobre Universidad y Discapacidad* (pp 181-189). Librería UNED.
- Alcantud, F., Ávila Clemente, V., y Asensi Borrás, M. C. (2000). *La integración de estudiantes con discapacidad en los estudios superiores*. Servei de Publicacions de la Universitat de Valencia.
- Alegre, A. A. (2014). Autoeficacia académica, autorregulación del aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios iniciales. *Propósitos y Representaciones*, 2(1), 79–120. <https://doi.org/10.20511/pyr2014.v2n1.54>

- Ali, S. R., & Saunders, J. L. (2006). College Expectations of Rural Appalachian Youth: An Exploration of Social Cognitive Career Theory Factors. *The Career Development Quarterly*, 55(1), 38–51. <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.2006.tb00003.x>
- Ali, S. R., & McWhirter, E. H. (2006). Rural Appalachian youth's vocational/educational postsecondary aspirations: Applying social cognitive career theory. *Journal of Career Development*, 33(2), 87–111. <https://doi.org/10.1177/0894845306293347>
- Alonso-Sáez, I., y Arandia-Loroño, M. (2017). 15 años desde la Declaración de Bolonia. Desarrollo, situación actual y retos del Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista iberoamericana de educación superior*, 8(23), 199-213. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2017.23.256>
- Alrasbi, A. N. J. B. (2017). *Understanding the factors that influence emirati women career development in higher education: Case study from united arab emirates* [Doctoral dissertation, The British University in Dubai]. ProQuest Dissertations and Theses database <https://www.proquest.com/dissertations-theses/understanding-factors-that-influence-emirati/docview/2878259586/se-2>
- AlTaleb, H. M., Alsaleh, D. A., Alshammari, A. S., Alsomairy, S. M., Alsuaqir, S. M., Alsaleem, L. A., Omer, A. B., Khan, R., & Alwhaibi, R. M. (2024). Facilitators and barriers to learning faced by female students with disability in higher education. *Heliyon*, 10(10), article 30774. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e30774>
- Anderson, A., Starkweather, A., Cong, X., Kim, K., Schulman-Green, D., Judge, M., Xu, W., & Zhang, Y. (2022). Self-Efficacy Survey Study of Pain Self-Management in Patients with Cancer. *Pain management nursing: official journal of the American Society of Pain Management Nurses*, 23 (4), 486-493. <https://doi.org/10.1016/j.pmn.2021.10.002>

- Andoh, R. P., & Nketsiaba, R. K. (2023). A review of students with disabilities' experiences in higher education: Implications of adopting the Ubuntu philosophy to human resource development. In O. Mutanga (Ed.), *Ubuntu Philosophy and disabilities in Sub-Saharan Africa* (pp. 48-67). Routledge.
- Andújar-Scheker, C. (2019). Reflexiones de los Aportes de la Declaración de Salamanca 25 Años Después. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 13(2), 111-121. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782019000200111>
- Appling, B., Tuttle, M., Harrell, L., Ellerman, H., & Mabeus, D. (2022). Utilizing Social Cognitive Career Theory to Enhance the Self-Efficacy and Outcome Expectations of Students with Disabilities Through Career Development. *Professional School Counseling*, 26(1). <https://doi.org/10.1177/2156759X221098937>
- Arafah, K., Arafah, A. N. B., & Arafah, B. (2020). Self-Concept and Self-Efficacy's Role in Achievement Motivation and Physics Learning Outcomes. *Opción*, 36 (27), 1607-1623.
- Arbona, C. (2000). The development of academic achievement in school aged children: Precursors to career development. En S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Handbook of counseling psychology* (3ra ed., pp. 270–309). Jonh Wiley & Sons.
- Areepattamannil, S., Freeman, J. G., & Klinger, D. A. (2011). Influence of motivation, self-beliefs, and instructional practices on science achievement of adolescents in Canada. *Social Psychology of Education: An International Journal*, 14(2), 233–259. <https://doi.org/10.1007/s11218-010-9144-9>
- Arfasa, A. (2018). Perceptions of Students and Teachers Toward Guidance and Counseling Services in South West Ethiopia Secondary Schools. *International Journal of Multicultural and Multireligious Understanding* 5(6), 81–92. <http://dx.doi.org/10.18415/ijmmu.v5i6.504>

- Arrufat, A. (2010). *Comunicación institucional e intervención en discapacidad. La transversalidad de la comunicación en el Real Patronato sobre Discapacidad* [Tesis doctoral, Universitat Jaume I]. Repositori Universitat Jaume I <https://repositori.uji.es/xmlui/handle/10803/10447>
- Aslan, Y., & Koçak, O. (2023). How do family influence on career choices and perceived social support affect students' life satisfaction in Turkey? The role of vocational outcome expectations as mediator. *International Journal of Educational and Vocational Guidance*, 1-18. <https://doi.org/10.1007/s10775-023-09602-1>
- Ávila, V., y Rocabert, E. (2001). Características vocacionales de estudiantes universitarios ciegos y deficientes visuales: una aproximación. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 22(12), 319-340. <https://doi.org/10.5944/REOP.VOL.12.NUM.22.2001.11356>
- Bacon, D. (2023). *The relationship between high school stem courses and students attending low-income schools' college major and career choices: a social cognitive perspective* [Doctoral dissertation, University of Louisville]. University of Louisville's Institutional Repository <https://doi.org/10.18297/etd/4176>
- Baessler, J., y Schwarzer, R. (1996). Evaluación de la autoeficacia: adaptación española de la Escala de Autoeficacia general [Measuring optimistic self-beliefs: A Spanish adaptation of the General Self-Efficacy Scale]. *Ansiedad y Estrés*, 2(1), 1-8.
- Baglama, B., & Uzunboylu, H. (2017). The relationship between career decision-making self-efficacy and vocational outcome expectations of preservice special education teachers. *South African Journal of Education*, 37(4), 1-11. <https://doi.org/10.15700/saje.v37n4a1520>
- Bai, B., Guo, W., & Wang, C. (2024). Relationships between struggling EFL writers' motivation, self-regulated learning (SRL), and writing competence in Hong Kong

- primary schools. *Applied Linguistics Review*, 15(1), 135-159. <https://doi.org/10.1515/applirev-2020-0131>
- Bandura, A. (1977). Self-Efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84 (2), 191–215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1987). *Pensamiento y acción*. Martínez Roca.
- Bandura, A. (1989). Regulation of cognitive processes through perceived self-efficacy. *Developmental psychology*, 25(5), 729-735. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.25.5.729>
- Bandura, A. (1994). Self-Efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of Human Behavior* 4 (pp. 77–81). Academic Press.
- Bandura, A. (1995). *Self-Efficacy in Changing Societies*. Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman.
- Bandura, A. (2000). Exercise of human agency through collective efficacy. *Current Directions in Psychological Science*, 9, 75– 78.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: an agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1-26.
- Bandura, A. (2004). Health promotion by social cognitive means. *Health Education & Behavior*, 31, 143-164. <https://doi.org/10.1177/1090198104263660>

- Bandura, A. (2006a). Guide for constructing self-efficacy scales. In T. Urdan & F. Pajares (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents (Adolescence and Education)* (pp. 307-337). Information Age Publishing.
- Bandura, A. (2006b). Toward a psychology of human agency. *Perspectives on Psychological Science*, 1(2), 164–180. <https://doi.org/10.1111/j.1745-6916.2006.00011.x>
- Bandura, A. (2012). On the Functional Properties of Perceived Self-Efficacy Revisited. *Journal of Management*, 38(1), 9-44. <https://doi.org/10.1177/0149206311410606>
- Bandura, A. (2015). On deconstructing commentaries regarding alternative theories of self-regulation. *Journal of Management*, 41(4), 1025–1044. <https://doi.org/10.1177/0149206315572826>
- Bandura, A. (2018). Toward a psychology of human agency: Pathways and Reflections. *Perspectives on Psychological Science*, 13(2), 130-136. <https://doi.org/10.1177/1745691617699280>
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Vittorio Caprara, G., & Pastorelli, C. (2001). Self-efficacy beliefs as shapers of children's aspirations and career trajectories. *Child Development*, 72(1), 187–206. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00273>
- Bandura, A., & Walters, R. N. (1963). *Social learning and personality development*. Holt, Rinehart & Winston.
- Barcroft, J., Grantham, H., Mauzé, E., Spehar, B., Sommers, M. S., Spehar, C., & Tye-Murray, N. (2021). Vocabulary acquisition as a by-product of meaning-oriented auditory training for children who are deaf or hard of hearing. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 52(4), 1049–1060. [https://doi.org/10.1044/2021\\_LSHSS-21-00040](https://doi.org/10.1044/2021_LSHSS-21-00040)

- Becerra-González, C. E., & Reidl Martínez, L. M. (2015). Motivation, self-efficacy, attributional style and academic performance of high school students. *Revista electrónica de investigación educativa*, 17(3), 79-93.
- Becht, K., Blades, C., Agarwal, R., & Burke, S. (2020). Academic access and progress for students with intellectual disability in inclusive postsecondary education: A systematic review of research. *Inclusion*, 8(2), 90-104. <https://doi.org/10.1352/2326-6988-8.2.90>
- Bennett, D., Bawa, S., & Ananthram, S. (2021). Gendered differences in perceived employability among higher education students in STEM and non-STEM disciplines. *Perspectives: Policy and Practice in Higher Education*, 25(3), 84-90. <https://doi.org/10.1080/13603108.2020.1871090>
- Bermúdez, I. L., García, X., y Santos, D. (2020). Características del proceso educativo de los educandos con discapacidad intelectual para la orientación profesional. *Revista Conrado*, 16(75), 238-242.
- Bethencourt, J. T., y Cabrera, L. (2008). Comportamiento del alumnado universitario ante el desarrollo de su carrera profesional. *Revista electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6(16), 623-640. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v6i16.1300>
- Betsworth, D. G., & Fouad, N. A. (1997). Vocational interests: A look at the past 70 years and a glance at the future. *Career Development Quarterly*, 46, 23-47. <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.1997.tb00689.x>.
- Betz, N. E., & Hackett, G. (1981). The relationship of career-related self-efficacy expectations to perceived career options in college women and men. *Journal of Counseling Psychology*, 28(5), 399-410. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.28.5.399>

- Betz, N. E., & Hackett, G. (1987). Concept of agency in educational and career development. *Journal of Counseling Psychology, 34*(3), 299–308. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.34.3.299>
- Björnsdóttir, K. (2016). Belonging to higher education: inclusive education for students with intellectual disabilities. *European Journal of Special Needs Education, 32*(1), 125–136. <https://doi.org/10.1080/08856257.2016.1254968>
- Blake, T. R., & Rust, J. O. (2002). Self-Esteem and Self-Efficacy of College Students with Disabilities. *College Student Journal, 36*(2), 214-219.
- Blakey, E., Matthews, D., Cragg, L., Buck, J., Cameron, D., Higgins, B., Pepper, L., Ridley, E., Sullivan, E., & Carroll, D. J. (2020). The role of executive functions in socioeconomic attainment gaps: Results from a randomized controlled trial. *Child Development, 91*(5), 1594–1614. <https://doi.org/10.1111/cdev.13358>
- Blanco, Á. (2011). Applying social cognitive career theory to predict interests and choice goals in statistics among spanish psychology students. *Journal of Vocational Behavior, 78*(1), 49–58. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2010.07.003>
- Blustein, D. L., Chaves, A. P., Diemer, M. A., Gallagher, L. A., Marshall, K. G., Sirin, S., & Bhati, K. S. (2002). Voices of the forgotten half: The role of social class in the school-to-work transition. *Journal of Counseling Psychology, 49*(3), 311–323. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.49.3.311>
- Bodalski, E. A., Abu-Ramadan, T. M., Hough, C. E., Lefler, E. K., Meinzer, M. C., & Antshel, K. M. (2023). Low standards yet disappointed: ADHD symptoms and experiential avoidance in college students. *Journal of Contextual Behavioral Science, 28*, 180–184. <https://doi.org/10.1016/j.jcbs.2023.04.002>

- Bohndick, C., Kohlmeyer, S., & Buhl, H. M. (2017). Competencies and career choice motives: characteristics of high school students interested in teacher education programmes. *Journal of Education for Teaching*, 43(5), 566–580. <https://doi.org/10.1080/02607476.2017.1355029>
- Booth, T., y Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares* (adaptación de la tercera edición revisada del Index for Inclusión). OEI FUHEM. Biblioteca Digital Mineduc <https://hdl.handle.net/20.500.12365/15049>
- Breda, T., Grenet, J., Monnet, M., & Van Effenterre, C. (2018). *¿Can Female Role Models Reduce the Gender Gap in Science?: Evidence from Classroom Interventions in French High Schools*. Paris-Jourdan Sciences Economiques.
- Brown, S. D., & Lent, R. W. (2019). Social cognitive career theory at 25: Progress in studying the domain satisfaction and career self-management models. *Journal of Career Assessment*, 27(4), 563–578. <https://doi.org/10.1177/1069072719852736>
- Bru-Luna, L., Martí-Vilar, M., Merino-Soto, C., & Cervera-Santiago, J. (2021). Emotional intelligence measures: A systematic review. *Healthcare*, 9(12), article 1696. <https://doi.org/10.3390/healthcare9121696>
- Brunes, A, Hansen, M. B., & Heir, T. (2021). General self-efficacy in individuals with visual impairment compared with the general population. *Plos one* 16(7), 1-12. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0254043>
- Bruner, J. S. (1975). *Early social interaction and language acquisition*. Academic Press.
- Bueno-Pacheco, A., Lima-Castro, S., Peña-Contreras, E., Cedillo-Quizhpe, C., y Aguilar-Sizer, M. (2018). Adaptación al Español de la Escala de Autoeficacia General para su uso en el contexto ecuatoriano [Spanish adaptation of the General Self-Efficacy

Scale for use in Ecuadorian context]. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 48(3), 5–17. <https://doi.org/10.21865/RIDEP48.3.01>

Butler, M., Holloway, L., Marriott, K., & Goncu, C. (2016). Understanding the graphical challenges faced by vision-impaired students in Australian universities. *Higher Education Research & Development*, 36(1), 59–72. <https://doi.org/10.1080/07294360.2016.1177001>

Byra, S., & Ćwirynkało, K. (2018). Coping strategies in students with physical disabilities - predictive role of self-esteem, general self-efficacy and basic hope. *Hrvatska Revija Za Rehabilitacijska Istraživanja*, 54(2), 1-11. <https://doi.org/10.31299/hrri.54.2.1>

Byra, S., & Żyta, A. (2017). Acceptance of disability, self-efficacy and hope for success in students with physical disability [Paper presentation]. 3rd International Conference on Lifelong Education and Leadership for All ICLEL, Oporto, Portugal. [https://www.researchgate.net/profile/Stanislawa-Byra/publication/322275988\\_Acceptance\\_of\\_Disability\\_Self-Efficacy\\_and\\_Hope\\_For\\_Success\\_in\\_Students\\_With\\_Physical\\_Disability/links/5fa4fea092851cc28698ea76/Acceptance-of-Disability-Self-Efficacy-and-Hope-For-Success-in-Students-With-Physical-Disability.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Stanislawa-Byra/publication/322275988_Acceptance_of_Disability_Self-Efficacy_and_Hope_For_Success_in_Students_With_Physical_Disability/links/5fa4fea092851cc28698ea76/Acceptance-of-Disability-Self-Efficacy-and-Hope-For-Success-in-Students-With-Physical-Disability.pdf)

Calero, M. C., Arias, I., y Viñes C. (1997). *Historia de la Universidad de Granada*. Universidad de Granada.

Cardoso, E. d. S., Dutta, A., Chiu, C., Johnson, E. T., Kundu, M., & Chan, F. (2013). Social-cognitive predictors of STEM career interests and goal persistence in college students with disabilities from racial and ethnic minority backgrounds. *Rehabilitation Research, Policy, and Education*, 27(4), 271-284. ProQuest Dissertations and Theses database

<https://www.proquest.com/scholarly-journals/social-cognitive-predictors-stem-career-interests/docview/1462396394/se-2>

Carfagno, G. (2021). *Experiences of community college students with attention deficit hyperactivity* [Doctoral dissertation, Grand Canyon University]. ProQuest Dissertations and Theses database <https://www.proquest.com/dissertations-theses/experiences-community-college-students-with/docview/2519292636/se-2>

Carrell, S. E., Page, M. E., & West, J. E. (2010). Sex and science: How professor gender perpetuates the gender gap. *The Quarterly journal of economics*, *125*(3), 1101-1144. <https://doi.org/10.1162/qjec.2010.125.3.1101>

Castaño, C. (1983). *Psicología y Orientación Vocacional*. Morata.

Castro, Y. (2023). *An examination of the vocational readiness among transition-age hispanic youth with disabilities: An exploratory study* [ Doctoral dissertation, University of Wisconsin – Madison]. ProQuest Dissertations and Theses database <https://www.proquest.com/dissertations-theses/examination-vocational-readiness-among-transition/docview/2847196528/se-2>

Ceci, S. J., Williams, W. M., & Barnett, S. M. (2009). Women's underrepresentation in science: Sociocultural and biological considerations. *Psychological Bulletin*, *135*(2), 218–261. <https://doi.org/10.1037/a0014412>

CERMI (2016). *Empoderamiento y defensa de derechos. Guía para la autodefensa de los derechos de las personas con discapacidad. Ministerio de Sanidad, servicios sociales e igualdad. Gobierno de España*. [https://www.cermi.es/sites/default/files/docs/colecciones/Folleto\\_Empoderamiento\\_y\\_Defensa\\_de\\_Derechos\\_Humanos.pdf](https://www.cermi.es/sites/default/files/docs/colecciones/Folleto_Empoderamiento_y_Defensa_de_Derechos_Humanos.pdf)

- Chachashvili-Bolotin, S., Milner-Bolotin, M., & Lissitsa, S. (2016). Examination of factors predicting secondary students' interest in tertiary STEM education. *International Journal of Science Education*, 38(3), 366–390. <https://doi.org/10.1080/09500693.2016.1143137>
- Chan, C. C., Chen, S.C., Lin, Y. W., Liao, T. Y., & Lin, Y. E. (2018). Social Cognitive Perspective on Factors Influencing Taiwanese Sport Management Students' Career Intentions. *Journal of Career Development*, 45(3), 239-252. <https://doi.org/10.1177/0894845316681643>
- Chan, K. Y., Uy, M. A., Ho, M. R., Sam, Y.L., Chernyshenko, O. S., & Yu, K. T. (2015). Comparing two career adaptability measures for career construction theory: Relations with boundaryless mindset and protean career attitudes. *Journal of Vocational Behavior*, 87, 22–31. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2014.11.006>
- Chan, R. C. (2022). A social cognitive perspective on gender disparities in self-efficacy, interest, and aspirations in science, technology, engineering, and mathematics (STEM): the influence of cultural and gender norms. *International Journal of STEM Education* 9, article 37. <https://doi.org/10.1186/s40594-022-00352-0>
- Chao, S. (2020). *The relationship among self-identity, perceived career barriers, social support, career decision self-efficacy and outcome expectations of college students with disabilities* [Doctoral dissertation, Southern Illinois University Carbondale]. Open SIUC. <https://opensiuc.lib.siu.edu/dissertations/1830/>
- Chao, S. Y., Chen, R. K., Grizzell, S. T., Wilson, K. B., & Lewis, T. A. (2022). Factors Influencing the Career Decision Self-Efficacy and Outcome Expectations of College Students With Disabilities. *Rehabilitation Research, Policy & Education*, 36(3), 197-212. <http://dx.doi.org/10.1891/RE-21-30>

- Chapman, M. (2021). Representation and resistance: A qualitative study of narratives of Deaf cultural identity. *Culture & Psychology, 27*(3), 374-391. <https://doi.org/10.1177/1354067X21993794>
- Cheng, S., & Sin, K. F. (2021). Thinking styles and career decision-making self-efficacy among deaf or hard of hearing, and hearing students. *Exceptionality, 29*(3), 167–181. <https://doi.org/10.1080/09362835.2020.1850452>
- Cheng, S., Zhang, L. F., & Hu, X. (2016). Thinking styles and university self-efficacy among deaf, hard-of-hearing, and hearing students. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 21*(1), 44–53. <https://doi.org/10.1093/deafed/env032>
- Cherkasova, M. V., French, L. R., Syer, C. A., Cousins, L., Galina, H., Ahmadi-Kashani, Y., & Hechtman, L. (2020). Efficacy of cognitive behavioral therapy with and without 57 medication for adults with ADHD: a randomized clinical trial. *Journal of attention disorders, 24*(6), 889-903.
- Chomba, R. M., Mandyata, J., & Muzata, K. K. (2023). Career Choices for Individuals with Hearing Impairment in Higher Learning Institutions in Lusaka-Zambia. *Jurnal Ilmu Pendidikan (JIP) STKIP Kusuma Negara, 14*(2), 99-117.
- Christensen, C. M. (2006). The ongoing process of building a theory of disruption. *Journal of Product innovation management, 23*(1), 39-55. <https://doi.org/10.1111/j.1540-5885.2005.00180.x>
- Chronister, J. (2019). Social support, chronic illness, and disability. In D. S. Dunn (Ed.), *Understanding the experience of disability: Perspectives from social and rehabilitation psychology* (pp. 151–203). Oxford University Press.

- Chung, Y. B., & Harmon, L. W. (1994). The career interests and aspirations of gay men: How sex-role orientation is related. *Journal of Vocational Behavior*, 45(2), 223–239. <https://doi.org/10.1006/jvbe.1994.1033>
- Cid, P., Orellana, A., y Barriga, O. (2010). Validación de la escala de autoeficacia general en Chile. *Revista médica de Chile*, 138(5), 551-557. <http://dx.doi.org/10.4067/S0034-98872010000500004>
- Claiborne, L. B., & Cornforth, S. (2010). Supporting diversity, difference and inclusion in higher education. In V. Green and S. Cherrington (Eds.), *Delving into Diversity: An International Exploration of Issues of Diversity in Education* (pp. 255–263). Nova Science Publishers.
- Clavijo, M., Yévenes, F., Gallardo, I., Contreras, A. M., y Santos, C. (2020). Escala de autoeficacia general: reevaluación de su evidencia de confiabilidad y validez en Chile. *Revista médica de Chile*, 148(10), 1452-1460. <http://dx.doi.org/10.4067/S0034-98872020001001452>
- Colina, S. (2021). La acción humanitaria y las personas con discapacidad. *Revista Española de Discapacidad*, 9(1), 7-31. <https://doi.org/10.5569/2340-5104.09.01.01>
- Comisión de Ciencia e Innovación (2009, 9 de febrero). Proceso de integración de España en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y del resto de países de la Unión Europea (Número de expediente 711/000104). *Diario de Sesiones del Senado* 102, 1-26. <https://www.senado.es/legis9/publicaciones/pdf/senado/ds/CS0102.PDF>
- Comisión de las Comunidades Europeas (1996). *Comunicación de la Comisión sobre la igualdad de oportunidades de las personas con minusvalía: una nueva estrategia comunitaria en materia de minusvalía*. Oficina de Publicaciones Oficiales de las

Comunidades Europeas. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:51996DC0406>

Comisión de las Comunidades Europeas (1996). *HELIOS II Guía Europea de Buena práctica: Hacia la igualdad de oportunidades de las personas discapacitadas*. Oficina de publicaciones oficiales de las Comunidades Europeas. [https://iniciativasyestudiossociales.org/wp-content/uploads/libros/HELIOS%20II\\_guia\\_europea\\_buenas\\_practicas.pdf](https://iniciativasyestudiossociales.org/wp-content/uploads/libros/HELIOS%20II_guia_europea_buenas_practicas.pdf)

Comisión de las Comunidades Europeas (2000). *Comunicación de la Comisión al Consejo, al Parlamento Europeo, al Comité Económico y social y al Comité de Regiones hacia una Europa sin barreras para las personas con discapacidad*. Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52000DC0284>

Comisión de las Comunidades Europeas (2003). *Comunicado de Berlín. Educación Superior Europea. Comunicado de la Conferencia de Ministros Europeos responsables de la Educación Superior*. Berlín. [https://ehea.info/media.ehea.info/file/2003\\_Berlin/29/1/2003\\_Berlin\\_Communique\\_Spanish\\_577291.pdf](https://ehea.info/media.ehea.info/file/2003_Berlin/29/1/2003_Berlin_Communique_Spanish_577291.pdf)

Comisión de las Comunidades Europeas (2005). *Comunicación de la Comisión al Consejo, al Parlamento Europeo, al Comité Económico y social y al Comité de Regiones sobre la puesta en práctica, los resultados y la evaluación general del Año de las personas con discapacidad 2003*. Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52005DC0486>

Comisión de las Comunidades Europeas (2005). *Comunicado de Bergen. El Espacio Europeo de Educación Superior- Alcanzando las metas. Comunicado de la*

*Conferencia de Ministros Europeos responsables de la Educación Superior.*  
Bergen.

[https://ehea.info/media.ehea.info/file/2005\\_Bergen/53/8/2005\\_Bergen\\_Communique\\_Spanish\\_580538.pdf](https://ehea.info/media.ehea.info/file/2005_Bergen/53/8/2005_Bergen_Communique_Spanish_580538.pdf)

Comisión de las Comunidades Europeas (2007). *Comunicado de Londres. Hacia el Espacio Europeo de Educación Superior: respondiendo a los retos globalizados. Comunicado de la Conferencia de Ministros Europeos responsables de la Educación Superior.* Londres.

[https://ehea.info/media.ehea.info/file/2007\\_London/70/4/2007\\_London\\_Communique\\_Spanish\\_588704.pdf](https://ehea.info/media.ehea.info/file/2007_London/70/4/2007_London_Communique_Spanish_588704.pdf)

Comisión de las Comunidades Europeas (2009). *Comunicado de Lovaina. El proceso de Bolonia 2020- El Espacio Europeo de Educación Superior en la nueva década. Comunicado de la Conferencia de Ministros Europeos responsables de la Educación Superior.* Lovaina.

[https://www.une.es/media/Ou1/File/DocumentosEEES/lovaina\\_abril\\_09.pdf](https://www.une.es/media/Ou1/File/DocumentosEEES/lovaina_abril_09.pdf)

Comisión de las Comunidades Europeas (2010). *Declaración de Budapest-Viena. Declaración del área de Educación Superior Europea.* Budapest-Viena.

[https://ehea.info/Upload/document/ministerial\\_declarations/Budapest\\_Vienna\\_Declaration\\_598640.pdf](https://ehea.info/Upload/document/ministerial_declarations/Budapest_Vienna_Declaration_598640.pdf)

Comisión de las Comunidades Europeas (2010). *Estrategia Europea sobre Discapacidad 2010-2020: un compromiso renovado para una Europa sin barreras.* Oficina de publicaciones oficiales de las Comunidades Europeas.

<https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:0636:FIN:es:PDF>

Comisión de las Comunidades Europeas (2012). *Comunicado de Bucarest. Aprovechar al máximo nuestro potencial: Consolidación del Espacio Superior Europeo. Comunicado de la Conferencia de Ministros Europeos responsables de la Educación Superior.* Bucarest.  
[https://ehea.info/Upload/document/ministerial\\_declarations/Bucharest\\_Communique\\_2012\\_610673.pdf](https://ehea.info/Upload/document/ministerial_declarations/Bucharest_Communique_2012_610673.pdf)

Comisión de las Comunidades Europeas (2015). *Comunicado de Ereván. Comunicado de la Conferencia de Ministros Europeos responsables de la Educación Superior.* Ereván.  
[https://ehea.info/Upload/document/ministerial\\_declarations/YerevanCommuniqueFinal\\_613707.pdf](https://ehea.info/Upload/document/ministerial_declarations/YerevanCommuniqueFinal_613707.pdf)

Comisión de las Comunidades Europeas (2018). *Comunicado de París. Comunicado de la Conferencia de Ministros Europeos responsables de la Educación Superior.* París.  
[https://ehea.info/Upload/document/ministerial\\_declarations/EHEAParis2018\\_Communique\\_final\\_952771.pdf](https://ehea.info/Upload/document/ministerial_declarations/EHEAParis2018_Communique_final_952771.pdf)

Comisión de las Comunidades Europeas (2020). *Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones relativa a la consecución del Espacio Europeo de Educación de aquí a 2025.* Oficina de publicaciones oficiales de las Comunidades Europeas. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52020DC0625>

Comisión de las Comunidades Europeas (2020). *Comunicado de Roma. Comunicado de la Conferencia de Ministros Europeos responsables de la Educación Superior.* Roma. [https://ehea.info/Upload/Rome\\_Ministerial\\_Communique.pdf](https://ehea.info/Upload/Rome_Ministerial_Communique.pdf)

- Comisión de las Comunidades Europeas (2020). *Plan de Acción en materia de Integración e Inclusión para 2021-2027*. Oficina de publicaciones oficiales de las Comunidades Europeas. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52020DC0758>
- Comisión de las Comunidades Europeas (2021). *Erasmus+. Guía del Programa*. Bruselas, Bélgica: Comisión Europea. Oficina de publicaciones oficiales de las Comunidades Europeas. [https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/programme-guide/introduction/how-to-read-programme-guide\\_es](https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/programme-guide/introduction/how-to-read-programme-guide_es)
- Comisión de las Comunidades Europeas (2021). *Estrategia de los derechos de las personas con discapacidad 2021-2030*. Oficina de publicaciones oficiales de las Comunidades Europeas. <https://data.europa.eu/doi/10.2767/31633>
- Comisión de las Comunidades Europeas (2024). *Comunicado de Tirana. Comunicado de la Conferencia de Ministros Europeos responsables de la Educación Superior*. Tirana. <https://ehea.info/Immagini/Tirana-Communique1.pdf>
- Comisión Técnica de la Estrategia Universidad 2015 (2011). *La responsabilidad social de la universidad y el desarrollo sostenible*. Secretaría General Técnica. [https://www.crue.org/wp-content/uploads/2020/02/24.La\\_RSU\\_y\\_el\\_desarrollo\\_sostenible\\_2011.pdf](https://www.crue.org/wp-content/uploads/2020/02/24.La_RSU_y_el_desarrollo_sostenible_2011.pdf)
- Consejo de Ministros Europeos. (1998). *Declaración de la Sorbona. Declaración conjunta para la armonización del diseño del sistema de Educación Superior europeo*. París. [https://ehea.info/media.ehea.info/file/1998\\_Sorbonne/62/2/1998\\_Sorbonne\\_Declaration\\_Spanish\\_552622.pdf](https://ehea.info/media.ehea.info/file/1998_Sorbonne/62/2/1998_Sorbonne_Declaration_Spanish_552622.pdf)
- Consejo de Ministros Europeos. (1999). *Declaración de Bolonia. El Espacio Europeo de la Enseñanza Superior. Declaración conjunta de los ministros europeos de*

*educación.*

*Bolonia.*

[https://ehea.info/media.ehea.info/file/Ministerial\\_conferences/06/0/1999\\_Bologna\\_Declaration\\_Spanish\\_553060.pdf](https://ehea.info/media.ehea.info/file/Ministerial_conferences/06/0/1999_Bologna_Declaration_Spanish_553060.pdf)

Consejo de Ministros Europeos (2001). *Comunicado de Praga. Hacia el Área de la Educación Superior Europea. Declaración del encuentro de los Ministros Europeos en funciones de Educación Superior.* Praga. [https://ehea.info/media.ehea.info/file/2001\\_Prague/47/4/2001\\_Prague\\_Communique\\_Spanish\\_553474.pdf](https://ehea.info/media.ehea.info/file/2001_Prague/47/4/2001_Prague_Communique_Spanish_553474.pdf)

Constitución española. Boletín Oficial del Estado, 311, de 29 de diciembre de 1978. [https://www.boe.es/eli/es/c/1978/12/27/\(1\)/con](https://www.boe.es/eli/es/c/1978/12/27/(1)/con)

Conte, L. (1983). Vocational development theories and the disabled person: Oversight or deliberate omission. *Rehabilitation Counseling Bulletin*, 26, 316–328.

Corti, F., Llanes, J., Dorio, I., & Freixa, M. (2023). Initial adaptation among university student: The case of the social sciences. *PLoS ONE*, 18(11), article e0294440. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0294440>

CRUE Universidades Españolas (2024). *Código de Universidades.* Agencia Estatal Boletín Oficial del Estado. [https://www.boe.es/biblioteca\\_juridica/codigos/codigo.php?id=133\\_Codigo\\_de\\_Universidades&tipo=C&modo=2#:~:text=Descargar%20PDF,\(12.084%20K\)](https://www.boe.es/biblioteca_juridica/codigos/codigo.php?id=133_Codigo_de_Universidades&tipo=C&modo=2#:~:text=Descargar%20PDF,(12.084%20K))

Coughlan, T., Iniesto, F., & Carr, J.E. (2024). Analysing Disability Descriptions and Student Suggestions as a Foundation to Overcome Barriers to Learning. *Journal of Interactive Media in Education*, 1, article 4. <https://doi.org/10.5334/jime.836>

- Cuevas, S., Vang, C., Chen, R. K., & Saladin, S. P. (2019). Determinants of Self-Efficacy among Individuals who are Hard-of-Hearing. *The Journal of Rehabilitation*, 85(2), 37-46.
- Cygrymus, E. R. (2021). *Predicting Undergraduate Music Majors' Academic Adjustment and Persistence Intentions* [Doctoral dissertation, University of Maryland]. ProQuest Dissertations and Theses database <https://www.proquest.com/docview/2679208810?pq-origsite=gscholar&fromopenview=true&sourcetype=Dissertations%20&%20Theses>
- Dalmau, M., Llinares Fité, M., y Sala Bars, I. (2013). Formación universitaria e inserción laboral. Titulados españoles con discapacidad y competencias profesionalizadoras. *Revista Española De Discapacidad*, 1(2), 95-118. <http://doi.org/10.5569/2340-5104.01.02.06>
- Damáso, B. F., Valentini, F., Núñez-Rodríguez, S. I., Kliem, S., Koller, S. H., Hinz, A., Brähler, E., Finck, C., & Zenger, M. (2016). Is the General Self-Efficacy Scale a Reliable Measure to be used in Cross-Cultural Studies? Results from Brazil, Germany and Colombia. *The Spanish Journal of Psychology*, 19, article E29. <https://dx.doi.org/10.1017/sjp.2016.30>
- Decreto 162/1985, de 17 de julio, por el que se publican los Estatutos de la Universidad de Granada. *Boletín Oficial del Estado*, 55, de 5 marzo de 1986. <https://www.boe.es/eli/es-an/d/1985/07/17/162>
- Decreto 231/2011, de 12 de julio, por el que aprueban los Estatutos de la Universidad de Granada. *Boletín Oficial del Estado*, 21, de 25 de enero de 2012. <https://www.boe.es/eli/es-an/d/2011/07/12/231>

Decreto 259/2005, de 29 de noviembre, por el que se crea el Premio Andaluz a las Buenas Prácticas en la Atención a las Personas con Discapacidad. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 250, de 27 de diciembre de 2005. <https://www.juntadeandalucia.es/boja/2005/250/14>

Decreto 5/1997, de 28 de enero, del Gobierno Valenciano, por el se aprueban los Estatutos de la Universidad Jaume I de Castellón. *Diario Oficial del Gobierno Valenciano*, 2922, de 4 de febrero de 1997. [https://dogv.gva.es/es/eli/es-vc/d/1997/01/28/\(1\)/dof/spa/html](https://dogv.gva.es/es/eli/es-vc/d/1997/01/28/(1)/dof/spa/html)

Decreto 72/1992, de 5 de mayo, por el que se aprueban las normas técnicas para la accesibilidad y la eliminación de barreras Arquitectónicas, Urbanísticas y en el Transporte en Andalucía. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 44, de 23 de mayo de 1992. <https://www.juntadeandalucia.es/boja/1992/44/1>

Decreto 8/2020, de 30 de enero, por el que se regulan los órganos de ética asistencial y de la investigación biomédica en Andalucía. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 24, de 5 de febrero de 2020. <https://www.juntadeandalucia.es/boja/2020/24/3>

Decreto Legislativo 1/2013, de 8 de enero, por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley Andaluza de Universidades. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 8, de 11 de enero de 2013. <https://www.juntadeandalucia.es/boja/2013/8/BOJA13-008-00103.pdf>

De-Besa Gutiérrez, M.R., Gil-Flores, J., y García González, A.J. (2021). Incidencia de género y rama de conocimiento sobre expectativas académicas del alumnado de nuevo ingreso. *Estudios sobre Educación*, 41, artículo 40618. <https://doi.org/10.15581/004.41.007>

DeVellis, R. F. (2003). *Scale Development: Theory and Application*. Sage Publications.

- Devine, M. A. (2023). From physical inclusion to belonging: Perceptions of social inclusion of university students with intellectual disabilities. *International Journal of the Sociology of Leisure*, 6(1), 55-86. <https://doi.org/10.1007/s41978-022-00117-7>
- Diaz, D. (2021). *Examining the influence of STEM college program participation on engineering persistence among first-generation college students in engineering* [Doctoral dissertation, University of Missouri-Columbia]. ProQuest Dissertations and Theses database <https://www.proquest.com/docview/2706243362?pq-origsite=gscholar&fromopenview=true&sourcetype=Dissertations%20%20Theses>
- Díaz-Vega, M., Moreno-Rodríguez, R., y Gallardo-Pino, C. (2021). La universidad española ante el ods 4: Los planes estratégicos como principal barrera para alcanzar la inclusión. *Revista de Educación Inclusiva*, 14(1), 69-91.
- Dickinson, J., Abrams, M. D., & Tokar, D. M. (2017). An examination of the applicability of social cognitive career theory for African American college students. *Journal of Career Assessment*, 25(1), 75–92. <https://doi.org/10.1177/1069072716658648>
- Diemer, M. A., & Ali, S. R. (2009). Integrating social class into vocational psychology: Theory and practice implications. *Journal of Career Assessment*, 17(3), 247–265. <https://doi.org/10.1177/1069072708330462>
- Dillman, D. A., Smyth, J. D., & Christian, L. M. (2014). *Internet, phone, mail, and mixed mode surveys: The tailored design method* (4th ed.). John Wiley & Sons Inc.
- Dinger, F. C., Dickhäuser, O., Spinath, B., & Steinmayr, R. (2013). Antecedents and consequences of students' achievement goals: A mediation analysis. *Learning and Individual Differences*, 28, 90–101. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2013.09.005>

- Dipeolu, A., Reardon, R., Sampson, J., & Burkhead, J. (2002). The Relationship between Dysfunctional Career Thoughts and Adjustment to Disability in College Students with Learning Disabilities. *Journal of Career Assessment*, 10(4), 413-427. <https://doi.org/10.1177/1069072702238404>
- Drews, E. (2024). *Digital mental health interventions: exploring the implementation of digital practice for BPD/EUPD symptomatology and delivery of an eHealth platform within an NHS Mental Healthcare Service* [Doctoral dissertation, University of Sussex]. University of Sussex Repository <https://hdl.handle.net/10779/uos.26021701.v1>
- Durand, S. R. (2008). *Deaf identity, career-related self-efficacy, and perception of career barriers of deaf and hard-of-hearing individuals* [Doctoral dissertation, Fordham University]. Fordham Research Library <https://research.library.fordham.edu/dissertations/AAI3312052>
- Edwards, M., Poed, S., Al-Nawab, H., & Penna, O. (2022). Academic accommodations for university students living with disability and the potential of universal design to address their needs. *Higher education*, 84(4), 779–799. <https://doi.org/10.1007/s10734-021-00800-w>
- Egido-Gálvez, M. I. (2006). El sistema educativo ante los nacionalismos: el caso de España. *Boletín del Ilustre Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias*, 174, 18-20.
- ElHessen, S. (2002). A new paradigm to career counseling: self-efficacy and career choice among students with physical disabilities in postsecondary education. In G.R. Walz, R. Knowdell & C. Kirkman (Eds.), *Thriving in challenging and uncertain times* (pp. 35-39). Eric Cass.

- Encinas-Martin, M., & Cherian, M. (2023). *Gender, Education and Skills: the persistence of gender gaps in education and skills*. OECD Skills Studies.
- Eren, A. (2014). 'Not only satisfied and responsible, but also hopeful': prospective teachers' career choice satisfaction, hope, and personal responsibility. *Cambridge Journal of Education*, 45(2), 149–166. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2014.930417>
- Esiyok, E., Gokcearslan, S., & Kucukergin, K. G. (2024). Acceptance of Educational Use of AI Chatbots in the Context of Self-Directed Learning with Technology and ICT Self-Efficacy of Undergraduate Students. *International Journal of Human-Computer Interaction*, 1–10. <https://doi.org/10.1080/10447318.2024.2303557>
- Espada, J. P., González, M. T., Orgilés, M., Carballo, J. L., & Piqueras, J. A. (2012). Validation of the General Self-Efficacy Scale with Spanish adolescents. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(1), 355–370. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v10i26.1504>
- Etxeberria, X. (2011). La Convención de la ONU sobre los derechos de las personas con discapacidad. *Siglo Cero. Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 237, 33-46.
- Evans, N.J., Broido E.M., Brown K.R., & Wilke A.K. (2017). *Disability in Higher Education: A Social Justice Approach*, 1st ed. Jossey-Bass.
- Ezeofor, I., & Lent, R. W. (2014). Social cognitive and self-construal predictors of well-being among African college students in the US. *Journal of Vocational Behavior*, 85(3), 413–421. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2014.09.003>
- Fabian, E. S. (2000). Social cognitive theory of careers and individuals with serious mental health disorders: Implications for psychiatric rehabilitation

programs. *Psychiatric Rehabilitation Journal*, 23(3), 262–269. <https://doi.org/10.1037/h0095159>

Fabian, E. S., & Pebdani, R. (2013). The career development of youth and young adults with disabilities. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (2nd ed., pp. 357-384). John Wiley & Sons.

Farmer, H. S. (1985). Model of career and achievement motivation for women and men. *Journal of Counseling Psychology*, 32 (3), 363–390.

Ferman, G. S., y Levin, J. (1979). *Investigación en ciencias sociales*. Limusa.

Fernández-Batanero, J. M. (2011). Competencias docentes para la inclusión del alumnado universitario en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista De Educación Inclusiva*, 4 (2), 137-148.

Fernández-Carvajal, R. (1994). *Retorno de la universidad a su esencia*. Secretariado de Publicaciones.

Fichten, C. S., Nguyen, M. N., Asuncion, J., Martiniello, N., Jorgensen, M., Budd, J., Amsel, R., & Libman, E. (2016). An exploratory study of college and university students with visual impairment in Canada: Grades and graduation. *British Journal of Visual Impairment*, 34(1), 91-100. <https://doi.org/10.1177/0264619615616259>

Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS* (3rd ed.). Sage Publications.

Firat, T. (2021). Experiences of students with visual impairments in higher education: barriers and facilitators. *British Journal of Special Education*, 48(3), 301-322. <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12365>

- Fives, C. J. (2008). Vocational assessment of secondary students with disabilities and the school psychologist. *Psychology in the Schools*, *56*, 508–522. <https://doi.org/10.1002/pits.20320>
- Fleming, M., & Wated, G. (2016). The Impact of Academic Self-Efficacy and Perceived Stigma on the Performance of Students With Learning Disabilities. *Learning disabilities: a multidisciplinary journal*, *21*(2), 59-66. <https://doi.org/10.18666/LDMJ-2016-V21-I2-7127>
- Flores, E. C. (2022). Autoeficacia académica: análisis de estructura interna e invarianza en estudiantes de secundaria de Lima Metropolitana. [Academic Self-Efficacy : Analysis of Internal Structure and Invariance in High School Students from Lima Metropolitana] *Propósitos y Representaciones*, *10*(2), 1-10. <https://doi.org/10.20511/pyr2022.v10n2.1541>
- Flores, L. Y., Navarro, R. L., & Ali, S. R. (2017). The state of SCCT research in relation to social class: Future directions. *Journal of Career Assessment*, *25*(1), 6–23. <https://doi.org/10.1177/1069072716658649>
- Forum Européen de l'Orientation Académique FEDORA (2006). *The Fedora Charter on Guidance and Counselling within the European Higher Education Area*. Portal del Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional [https://www.cedefop.europa.eu/files/2452-att1-1-FEDORA\\_Charter.pdf](https://www.cedefop.europa.eu/files/2452-att1-1-FEDORA_Charter.pdf)
- Fouad, N. A., & Kantamneni, N. (2013). The role of race and ethnicity in career choice, development, and adjustment. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (2nd ed., pp. 215-243). John Wiley & Sons.

- Fouad, N. A., & Santana, M. C. (2017). SCCT and underrepresented populations in STEM fields: Moving the needle. *Journal of Career Assessment*, 25(1), 24–39. <https://doi.org/10.1177/1069072716658324>
- Fouad, N. A., & Smith, P. L. (1996). A test of a social cognitive model for middle school students: Math and science. *Journal of Counseling Psychology*, 43(3), 338–346. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.43.3.338>
- Fraenkel, J., R., Wallen, N., E., & Hyun, H. H. (2015). *How to design and evaluate research in education (8th ed.)*. McGraw- Hill Education.
- Freud, S. (1930). *El malestar en la cultura. Obras Completas*. Amorrortu.
- Froment, F., de-Besa, M., y Gil Flores, J. (2023). Efecto del apoyo a la autonomía sobre la satisfacción académica: la motivación y el compromiso académico como variables mediadoras. *Revista de Investigación Educativa*, 41(2), 479-499. <https://doi.org/10.6018/rie.546251>
- Fuentes, J. L., Fuquen, L. E., y Martínez, D. A. (2018). *Relación entre canal perceptual, habilidad cognitiva y desempeño académico en los programas de pregrado de la Fundación Universitaria Los Libertadores* [Trabajo Fin de Máster, Fundación Universitaria Los Libertadores]. Repositorio Los Libertadores <https://repository.libertadores.edu.co/items/7850f574-e7c8-4127-8c76-fcoa558e4f99>
- Fulcher, J. N. (2018). *Self-efficacy and personality factors in predicting successful vocational outcomes for persons with disabilities post-vocational rehabilitation enrollment* [Doctoral dissertation, Fielding Graduate University]. Researchgate database <https://n9.cl/dsn7r2>

- Fundación Universia (2023). *V Estudio sobre universidad y discapacidad*. Portal Fundación Universia  
<https://www.fundacionuniversia.net/content/dam/fundacionuniversia/pdf/VI%20Estudio%20Universidad%20y%20Discapacidad%20ACCESIBLE.pdf>
- Furman, W., & Buhrmeister, D. (1992). Age and sex differences in perceptions of networks of personal relationships. *Child Development*, 63, 103–115.  
<https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1992.tb03599.x>.
- Galán-Mañas, A. (2015). Orientación a los estudiantes con discapacidad en la universidad española. *Revista de Orientación Psicopedagógica*, 1(26), 83-99.  
<https://doi.org/10.5944/reop.vol.26.num.1.2015.14344>
- Galleguillos-Herrera, P., y Olmedo-Moreno, E. (2019). Autoeficacia y motivación académica: Una medición para el logro de objetivos escolares. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 9(3), 119-135.  
<https://doi.org/10.30552/ejihpe.v9i3.329>
- García, J. M., y Organista, J. (2006). Motivación y expectativas para ingresar a la carrera de profesor de educación primaria: Un estudio de tres generaciones de estudiantes normalistas mexicanos de primer ingreso. *Revista electrónica de investigación educativa*, 8(2), 1-17.
- García-Álvarez, D., Cobo-Rendón, R., y Hernández-Lalinde, J. (2022). Validez, fiabilidad e invarianza factorial de las escalas de autoeficacia general y autoeficacia académica en estudiantes universitarios. *Retos*, 46, 1093-1104.  
<https://doi.org/10.47197/retos.v46.94281>
- García-García, J. A., y Carrizales-Berlanga, D. (2021). Calidad de vida relacionada con la salud, Expectativas y Satisfacción Académica de jóvenes

universitarios. *Interacciones*, 7, artículo e241.

<https://doi.org/10.24016/2021.v7.241>

García-García, J. A., González Tovar, J., y Garza Sánchez, R. I. (2023). Variables académicas y de calidad de vida en estudiantes universitarios mexicanos. *Actualidades en Psicología*, 37(135), 29-43. <https://doi.org/10.15517/ap.v37i135.49371>

García-González, J. M., Gutiérrez Gómez-Calcerrada, S., Solera Hernández, E., & Ríos-Aguilar, S. (2020). Barriers in higher education: perceptions and discourse analysis of students with disabilities in Spain. *Disability & Society*, 1–17. <https://doi.org/10.1080/09687599.2020.1749565>.

García-Ripa, M. I., Sánchez-García, M. F., y Ríquez, A. (2018). Perfiles motivacionales de elección de estudios en estudiantes universitarios de nuevo ingreso. *Universitas Psychologica*, 17(3), 1-11. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy17-3.pmee>

Garson, G. D. (2013). *Factor analysis*. Statistical Associates.

Gil, C. G. (2018). Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS): una revisión crítica. *Papeles de relaciones ecosociales y cambio global*, 140, 107-118.

Gil, J. M. (1999). Asesoramiento vocacional, información e intervención con estudiantes con minusvalías físicas y sensoriales. En F. Rivas y M.L. López (Eds.), *Asesoramiento Vocacional de estudiantes con minusvalías físicas y sensoriales* (pp. 81-97). Universidad de Valencia.

Giust, A. M. (2020). *A Proposed Social Cognitive Career Development Model for Adults with Intellectual Disabilities* [Doctoral dissertation, Florida International University]. FIU Institutional Repository. <https://digitalcommons.fiu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=5956&context=etd>

- Goetz, J. P., y Lecompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Morata.
- Gómez, M., Galeano, C., y Jaramillo, D. A. (2015). El estado del arte: una metodología de investigación. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 6(2), 423-442.  
<http://doi.org/http://dx.doi.org/10.21501/issn.2216-1201>
- González, C. E., y Roses, C. S. (2016). ¿Barreras invisibles? Actitudes de los estudiantes universitarios ante sus compañeros con discapacidad. *Revista Complutense de Educación*, 27 (1), 219-235.  
[http://dx.doi.org/10.5209/rev\\_RCED.2016.v27.n1.45702](http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n1.45702)
- González, M. Y., Martínez, M. A., y Juan, M. N. (2018). Titulados universitarios con discapacidad y acceso al mundo laboral. En R. Roig-Vila (ed.), *El compromiso académico y social a través de la investigación e innovación educativas en la Enseñanza Superior* (pp. 827-836). Octaedro.
- González-Badía, J., Cazorla, B., y Gutiérrez, N. (2022). *Las personas con discapacidad en el sistema universitario andaluz. Informe de situación*. Junta de Andalucía y Bienestar Social.  
[https://www.juntadeandalucia.es/export/drupaljda/Informe%20Discapacidad%20Universidad\\_Web.pdf](https://www.juntadeandalucia.es/export/drupaljda/Informe%20Discapacidad%20Universidad_Web.pdf)
- González-Benito, A. M., López-Martín, E., Expósito-Casas, E., y Moreno-González, E. (2021). Motivación académica y autoeficacia percibida y su relación con el rendimiento académico en los estudiantes universitarios de la enseñanza a distancia. *Revista electrónica de investigación y evaluación educativa*, 27 (2), 1-15. <https://doi.org/10.30827/relieve.v27i2.21909>
- González-Guarda, R. M., Vermeesch, A. L., Florom-Smith, A. L., McCabe, B. E., & Peragallo, N. P. (2013). Birthplace, culture, self-esteem, and intimate partner

violence among community-dwelling Hispanic women. *Violence Against Women*, 19(1), 6-23. <https://doi.org/10.1177/1077801212475336>

Gottfredson, G. D., & Holland, J. L. (1996). *Dictionary of Holland occupational codes* (3rd ed.). Psychological Assessment Resources.

Green, C. D. (2023). *Moderators of response to intervention for college students with ADHD: Integrating personal and contextual factors* [Doctoral dissertation, Virginia Commonwealth University]. ProQuest Dissertations & Theses database <https://www.proquest.com/dissertations-theses/moderators-response-intervention-college-students/docview/2911052698/se-2>

Green, Z.A. (2020). The mediating effect of well-being between generalized self-efficacy and vocational identity development. *International Journal of Educational and Vocational Guidance* 20, 215–241. <https://doi.org/10.1007/s10775-019-09401-7>

Grigal, M., Hart, D., & Weir, C. (2012). A survey of postsecondary education programs for students with intellectual disabilities in the United States. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 9(4), 223–233. <https://doi.org/10.1111/jppi.12012>

Hackett, G., Lent, R. W., & Greenhaus, J. H. (1991). Advances in vocational theory and research: A 20-year retrospective. *Journal of Vocational Behavior*, 38(1), 3–38. [https://doi.org/10.1016/0001-8791\(91\)90015-E](https://doi.org/10.1016/0001-8791(91)90015-E)

Hackett, G., & Betz, N. E. (1981). A self-efficacy approach to the career development of women. *Journal of Vocational Behavior*, 18(3), 326–339. [https://doi.org/10.1016/0001-8791\(81\)90019-1](https://doi.org/10.1016/0001-8791(81)90019-1)

Hair, J. (2009). *Multivariate data analysis. Exploratory factor analysis*. Pearson.

- Hair, J. F. Jr., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2010). *Multivariate data analysis* (7th ed.). Prentice Hall.
- Hammad, M. A., & Awed, H. S. (2022). Thinking styles and their relationship with self-efficacy among deaf and hard-of-hearing adolescent students. *Current Psychology: A Journal for Diverse Perspectives on Diverse Psychological Issues*, 42, 25880–25893. <https://doi.org/10.1007/s12144-022-03597-8>
- Hansen, J. C. (1984). The measurement of vocational interests: Issues and future directions. En S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Handbook of counseling psychology* (pp. 99–136). John Wiley & Sons.
- Hardin, E. E., Leong, F. T. L., & Osipow, S. H. (2001). Cultural relativity in the conceptualization of career maturity. *Journal of Vocational Behavior*, 58(1), 36–52. <https://doi.org/10.1006/jvbe.2000.1762>
- Hardin, E. E., & Longhurst, M. O. (2016). Understanding the gender gap: Social cognitive changes during an introductory stem course. *Journal of Counseling Psychology*, 63(2), 233–239. <https://doi.org/10.1037/cou0000119>
- Harjoe, C., Wilson, M., Charbonneau N., Dalton, L., Van Zee, K., Kiser, S., & Kayes, L. (2023). Designing the Biology Classroom & Lab to Support Blind & Visually Impaired Learners, *The American Biology Teacher* 85(1), 4-11, <https://doi.org/10.1525/abt.2023.85.1.4>
- Harmancı, P., & İçel, S. (2023). The Relationship Between Attention Deficit Hyperactivity Disorder Symptoms and Academic Self-Efficacy Levels of University Students. *Artuklu International Journal of Health Sciences*, 3(2), 203-210. <https://doi.org/10.58252/artukluder.1213557>

- Harris, A. N. (2016). *Perceived barriers to career self-exploration for adults with learning disabilities* [Doctoral dissertation, Boston College Lynch]. Boston College Libraries <http://hdl.handle.net/2345/bc-ir:107264>
- Hefiela, A. (2024). Invisible Disabilities in Higher Education—A Cultural Comparison of Students' Experiences with Invisible Disabilities in Kuwait and Belgium. *Open Journal of Social Sciences*, 12, 320-374. <https://doi.org/10.4236/jss.2024.122020>.
- Heft, H., Hoch, J., Edmunds, T., & Weeks, J. (2014). Can the identity of a behavior setting be perceived through patterns of joint action? An investigation of place perception. *Behavioral Sciences*, 4(4), 371-393. <https://doi.org/10.3390/bs4040371>
- Hen, M., & Goroshit, M. (2014). Academic procrastination, emotional intelligence, academic self-efficacy, and GPA: A comparison between students with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 47(2), 116–124. <https://doi.org/10.1177/0022219412439325>
- Hendry, G., Hendry, A., Ige, H., & McGrath, N. (2020). “I was isolated and this was difficult”: Investigating the communication barriers to inclusive further/higher education for deaf Scottish students. *Deafness & Education International*, 23(4), 295–312. <https://doi.org/10.1080/14643154.2020.1818044>
- Heppner, M. J. (2013). Women, men, and work: The long road to gender equity. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (2nd ed., pp. 187-214). John Wiley & Sons.
- Herbert, J. T., Coduti, W. A., & Fleming, A. (2020). University policies, resources and staff practices: Impact on college students with disabilities. *Journal of Rehabilitation*, 84(6), 31–41.

- Hergenhahn, B.R. (2001). *Introducción a la historia de la psicología*. Paraninfo.
- Hernández, C.M., y Avilés, B. (2017). Formación y atención a la diversidad funcional desde la Universidad. Percepciones del alumnado universitario. *Revista de estudios e investigación en psicología y educación*, 6, 61-64.
- Hernández-Pedreño, M., Macanás, G., Illán, N., Molina-Saorín, J., Casanova, E., Pérez-Manzano, A., Martínez-Cegarra, M. A., Guerrero Romera, C., y Pérez-Sánchez, M. A. (2018). Políticas europeas para el fomento de la movilidad de las personas con discapacidad en la educación superior. En A. Gentile, A. L. Hernández y B. Miranda (Eds.), *VII Congreso de la Red Española de Política Social (REPS): Políticas sociales ante horizontes de incertidumbre y desigualdad* (pp. 829–848). Universidad de Zaragoza.
- Hernández-Sampieri, R., y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la Investigación: Las rutas cuantitativas, cualitativas y mixtas (7ma ed.)*. McGraw-Hill Education.
- Hinz, A., Schumacher, J., Albani, C., Schmid, G., & Brähler, E. (2006). Standardization of the General Self-Efficacy Scale in the German population. *Diagnostica*, 52(1), 26-32. <http://dx.doi.org/10.1026/00121924.52.1.26>
- Hitchings, W.E., Johnson, K.K., Luzzo, D.A, Retish, P, Hinz, C., & Hake, J. (2010). Identifying the career development needs of community college students with and without learning disabilities. *Journal of Applied Research in the Community College*, 18(1), 22-29.
- Hodges, T. L. (2017). *Sistahs for success: An adult education intervention program to increase career decision self-efficacy for African American women* [Doctoral dissertation, University of Missouri]. Institutional Repository Libraries UMSL. <https://irl.umsl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1681&context=dissertation>

- Holland, J. L. (1959). A theory of vocational choice. *Journal of Counseling Psychology*, 6(1), 35–45. <https://doi.org/10.1037/h0040767>
- Holland, J. L. (1997). *Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments* (3rd ed.). Psychological Assessment Resources.
- Holland, J. L., Fritzsche, B. A., & Powell, A. B. (1994). *The Self-Directed Search technical manual*. Psychological Assessment Resources.
- Holland, J. L., Whitney, D. R., Cole, N. S., & Richards, J. M. (1969). An empirical occupational classification derived from a theory of personality and intended for practice and research. *ACT Research Report*, 29, 1-15.
- Hollingshead, A. A. (1975). *Four-factor index of social status*. Unpublished manuscript, Yale University, New Haven. Sociology Yale [https://sociology.yale.edu/sites/default/files/files/yjs\\_fall\\_2011.pdf#page=21](https://sociology.yale.edu/sites/default/files/files/yjs_fall_2011.pdf#page=21)
- Hopkins, L. (2011). The path of least resistance: A voice-relational analysis of disabled students' experiences of discrimination in English universities. *International journal of inclusive education*, 15(7), 711-727. <https://doi.org/10.1080/13603110903317684>
- Hou, C., Wu, Y., & Liu, Z. (2019). Career decision-making self-efficacy mediates the effect of social support on career adaptability: A longitudinal study. *Social Behavior and Personality*, 47(5), 1-13. <https://doi.org/10.2224/sbp.8157>
- Huang, Q., Wang, X., Ge, Y., & Cai, D. (2023). Relationship between self-efficacy, social rhythm, and mental health among college students: a 3-year longitudinal study. *Current Psychology* 42, 9053–9062. <https://doi.org/10.1007/s12144-021-02160-1>

- Huete, A., Morales, N., Otaola, M. P. y Jiménez Lara, A. (2023). *Informe Olivenza 2023. Observatorio Estatal de la Discapacidad*.  
<https://www.observatoriodeladiscapacidad.info/wpcontent/uploads/INFORME-OLIVENZA-2023.pdf>
- Huitt, W., & Monetti, D. (2008). Social learning perspective. In W. Darity (Ed.), *International Encyclopedia of the Social Sciences 2nd edition* (pp. 602-603). Macmillan Reference USA/Thompson Gale.
- Hurst, J. R. (2006). *Does physical disability truly create impairment in adjustment to college life?* [Doctoral dissertation]. ProQuest Dissertations & Theses database  
<https://www.proquest.com/docview/304970869?pq-origsite=gscholar&fromopenview=true&sourcetype=Dissertations%20&%20Theses>
- Hwang, G., Zou, D., & Wu, Y. (2023). Learning by storytelling and critiquing: a peer assessment-enhanced digital storytelling approach to promoting young students' information literacy, self-efficacy, and critical thinking awareness. *Educational Technology Research and Development*, 71(3), 1079-1103.  
<https://doi.org/10.1007/s11423-022-10184-y>
- Hyde, M. (2022). Understanding diversity, inclusion and engagement. In M. Hyde, S. Dole S., and K. Tait, (Eds). *Diversity, Inclusion and Engagement*, 4th ed (pp. 3-16). Oxford University Press.
- Hyde, M., Nikolarazi, M., Powell, D., & Stinson, M. (2016). Critical factors toward the inclusion of deaf and hard-of-hearing students in higher education. In M. Marschark, V. Lampropoulou, & E. K. Skordilis (Eds.), *Diversity in deaf education* (pp. 441-471). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780190493073.003.0016>

Inda-Caro, M., Rodríguez-Menéndez, C., & Peña-Calvo, J. V. (2013). Gender differences in applying social cognitive career theory in engineering students. *Journal of Vocational Behavior*, 83(3), 346–355. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2013.06.010>

Inda-Caro, M., Rodríguez-Menéndez, C., & Peña-Calvo, J.-V. (2016). Spanish high school students' interests in technology: Applying social cognitive career theory. *Journal of Career Development*, 43(4), 291–307. <https://doi.org/10.1177/0894845315599253>

Informe Especial, de 6 de febrero, del Defensor del Pueblo Andaluz, relativo a Universidades y Discapacidad. *Boletín Oficial Parlamento de Andalucía*, 197, de 16 de marzo de 2009. <https://www.parlamentodeandalucia.es/webdinamica/portal-web-parlamento/pdf.do?tipodoc=bopa&id=35633>

Instituto de Migraciones y Servicios Sociales IMSERSO (2003). *I Plan Nacional de Accesibilidad 2004-2012. Informe de aplicación*. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. [http://www.sidar.org/recur/direc/legis/ipna2004\\_2012.pdf](http://www.sidar.org/recur/direc/legis/ipna2004_2012.pdf)

Instituto de Migraciones y Servicios Sociales IMSERSO (2003). *II Plan de Acción para las personas con discapacidad 2003-2007*. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. [http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO6636/iipapcd2003\\_2007.pdf](http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO6636/iipapcd2003_2007.pdf)

Instrumento de Ratificación de la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, hecho en Nueva York el 13 de diciembre de 2006. *Boletín Oficial del Estado*, 96, de 21 de abril de 2008. [https://www.boe.es/eli/es/ai/2006/12/13/\(1\)](https://www.boe.es/eli/es/ai/2006/12/13/(1))

Iqbal, K., Ashraf, S., Shaheen, S., & Ashfaq, A. (2024). Exploring Equity in Existing Assessment Practices for Visually Impaired Students at Higher Education Level.

*Sustainable Business and Society in Emerging Economies*, 6(1),29-42.  
<https://doi.org/10.26710/sbsee.v6i1.2904>

Işlek, Ö. (2017). *An investigation into the balance of the school curriculum content for pupils with a visual impairment in Turkey* [Doctoral dissertation, University of Birmingham]. University of Birmingham Research Archive  
<https://etheses.bham.ac.uk/id/eprint/7623/1/Islek17PhD.pdf>

Izquierdo, I., Olea, J., & Abad, F. J. (2014). Exploratory factor analysis in validation studies: Uses and recommendations. *Psicothema*, 26(3), 395–400.  
<https://doi.org/10.7334/psicothema2013.349>

Jansen, D., Petry, K., Ceulemans, E., van der Oord, S., Noens, I., & Baeyens, D. (2016). Functioning and participation problems of students with ADHD in higher education: which reasonable accommodations are effective? *European Journal of Special Needs Education*, 32(1), 35–53.  
<https://doi.org/10.1080/08856257.2016.1254965>

Jarbi, Y. A. (2024). *Influence of Assistive Technologies on Visually Impaired Students' Experiences of Social Inclusion in Higher Education in Qatar* [Doctoral dissertation, University of Leicester]. Leicester Repository  
[https://figshare.le.ac.uk/articles/thesis/Influence\\_of\\_Assistive\\_Technologies\\_on\\_Visually\\_Impaired\\_Students\\_Experiences\\_of\\_Social\\_Inclusion\\_in\\_Higher\\_Education\\_in\\_Qatar/26068081?file=47153143](https://figshare.le.ac.uk/articles/thesis/Influence_of_Assistive_Technologies_on_Visually_Impaired_Students_Experiences_of_Social_Inclusion_in_Higher_Education_in_Qatar/26068081?file=47153143)

Jarillo, A. (2012). El trabajo de la RUNAE en el ámbito de la discapacidad. En UNIDIS Centro de Atención a Universitarios con Discapacidad (Ed.), *Jornadas: Inclusión de los estudiantes con discapacidad en la Universidad. Necesidades y demandas* (pp. 31-36). Editorial Aranzadi S.A.

- Javed, M., Amjad F., & Qudoos, A. (2024). Academic Barriers of Students with Hearing Impairment at the Undergraduate Level (A Case of Two Public Universities). *Al-Mahdi Research Journal (MRJ)*, 5(4), 257–264.
- Jeannis, H., Goldberg, M., Seelman, K., Schmeler, M., & Cooper, R. A. (2020). Barriers and facilitators to students with physical disabilities' participation in academic laboratory spaces. *Disability and rehabilitation. Assistive technology*, 15(2), 225–237. <https://doi.org/10.1080/17483107.2018.1559889>
- Jerusalem, M., & Schwarzer, R. (1992). Self-efficacy as a resource factor in stress appraisal processes. In R. Schwarzer (Ed.). *Self-efficacy: Thought control of action* (pp. 195–213). Hemisphere.
- Jezi, M. M. (2016). *The role of attachment in a social cognitive model of social domain satisfaction in college students* [Doctoral dissertations, University of Maryland]. ProQuest Dissertations and Theses database <https://www.proquest.com/docview/1824673700?pq-origsite=gscholar&fromopenview=true&sourcetype=Dissertations%20&%20Theses>
- Jian, Y., Hu, T., Zong, Y., & Tang, W. (2023). Relationship between post-traumatic disorder and posttraumatic growth in covid-19 home-confined adolescents: The moderating role of self-efficacy. *Current Psychology: A Journal for Diverse Perspectives on Diverse Psychological Issues*, 42, 17444–17453. <https://doi.org/10.1007/s12144-021-02515-8>
- Jiang, Z. P., & Zhang, Z. R. (2012). Using social cognitive career theory to predict the academic interests and goals of Chinese middle vocational-technical school students. *Public Personnel Management*, 41(5), 59–68. <https://doi.org/10.1177/009102601204100506>

- Jiménez-Millán, A., y García-Cano, M. (2020). Universidades inclusivas de papel. Análisis comparativo de la normativa de discapacidad de las Universidades Públicas Andaluzas. *New Trends in Qualitative Research*, 2, 767-775. <https://doi.org/10.36367/ntqr.2.2020.767-775>
- Johnston, V. (2013). *University students diagnosed with attention deficit hyperactivity disorder: a hermeneutical phenomenological study of challenges and successes* [Doctoral dissertation, Liberty University]. The institutional Repository of Liberty University <https://digitalcommons.liberty.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1797&context=doctoral>
- Jokisch, M. R., Göbl, L., Schlichting, J., Leopold, D., & Doh, M. (2023). ICT volunteering as a protective factor for older adults: investigating motives of internet use, internet self-efficacy and perceived obsolescence. *Educational Gerontology*, 49(5), 387–399. <https://doi.org/10.1080/03601277.2023.2201763>
- Jordan, N. C., & Levine, S. C. (2009). Socioeconomic variation, number competence, and mathematics learning difficulties in young children. *Developmental Disabilities Research Reviews*, 15(1), 60–68. <https://doi.org/10.1002/ddrr.46>
- Joseph M.A. M., & Robinson, M. (2012). Vocational experiences of college-educated individuals with visual impairments. *Journal of Applied Rehabilitation Counseling*, 43(4), 21–28. <https://doi.org/10.1891/0047-2220.43.4.21>
- Joshi, A., & Ray, S. L. (2020). Facilitators and barriers to education for chiropractic students with visual impairment. *The Journal of chiropractic education*, 34(2), 116–124. <https://doi.org/10.7899/JCE-18-14>
- Judge, T. A., & Ilies, R. (2002). Relationship of personality to performance motivation: A meta-analytic review. *Journal of Applied Psychology*, 87(4), 797-807.

- Kain, S., Chin-Newman, C., & Smith, S. (2019). "It's All in Your Head:" Students with Psychiatric Disability Navigating the University Environment. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 32(4), 411-425.
- Kang, J., Hense, J., Scheersoi, A., & Keinonen, T. (2019). Gender study on the relationships between science interest and future career perspectives. *International Journal of Science Education*, 41(1), 80-101. <https://doi.org/10.1080/09500693.2018.1534021>.
- Kang, J., & Keinonen, T. (2017). The effect of inquiry-based learning experiences on adolescents' science-related career aspiration in the Finnish context. *International Journal of Science Education*, 39(12), 1669-1689. <https://doi.org/10.1080/09500693.2017.1350790>
- Kans, M., & Claesson, L. (2022). Gender-Related Differences for Subject Interest and Academic Emotions for STEM Subjects among Swedish Upper Secondary School Students. *Education Sciences*, 12(8), 553-571. <https://doi.org/10.3390/educsci12080553>
- Karademas, E. C., & Kalantzi-Azizi, A. (2004). The stress process, self-efficacy expectations, and psychological health. *Personality and Individual Differences*, 37(5), 1033-1043. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2003.11.012>
- Kim, J. H., Lee, J., Richardson, T. V., Lee, D. H., McMahon, B. T., Kim, H., & Sametz, R. R. (2022). Psychometric Validation of Adapted Inventory of Virtues and Strengths. *Rehabilitation Counseling Bulletin*, 65(4), 322-334. <https://doi.org/10.1177/0034355221993553>
- Kim, M. M., & Kutscher, E. L. (2021). College students with disabilities: Factors influencing growth in academic ability and confidence. *Research in Higher Education*, 62(3), 309-331. <https://doi.org/10.1007/s11162-020-09595-8>

- Kim, W. H., & Lee, J. (2016). The effect of accommodation on academic performance of college students with disabilities. *Rehabilitation Counseling Bulletin*, *60*(1), 40–50. <https://doi.org/10.1177/0034355215605259>
- Kisanga, S.E. (2022). Coping with educational barriers in Tanzanian inclusive education settings: evidence from students with sensory impairment. *Curr Psychol* *41*, 4750–4759. <https://doi.org/10.1007/s12144-020-00977-w>.
- Koçak, O., Ak, N., Erdem, S. S., Sinan, M., Younis, M. Z., & Erdoğan, A. (2021). The role of family influence and academic satisfaction on career decision-making self-efficacy and happiness. *International journal of environmental research and public health*, *18*(11), article 5919. <https://doi.org/10.3390/ijerph18115919>
- König, J., & Rothland, M. (2012). Motivations for choosing teaching as a career: effects on general pedagogical knowledge during initial teacher education. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, *40*(3), 289–315. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2012.700045>
- Labajos-Manzanares, M.T., Moreno N., Casuso M.J., Iglesias Parra, M.R., Barón López J., Cuesta Vargas A.I., Rodríguez Martínez M.D.C., García Guerrero A.M., Rogero Anaya P., & Lantarón Caeiro E.M. (2011, 20-23 June). *Physical Therapy and Occupational Therapy students' motivation a comparative study in the University of Málaga, Spain* [Póster]. World Physical Therapy 2011, Amsterdam, Netherlands.
- Labrín, P. (2015). *Evaluación de la conducta vocacional de estudiantes con discapacidad intelectual leve en etapa de transición escuela-empleo* [Tesis doctoral, Universidad de Oviedo]. Ruo [https://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/handle/10651/31115/TD\\_PaulaLabrín.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/handle/10651/31115/TD_PaulaLabrín.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

- Laksmiwati, E. D., & Tondok, M. S. (2023). Perceived Social Support, Academic Self-Efficacy, and Anxiety among Final Year Undergraduate Students: A Mediation Analysis. *Bulletin of Counseling and Psychotherapy*, 5(2), 173-182. <https://doi.org/10.51214/00202305514000>
- Lang, L. (2015). Responsibility and participation in transition to university—voices of young people with disabilities. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 17(2), 130-143. <https://doi.org/10.1080/15017419.2013.817355>
- Larson, D. (2008). Unconsciously regarded as disabled: Implicit bias and the regarded-as prong of the Americans with Disabilities Act. *UCLA Law Review*, 56, 451–488.
- Lavy, V., & Sand, E. (2018). On the origins of gender gaps in human capital: Short-and long-term consequences of teachers' biases. *Journal of Public Economics*, 167, 263-279. <https://doi.org/10.1016/j.jpubeco.2018.09.007>
- Lee, C. S., & Hayes-Skelton, S. A. (2018). Social Cost Bias, Probability Bias, and Self-Efficacy as Correlates of Behavioral Action in Social Anxiety. *Behavior Modification*, 42(2), 175-195. <https://doi.org/10.1177/0145445517720447>
- Lee, H.S., Flores, L. Y., Navarro, R. L., & Suh, H. N. (2018). Development and Validation of the Negative Outcome Expectations Scale in Engineering (NOES-E). *Journal of Career Assessment*, 26(1), 52–67. <https://doi.org/10.1177/1069072716679923>
- Lei, Y. (2014). *Research on occupational aspirations of students with hearing impairment: a test of social cognitive career theory* [Doctoral dissertation, Palacký University Olomouc]. Theses CZ. [https://theses.cz/id/podiv2/lei\\_Yongs\\_dissertationfinal.pdf](https://theses.cz/id/podiv2/lei_Yongs_dissertationfinal.pdf)

- Lent, R. W. (2004). Toward a unifying theoretical and practical perspective on well-being and psychosocial adjustment. *Journal of Counseling Psychology* 51(4), 482- 509. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.51.4.482>
- Lent, R. W., Brown, S. D., Brenner, B., Chopra, S. B., Davis, T., Talleyrand, R., & Suthakaran, V. (2001). The role of contextual supports and barriers in the choice of math/science educational options: A test of social cognitive hypotheses. *Journal of Counseling Psychology*, 48(4), 474–483. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.48.4.474>
- Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice and performance. *Journal of Vocational Behavior*, 45, 79–122. <https://doi.org/10.1006/jvbe.1994.1027>
- Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (2000). Contextual supports and barriers to career choice: A social cognitive analysis. *Journal of Counseling Psychology*, 47, 36–49. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.47.1.36>
- Lent, R. W., Brown, D. J., & Hackett, G. (2002). Social cognitive career theory. In D. J. Brown (Ed.), *Career choice and development* (pp. 255–311). Jossey-Bass.
- Lent, R. W., Brown, S. D., Nota, L., & Soresi, S. (2003). Testing social cognitive interest and choice hypotheses across Holland types in Italian high school students. *Journal of Vocational Behavior*, 62(1), 101–118. [https://doi.org/10.1016/S0001-8791\(02\)00057-X](https://doi.org/10.1016/S0001-8791(02)00057-X)
- Lent, R. W., Brown, S. D., Schmidt, J., Brenner, B., Lyons, H., & Treistman, D. (2003). Relation of contextual supports and barriers to choice behavior in engineering majors: Test of alternative social cognitive models. *Journal of Counseling Psychology*, 50(4), 458–465. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.50.4.458>

- Lent, R. W., Ezeofor, I., Morrison, M. A., Penn, L. T., & Ireland, G. W. (2016). Applying the social cognitive model of career self-management to career exploration and decision-making. *Journal of Vocational Behavior*, *93*, 47–57. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2015.12.007>
- Lent, R. W., Larkin, K. C., & Brown, S. D. (1989). Relation of self-efficacy to inventoried vocational interests. *Journal of Vocational Behavior*, *34*(3), 279–288. [https://doi.org/10.1016/0001-8791\(89\)90020-1](https://doi.org/10.1016/0001-8791(89)90020-1)
- Lent, R. W., Miller, M. J., Smith, P. E., Watford, B. A., Lim, R. H., Hui, K., Morrison, M. A., Wilkins, G., & Williams, K. (2013). Social cognitive predictors of adjustment to engineering majors across gender and race/ethnicity. *Journal of Vocational Behavior*, *83*(1), 22–30. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2013.02.006>
- Lent, R. W., Morrison, A., & Ezeofor, I. (2014). The career development of people with disabilities: A social cognitive perspective. In D.R. Strauser (Ed.), *Career development, employment, and disability in rehabilitation: From theory to practice* (pp. 113-124). Springer.
- Lent, R. W., Nota, L., Soresi, S., Ginevra, M. C., Duffy, R. D., & Brown, S. D. (2011). Predicting the job and life satisfaction of Italian teachers: Test of a social cognitive model. *Journal of Vocational Behavior*, *79*(1), 91–97. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2010.12.006>
- Lent, R. W., Paixão, M. P., Silva, J. T. d., & Leitão, L. M. (2010). Predicting occupational interests and choice aspirations in Portuguese high school students: A test of social cognitive career theory. *Journal of Vocational Behavior*, *76*(2), 244–251. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2009.10.001>
- Lent, R. W., Sheu, H.B., Miller, M. J., Cusick, M. E., Penn, L. T., & Truong, N. N. (2018). Predictors of science, technology, engineering, and mathematics choice options: A

- meta-analytic path analysis of the social–cognitive choice model by gender and race/ethnicity. *Journal of Counseling Psychology*, 65(1), 17–35. <https://doi.org/10.1037/cou0000243>
- Lent, R. W., Singley, D., Sheu, H., Gainor, K. A., Brenner, B. R., Treistman, D., & Ades, L. (2005). Social cognitive predictors of domain and life satisfaction: Exploring the theoretical precursors of subjective well-being. *Journal of Counseling Psychology*, 52(3), 429-442. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.52.3.429>
- Lent, R. W., Taveira, M. d. C., Figuera, P., Dorio, I., Faria, S., & Gonçalves, A. M. (2017). Test of the social cognitive model of well-being in Spanish college students. *Journal of Career Assessment*, 25(1), 135–143. <https://doi.org/10.1177/1069072716657821>
- Lent, R. W., Taveira, M., Pinto, J. C., Silva, A. D., Blanco, Á., Faria, S., & Gonçalves, A. M. (2014). Social cognitive predictors of well-being in African college students. *Journal of Vocational Behavior*, 84(3), 266-272. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2014.01.007>.
- Lent, R. W., Taveira, M. C., Sheu, H. B., & Singley, D. (2009). Social cognitive predictors of academic adjustment and life satisfaction in Portuguese college students: A longitudinal analysis. *Journal of Vocational Behavior*, 74(2), 190–198. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2008.12.006>
- Lent, R. W., Taveira, M. C., & Lobo, C. (2012). Two tests of the social cognitive model of well-being in Portuguese college students. *Journal of Vocational Behavior*, 80(2), 362–371. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2011.08.009>
- Lent, R. W., & Brown, S. D. (2006). Integrating person and situation perspectives on work satisfaction: A social-cognitive view. *Journal of Vocational Behavior*, 69(2), 236–247. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2006.02.006>

- Lent, R. W., & Brown, S. D. (2008). Social cognitive career theory and subjective well-being in the context of work. *Journal of Career Assessment*, 16(1), 6–21. <https://doi.org/10.1177/1069072707305769>
- Lent, R. W., & Brown, S. D. (2013). Social cognitive model of career self-management: Toward a unifying view of adaptive career behavior across the life span. *Journal of Counseling Psychology*, 60(4), 557–568. <https://doi.org/10.1037/a0033446>
- Lent, R. W., & Brown, S. D. (2019). Social cognitive career theory at 25: Empirical status of the interest, choice, and performance models. *Journal of Vocational Behavior*, 115, article 103316. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2019.06.004>
- Lent, R. W., & Lopez, F. G. (2002). Cognitive ties that bind: A tripartite view of efficacy beliefs in growth-promoting relationships. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 21(3), 256-286. <https://doi.org/10.1521/jscp.21.3.256.22535>.
- Leong, F. T. L. (2001). The role of acculturation in the career adjustment of Asian American workers: A test of Leong and Chou's (1994) formulations. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 7(3), 262–273. <https://doi.org/10.1037/1099-9809.7.3.262>
- Lessy, P. P., & Huwae, A. (2024). Gratitude and Resilience among Students with Disabilities in Indonesia. *Indonesian Journal of Disability Studies*, 11(1), 45-60. <https://doi.org/10.21776/ub.ijds.2024.11.1.4>
- Ley 1/1999, de 18 de noviembre, de Solidaridad en la Educación. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 140, de 2 de diciembre de 1999. <https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/delegate/content/b79f8460-41cb-4ce7-a528-2093e10f1107>

- Ley 1/1999, de 31 de marzo, de Atención a las Personas con Discapacidad en Andalucía. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 45, de 17 de abril de 1999. <https://www.boe.es/eli/es-an/l/1999/03/31/1/con>
- Ley 12/2011, de 16 de diciembre, de modificación de la Ley Andaluza de Universidades. *Boletín Oficial del Estado*, 9, de 11 de enero de 2012. <https://www.boe.es/eli/es-an/l/2011/12/16/12>
- Ley 13/1982, de 7 de abril, de integración de los minusválidos. *Boletín Oficial del Estado*, 130, de 30 de abril de 1982. <https://www.boe.es/eli/es/l/1982/04/07/13>
- Ley 14/2000, de 29 de diciembre, de Medidas fiscales, administrativas y del orden social. *Boletín oficial del Estado*, 313, de 1 de enero de 2001. <https://www.boe.es/eli/es/l/2000/12/29/14/con>
- Ley 14/2011, de 1 de junio, de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación. *Boletín Oficial del Estado*, 131, de 2 de junio de 2011. <https://www.boe.es/eli/es/l/2011/06/01/14/con>
- Ley 15/2003, de 22 de diciembre, Andaluza de Universidades. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 251, de 31 de diciembre de 2003. <https://www.juntadeandalucia.es/boja/2003/251/3>
- Ley 1742/2003, de 19 de diciembre, por el que se establece la normativa básica para el acceso a los estudios universitarios de carácter oficial. *Boletín Oficial del Estado*, 19, de 22 de enero de 2004. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2003/12/19/1742>
- Ley 3/2023, de 28 de febrero, de Empleo. *Boletín Oficial del Estado*, 51, de 1 de marzo de 2023. <https://www.boe.es/eli/es/l/2023/02/28/3/con>

Ley 34/2002, de 11 de julio, de servicios de la sociedad de la información y de comercio electrónico. *Boletín Oficial del Estado*, 166, de 12 de julio de 2002. <https://www.boe.es/eli/es/l/2002/07/11/34/con>

Ley 34/2006, de 30 de octubre, sobre el acceso a las profesiones de Abogado y Procurador de los Tribunales. *Boletín Oficial del Estado*, 260, de 31 de octubre de 2006. <https://www.boe.es/eli/es/l/2006/10/30/34/con>

Ley 4/2017, de 25 de septiembre, de los Derechos y la atención a las Personas con Discapacidad en Andalucía. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 191, de 4 de octubre de 2017. <https://www.juntadeandalucia.es/boja/2017/191/1>

Ley 44/2003, de 21 de noviembre, de ordenación de las profesiones sanitarias. *Boletín Oficial del Estado*, 280, de 22 de noviembre de 2003. <https://www.boe.es/eli/es/l/2003/11/21/44/con>

Ley 51/2003, de 2 de diciembre, de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad. *Boletín Oficial del Estado*, 289, de 3 de diciembre de 2003. <https://www.boe.es/eli/es/l/2003/12/02/51/con>

Ley 6/2022, de 31 de marzo, de modificación del Texto Refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social, aprobado por el Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre, para establecer y regular la accesibilidad cognitiva y sus condiciones de exigencia y aplicación. *Boletín Oficial del Estado*, 78, de 1 de abril de 2022. <https://www.boe.es/eli/es/l/2022/03/31/6>

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. *Boletín Oficial del Estado*, 238, de 4 de octubre de 1990. <https://www.boe.es/eli/es/lo/1990/10/03/1>

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 106, de 4 de mayo de 2006. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2006/05/03/2/con>

Ley Orgánica 2/2007, de 19 de marzo, de reforma del Estatuto de Autonomía para Andalucía. *Boletín Oficial del Estado*, 68, de 20 de marzo de 2007. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2007-5825>

Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario. *Boletín Oficial del Estado*, 70, de 23 de marzo de 2023. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2023/03/22/2/con>

Ley orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales. *Boletín Oficial del Estado*, 294, de 6 de diciembre de 2018. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2018/12/05/3/con>

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 340, de 30 de diciembre de 2020. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>

Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. *Boletín Oficial del Estado*, 89, de 13 de abril de 2007. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2007/04/12/4>

Ley Orgánica 6/1981, de 30 de diciembre, de Estatuto de Autonomía para Andalucía. *Boletín Oficial del Estado*, 9, de 11 enero de 1982. <https://www.boe.es/eli/es/lo/1981/12/30/6>

Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. *Boletín Oficial del Estado*, 307, de 24 de diciembre de 2001. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2001/BOE-A-2001-24515-consolidado.pdf>

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 295, de 10 de diciembre de 2013. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2013/12/09/8/con>

Li, H., Lin, J., Wu, H., Li, Z., & Han, M. (2021). “How do I survive exclusion?” Voices of students with disabilities at China’s top universities. *Children and Youth Services Review*, 120, article 105738. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105738>

Li, J. J., Bray, S., Fiorini, J., & Mullins, P. (2024). A Counseling Student’s Experiences with Vision Impairment: A narrative Inquiry. *Journal of Counselor Preparation and Supervision*, 18(1), article 7.

Liasidou, A. (2014). Critical disability studies and socially just change in higher education. *British journal of special education*, 41(2), 120-135. <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12063>

Lindsay, S., Cagliostro, E., Leck, J., & Stinson, J. (2021). Career aspirations and workplace expectations among youth with physical disabilities. *Disability and rehabilitation*, 43(12), 1657–1668. <https://doi.org/10.1080/09638288.2019.1671505>

Lipka, O., Sarid, M., Zorach, I. A., Bufman, A., Hagag, A. A., & Peretz, H. (2020). Adjustment to higher education: A comparison of students with and without disabilities. *Frontiers in Psychology*, 11, article 923. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00923>

Liu, S., Lu, A., Chen, X., Zhang, M., Liu, C., & Li, M. (2023). The relationship between self-consciousness and career decision-making self-efficacy in disabled and non-disabled people: Two moderated mediation models. *Psihologija*, 56(1), 63-88. <https://doi.org/10.2298/PSI210403014L>

- Liu, X., Li, Y., & Cao, X. (2024). Bidirectional reduction effects of perceived stress and general self-efficacy among college students: a cross-lagged study. *Humanities & Social Science Communications*, *11*, article 271. <https://doi.org/10.1057/s41599-024-02785-0>
- Liu, Y., Chiu, Y. C. J., Guennouni, N., & Conyers, L. M. (2024). Career Development of College Students With Disabilities: A Scoping Review. *Journal of Career Development*, *51*(2), 254-298. <https://doi.org/10.1177/08948453241236114>
- Llanes-Ordóñez, J., Méndez-Ulrich, J. L. y Montané-López, A. (2021). Motivación y satisfacción académica de los estudiantes de Educación: Una visión internacional. *Educación XXI*, *24*(1), 45-68. <https://doi.org/10.5944/educXX1.26491>
- Lloret, S., Ferreres, A., Hernández, A., y Tomás, I. (2017). El análisis factorial exploratorio de los ítems: Análisis guiado según los datos empíricos y el software. *Anales de Psicología*, *33*(2), 417-432. <https://doi.org/10.6018/analesps.33.2.270211>
- López, M. E., Centeno, A. V., González Tablas, M. D., Cortés Rodríguez, M., y Mateos García, P. M. (2014). Análisis de la conducta vocacional en estudiantes de psicología. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, *15*(2), 152-172. <https://doi.org/10.14201/eks.11891>
- López, J. L., Moreno, R., y Espada Chavarría, R. (2020). El acceso a la universidad en estudiantes con discapacidad: la influencia de la orientación educativa en la elección de estudios de grado. *Psychology, Society & Education*, *12*(2), 1-17. <https://doi.org/10.25115/psy.e.v12i2.2085>
- López-Noguero, F. (2008). Hacia un espacio europeo de aprendizaje para toda la vida: evolución y desarrollo de la Educación Permanente en la Unión Europea.

*Pedagogía social: revista interuniversitaria*, 15, 123-136.  
[https://doi.org/10.7179/PSRI\\_2008.15.10](https://doi.org/10.7179/PSRI_2008.15.10)

Luo, Y., Gao, W., & Liu, X. (2022). Longitudinal Relationship Between Self-Esteem and Academic Self-Efficacy Among College Students in China: Evidence From a Cross-Lagged Model. *Frontiers in psychology*, 13, article 877343.  
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.877343>

Luque de la Rosa, A., y Gutiérrez-Cáceres, R. (2014). La integración educativa y social del alumnado con discapacidad en el EEES: Universidad de Bolonia. *Revista Complutense de Educación*, 25(1), 153-175.  
[https://doi.org/10.5209/rev\\_RCED.2014.v25.n1.41344](https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2014.v25.n1.41344)

Luzzo, D. A., Hitchings, W. E., Retish, P., & Shoemaker, A. (1999). Evaluating differences in college students' career decision making on the basis of disability status. *The Career Development Quarterly*, 48(2), 142–156. <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.1999.tb00281.x>

Madaus, J. W. (2008). Employment self-disclosure rates and rationales of university graduates with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 41(4), 291–299. <https://doi.org/10.1177/0022219407313805>

Mahmoodi, F., Habibi, H., & Khanzadeh, J. (2021). Factors affecting teaching as a career choice from the perspective of student-teachers of Farhangian University in East Azarbaijan Province. *The Journal of New Thoughts on Education*, 17(3), 33-55.  
<http://doi.org/10.22051/jontoe.2021.29234.2893>

Mamboleo, G., Dong, S., & Fais, C. (2020). Factors Associated With Disability Self-Disclosure to Their Professors Among College Students With Disabilities. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*, 43(2), 78-88.  
<https://doi.org/10.1177/2165143419893360>

- Mampaso, J., Moraleda, A., y de los Santos, M. (2024). Madurez vocacional y nuevos entornos profesionales en jóvenes universitarios con discapacidad intelectual. *Estudios sobre Educación*, 47, 1-24. <https://doi.org/10.15581/004.47.002>
- Marín, D., García, E., y Gabarda, V. (2021). La elección de los grados de Maestro/a: análisis de tendencias e incidencia del género y la titulación. *Educatio Siglo XXI*, 39(2), 301–324. <https://doi.org/10.6018/educatio.408581>
- Martí, R., Gisbert, M., y Larraz, V. (2018). Ecosistemas tecnológicos de aprendizaje y gestión educativa. *Edutec. Revista Electrónica De Tecnología Educativa*, 64, 1-17. <https://doi.org/10.21556/edutec.2018.64.1025>
- Martin, A. J., Anderson, J., Bobis, J., Way, J., & Vellar, R. (2012). Switching on and switching off in mathematics: An ecological study of future intent and disengagement among middle school students. *Journal of Educational Psychology*, 104(1), 1–18. <https://doi.org/10.1037/a0025988>
- Martin, A. J., Colmar, S. H., Davey, L. A., & Marsh, H. W. (2010). Longitudinal modelling of academic buoyancy and motivation: ¿Do the ‘5Cs’ hold up over time? *British Journal of Educational Psychology*, 80(3), 473–496. <https://doi.org/10.1348/000709910X486376>
- Martín, M. H., & Moriña, A. (2022). Resilience Factors in Students With Disabilities at a Portuguese State University. *Pedagogika*, 146(2), 110-128. <https://doi.org/10.15823/p.2022.146.6>
- Martínez, R., y López, S. (2010) Buenas prácticas en las universidades españolas: servicios de apoyo universitarios o programas universitarios de ayuda a las personas con discapacidad. En P. Arnaiz, M. D. Hurtado y F. J. Soto (Coords.) 25 *Años de Integración Escolar en España: Tecnología e Inclusión en el ámbito*

*educativo, laboral y comunitario* (pp. 1-6). Consejería de Educación, Formación y Empleo.

Martínez, S. S., Asorey, M. F., & Latas, A. P. (2024). Face to face: dialogues around visual impairment. *European Journal of Special Needs Education*, 1–14.  
<https://doi.org/10.1080/08856257.2024.2331909>

Martínez-Vicente, J. M., y Rocabert, E. (2014). Desarrollo vocacional y preparación para la carrera profesional en estudiantes universitarios. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 5(1), 405-416.  
<https://doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v5.700>

Martínez-Vicente, J. M., Segura García, M. Á., y García Martínez, I. (2014). Desarrollo vocacional y factores que influyeron en la elección vocacional en personas discapacitadas con estudios universitarios insertadas laboralmente. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3(1), 539-548.  
<https://doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v3.534>

Martos, E. (2020). Encima de ciegos, rojos. *Historia Social*, 98, 81-98.

Masaud, D., & Khan, S. A. (2015). Self-efficacy as a predictor of life satisfaction among undergraduate students. *The International Journal of Indian Psychology*, 2(2), 98-104.

Maslow, A. H. (1958). A Dynamic Theory of Human Motivation. In C. L. Stacey & M. DeMartino (Eds.), *Understanding human motivation* (pp. 26–47). Howard Allen Publishers. <https://doi.org/10.1037/11305-004>

Matarranz, M., Valle, J.M., y Manso, J. (2020). Hacia un Espacio Europeo de Educación en 2025. *Revista Española de Educación Comparada*, 36, 98 – 128.  
<https://doi.org/10.5944/reec.36.2020.27040>

- Matas, A. (2018). Diseño del formato de escalas tipo Likert: un estado de la cuestión. *Revista electrónica de investigación educativa*, 20(1), 38-47.  
<https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.1.1347>
- Mays, B. J., & Brevetti, M. A. (2020). Lessons on ways to develop self-empowerment: A phenomenological study of the lived experiences of higher education learners with physical disabilities. *Journal for Multicultural Education*, 14(1), 61-84.  
<https://doi.org/10.1108/JME-06-2019-0047>
- McDole, L. (2021). *Journey to the Professoriate: Exploring the Career Development of African American Male Faculty in Counselor Education* [Doctoral dissertation, Western Michigan University]. ProQuest Dissertations and Theses database.  
<https://www.proquest.com/docview/2640965145?pq-origsite=gscholar&fromopenview=true>
- McKenzie, K., Murray, K. R., Murray, A. L., & Richelieu, M. (2015). The effectiveness of university counselling for students with academic issues. *Counselling & Psychotherapy Research*, 15(4), 284–288. <https://doi.org/10.1002/capr.12034>
- Medina, M. (2017). *La educación inclusiva como mecanismo de garantía de la igualdad de oportunidades y no discriminación de las personas con discapacidad. Una propuesta de estrategias pedagógicas inclusivas*. Grupo Editorial Cinca.
- Mejia-Smith, B., & Gushue, G. V. (2017). Latina/o college students' perceptions of career barriers: Influence of ethnic identity, acculturation, and self-efficacy. *Journal of Counseling & Development*, 95(2), 145–155. <https://doi.org/10.1002/jcad.12127>
- Meluch, A. L., & Starcher, S. C. (2020). College Student Concealment and Disclosure of Mental Health Issues in the Classroom: Students' Perceptions of Risk and Use of

Contextual Criteria. *Communication Studies*, 71(5), 768–782.  
<https://doi.org/10.1080/10510974.2020.1771392>

Méndez, C., y Rondón, M. A. (2012). Introducción al análisis factorial exploratorio. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 41(1), 197-207.  
[https://doi.org/10.1016/S0034-7450\(14\)60077-9](https://doi.org/10.1016/S0034-7450(14)60077-9)

Merino, E., Morong, G., Arellano, A. O., y Merino, E. (2015). Características, Motivaciones y Expectativas de Estudiantes de Género Masculino de Carreras Pedagógicas de la Universidad Bernardo O`Higgins. *Actualidades Investigativas en Educación*, 15(3), 182-205. <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v15i3.20903>

Metheny, J., & McWhirter, E. H. (2013). Contributions of social status and family support to college students' career decision self-efficacy and outcome expectations. *Journal of Career Assessment*, 21(3), 378–394. <https://doi.org/10.1177/1069072712475164>

Miezitis, S. (2006). Professional experience in baltic states: Guidance and Counselling in Higher Education: Where do we stand in the Baltics? *Baltic Journal of Psychology*, 7(2), 50–59.

Miller, N. E., & Dollard, J. (1941). *Social learning and imitation*. Yale University Press.

Ministerio de Universidades (2023). *Datos y cifras del sistema universitario español. Publicación 2022-2023*. [https://www.universidades.gob.es/wp-content/uploads/2023/04/DyC\\_2023\\_web\\_v2.pdf](https://www.universidades.gob.es/wp-content/uploads/2023/04/DyC_2023_web_v2.pdf)

Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad (2011). *Estrategia Española sobre discapacidad 2012-2020*. Real Patronato de discapacidad. <https://www.un.org/development/desa/disabilities/wp->

content/uploads/sites/15/2019/10/Spain\_Spanish-Strategy-on-Disability-2012-2020.pdf

Mora, C., Cano, P., Martínez, J. L., y Sánchez, D. (2019). Análisis factorial para la validación de las variables en un modelo de alianzas estratégicas en microempresas mexicanas. *Nova scientia*, *11*(23), 343-370. <https://doi.org/10.21640/ns.v11i23.1829>

Mora, R. (2008). *Conducta y asesoramiento vocacional/preprofesional de los estudiantes universitarios: variables individuales el desarrollo de la carrera y servicios institucionales* [Tesis doctoral, Universidad de Valencia]. RODERIC UV. <https://roderic.uv.es/handle/10550/15328>

Moreta-Herrera, R., Lara-Salazar, M., Camacho-Bonilla, P., y Sánchez-Guevera, S. (2019). Análisis factorial, fiabilidad y validez de la escala de autoeficacia general (EAG) en estudiantes ecuatorianos. *Psychology, society & education*, *11*(2), 193-204. <https://doi.org/10.25115/psyse.v11i2.2024>

Moriña, A., López, R. G., & Molina, V. M. (2015). Students with disabilities in higher education: A biographical-narrative approach to the role of lecturers. *Higher Education Research & Development*, *34*(1), 147-159. <https://doi.org/10.1080/07294360.2014.934329>

Morris, T. R., & Lent, R. W. (2019). Heterosexist harassment and social cognitive variables as predictors of sexual minority college students' academic satisfaction and persistence intentions. *Journal of Counseling Psychology*, *66*(3), 308-316. <https://doi.org/10.1037/cou0000341>

Morrow, S. L., Gore, P. A., Jr., & Campbell, B. W. (1996). The application of a sociocognitive framework to the career development of lesbian women and gay

men. *Journal of Vocational Behavior*, 48(2), 136–148. <https://doi.org/10.1006/jvbe.1996.0014>

Munné, F. (1986). Psicología jurídica: Algunas reflexiones en torno a una interdisciplina en despegue. *Anuario de Psicología y Sociología Jurídica*, 12, 77-98.

Muñoz, V. (2023). *El derecho humano a la educación de las personas con discapacidad: Una mirada a sus instrumentos normativos internacionales y regionales*. Biblioteca Digital UNESDOC <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386733?posInSet=1&queryId=N-EXPLORE-79646d77-3095-4b84-b91f-d0eafc82e0d2>

Muñoz de Dios, M., Fuentes. Y. M., y Martín, M.C. (2020). Accesibilidad universal en el currículum universitario: un desafío necesario. *Revista Española de Discapacidad*, 8(1), 247-259. <https://doi.org/10.5569/2340-5104.08.01.14>

Naccache, H. S. (2012). *Factors related to student performance in statistics courses in Lebanon* [Doctoral dissertation, University of Southern Mississippi]. Aquila USM. <https://aquila.usm.edu/dissertations/852/>

Navet, G. (2018). De la dignidad en la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948. *Revista de filosofía*, 74, 153-158. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-43602018000100153>

Niraula, K. (2024). Exploring experiences of visually impaired youths in tertiary education. *International Journal on Social and Education Sciences (IJonSES)*, 6(2), 239-252. <https://doi.org/10.46328/ijonSES.619>

Normativa de 20 de septiembre, del Consejo de Gobierno, para la atención al estudiantado con discapacidad y otras necesidades específicas de apoyo educativo.

*Boletín Oficial de la Universidad de Granada*, 111, de 10 de octubre de 2016.  
<https://www.ugr.es/sites/default/files/2017-09/NCG1114.pdf>

Nota, L., Ginevra, M. C., & Carrieri, L. (2010). Career interests and self-efficacy beliefs among young adults with an intellectual disability. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 7(4), 250-260. <https://doi.org/10.1111/j.1741-1130.2010.00274.x>

Nugent, G., Barker, B., Welch, G., Grandgenett, N., Wu, C., & Nelson, C. (2015). A model of factors contributing to STEM learning and career orientation. *International Journal of Science Education*, 37(7), 1067–1088. <https://doi.org/10.1080/09500693.2015.1017863>

Nunnally J.C., & Bernstein I.H. (1994). *Psychometric Theory* (3rd ed). McGraw-Hill Education.

Núñez, A. M. (2020). *Las funciones ejecutivas y su relación con la autoeficacia en estudiantes universitarios* [Trabajo de Fin de Máster, Universidad Técnica de Ambato]. Repositorio Digital UTA <https://repositorio.uta.edu.ec:8443/bitstream/123456789/31101/1/TESIS%20N%c3%9a%c3%91EZ%20N%c3%9a%c3%91EZ%20ALEXIS%20MAURICIO.pdf>

Ochs, L. A., & Roessler, R. T. (2001). Students with disabilities: ¿How ready are they for the 21st century? *Rehabilitation Counseling Bulletin*, 44(3), 170–176. <https://doi.org/10.1177/003435520104400307>

Ochs, L. A., & Roessler, R. T. (2004). Predictors of Career Exploration Intentions: A Social Cognitive Career Theory Perspective. *Rehabilitation Counseling Bulletin*, 47(4), 224–233. <https://doi.org/10.1177/00343552040470040401>

- O'Donovan, M. A. (2021). The elusive inclusive university: ¿what does this look like for students with intellectual disability? An Irish perspective. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 18(1), 68-74. <https://doi.org/10.1111/jppi.12375>
- Ohler, D. L., Levinson, E. M., & Barker, W. F. (1996). Career maturity in college students with learning disabilities. *The Career Development Quarterly*, 44(3), 278–288. <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.1996.tb00259.x>
- Oliveira, A. L., Freitas, J. F., Reis, C. S., & Gameiro, S. (2024). Education, well-being and meaning of life: the case of a senior university in Portugal. *Educação E Pesquisa*, 50, article e278304. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202450278304por>
- Ojeda, L., Flores, L. Y., & Navarro, R. L. (2011). Social cognitive predictors of Mexican American college students' academic and life satisfaction. *Journal of Counseling Psychology*, 58(1), 61–71. <https://doi.org/10.1037/a0021687>
- Orden ECD/1719/2004, de 13 de abril, por la que se regula la prueba de acceso a la Universidad de los mayores de 25 años en el ámbito de la Universidad Nacional de Educación a Distancia. *Boletín Oficial del Estado*, 139, de 9 de junio de 2004. <https://www.boe.es/eli/es/o/2004/04/13/ecd1719/con>
- Orden ECD/235/2002, de 7 de febrero, por el que se constituye el Foro para la Atención Educativa a Personas con Discapacidad y se establecen sus competencias, estructura y régimen de funcionamiento. *Boletín Oficial del Estado*, 37, de 12 de febrero de 2002. <https://www.boe.es/eli/es/o/2002/02/07/ecd235>
- Orden EDU/2949/2010, de 16 de noviembre, por el que se crea el Foro para la Inclusión Educativa del Alumnado con Discapacidad y se establecen sus competencias, estructura y régimen de funcionamiento. *Boletín Oficial del Estado*, 279, de 18 de noviembre de 2010. <https://www.boe.es/eli/es/o/2010/11/16/edu2949>

- Organización de Naciones Unidas (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos (Resolución 217 A[III])*. <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>
- Organización de Naciones Unidas (1982). *Programa de Acción Mundial para Personas con Discapacidad*. Editorial Naciones Unidas. [https://www.siiis.net/docs/ficheros/239\\_Programa%20de%20accion%20mundial%20para%20las%20personas.pdf](https://www.siiis.net/docs/ficheros/239_Programa%20de%20accion%20mundial%20para%20las%20personas.pdf)
- Organización de Naciones Unidas (1993). *Normas Uniformes para la equiparación de la Igualdad de Oportunidades de las personas con discapacidad (resolución 48/96)*. Biblioteca digital Naciones Unidas <https://www.un.org/esa/socdev/enable/dissreso.htm>
- Organización de Naciones Unidas (2006). *Convención sobre los Derechos de las personas con discapacidad (A/RES/61/106, de 24 de enero de 2007)* [http://www.oas.org/DIL/esp/A-RES\\_61-106\\_spa.pdf](http://www.oas.org/DIL/esp/A-RES_61-106_spa.pdf)
- Organización de Naciones Unidas (2015). *Educación 2030, Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible*. Biblioteca Digital UNESDOC [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa)
- Organización de Naciones Unidas (2016). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Biblioteca digital Naciones Unidas <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- Organización de Naciones Unidas (2019). *Estrategia de las Naciones Unidas para la inclusión de la discapacidad*. Biblioteca digital Naciones Unidas [https://www.un.org/en/content/disabilitystrategy/assets/documentation/UN\\_Disability\\_Inclusion\\_Strategy\\_spanish.pdf](https://www.un.org/en/content/disabilitystrategy/assets/documentation/UN_Disability_Inclusion_Strategy_spanish.pdf)

- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2022). *PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education*. OECD Publishing <https://doi.org/10.1787/53f23881-en>
- Osborne, J. W., & Costello, A. B. (2004). Sample size and subject to item ratio in principal components analysis. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 9(9), article 11. <https://doi.org/10.7275/ktzq-jq66>
- Osei, H.V., Agyapong, A. & Owusu Kwateng, K. (2019). The moderated mediation processes in firm-specific human capital development and task performance relationship. *International Journal of Organizational Analysis*, 27(3), 396-413. <https://doi.org/10.1108/IJOA-11-2017-1274>
- O'Shea, A., Kilcullen, J. R., Hayes, J., & Scofield, B. (2021). Examining the effectiveness of campus counseling for college students with disabilities. *Rehabilitation Psychology*, 66(3), 300–310. <https://doi.org/10.1037/rep0000349>
- O'Sullivan, D., Strauser, D. R., & Wong, A. W. K. (2012). Five-Factor Model of Personality, Work Behavior Self-Efficacy, and Length of Prior Employment for Individuals With Disabilities: An Exploratory Analysis. *Rehabilitation Counseling Bulletin*, 55(3), 156–165. <https://doi.org/10.1177/0034355212437046>
- Özyürek, R. (2005). Informative sources of math-related self-efficacy expectations and their relationship with math-related self-efficacy, interest, and preference. *International Journal of Psychology*, 40(3), 145–156. <https://doi.org/10.1080/00207590444000249>
- Padilla, J. L., Acosta, B., Guevara, M., Gómez, J., y González, A. (2006). Propiedades psicométricas de la versión española de la escala de autoeficacia general aplicada en México y España. *Revista Mexicana de Psicología*, 23(2), 245-252.

- Padilla-Carmona, T., Gil Flores, J., & Riquez, A. (2022). Self-efficacy in the use of ICT amongst mature students. *Educación XX1*, 25(1), 19-39. <https://doi.org/10.5944/educXX1.30254>
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66(4), 543-578. <https://doi.org/10.2307/1170653>
- Pajares, F., & Miller, M. D. (1994). Role of self-efficacy and self-concept beliefs in mathematical problem solving: A path analysis. *Journal of Educational Psychology*, 86(2), 193-203. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.86.2.193>
- Pajares, F., & Miller, M. D. (1997). Mathematics self-efficacy and mathematical problem solving: Implications of using different forms of assessment. *Journal of Experimental Education*, 65(3), 213-228. <https://doi.org/10.1080/00220973.1997.9943455>
- Palella, S., y Martins, F. (2012). *Metodología de la investigación cuantitativa*. FEDUPEL.
- Pantoja, A., Colmenero, M. J., y Molero, D. (2022). Aspectos condicionantes de la tutoría universitaria. Un estudio comparado. *Revista de Investigación Educativa*, 40(1), 33-49. <https://doi.org/10.6018/rie.373741>
- Papadopoulos, K., Koustriava, E., Isaraj, L., Chronopoulou, E., Manganello, F., & Molina-Carmona, R. (2024). Assistive Technology for Higher Education Students with Disabilities: A Qualitative Research. *Digital*, 4(2), 501-511. <https://doi.org/10.3390/digital4020025>
- Papay, C., Grigal, M., Hart, D., Kwan, N., & Smith, F. A. (2018). Predictors of inclusive course enrollments in higher education by students with intellectual and

developmental disabilities. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 56(6), 458-470. <https://doi.org/10.1177/2165143418813358>

Park, C. J., & Rottinghaus, P. J. (2023). Academic Satisfaction of Women Students of Color in Science, Technology, Engineering, and Mathematics: Roles of Discrimination, Proactive Personality, and Critical Consciousness. *Journal of Career Assessment*, 31(2), 298-320. <https://doi.org/10.1177/10690727221116872>

Parpottas, P., Christofi, Y., & Ioannou, I. (2023). Adaptation, Academic Performance and Support: Students with and without Disabilities and Future Considerations for Counselling Psychology. *Behavioral sciences*, 13(10), article 862. <https://doi.org/10.3390/bs13100862>

Parsons, J., McColl, M., Martin, A., & Rynard, D. (2021). Accommodations and academic performance: First-year university students with disabilities. *Canadian Journal of Higher Education / Revue canadienne d'enseignement supérieur*, 51(1), 41-56. <https://doi.org/10.47678/cjhe.vio.188985>

Patton, W., & McMahon, M. (2002). Theoretical and practical perspectives for the future of educational and vocational guidance in Australia. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 2, 39-49. <https://doi.org/10.1023/A:1014213832404>

Pearson, S. M., & Bieschke, K. J. (2001). Succeeding against the odds: An examination of familial influences on the career development of professional African American women. *Journal of Counseling Psychology*, 48(3), 301-309. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.48.3.301>

Peralta, A. (2007). *Libro blanco sobre universidad y discapacidad*. Real Patronato sobre Discapacidad/GRAFO, SA.

- Pérez, E., y Medrano, L. (2010). Análisis factorial exploratorio: bases conceptuales y metodológicas. *Revista Argentina De Ciencias Del Comportamiento*, 2(1), 58-66. <https://doi.org/10.32348/1852.4206.v2.n1.15924>
- Pérez-Bueno, L. C. (2017). El movimiento organizado de la discapacidad como parte del tercer sector de acción social en España. *Panorama social*, 26, 121-133.
- Peterson, R. (2023). *My university experiences as an ally to disabled people in Ghana: An autoethnography* [Doctoral dissertation, University of Manitoba]. MSpace Manitoba <https://mspace.lib.umanitoba.ca/server/api/core/bitstreams/54e4fbe5-fa58-47c0-8241-8ea5a653096a/content>
- Pham, Y. K., Hirano, K. A., Lindstrom, L., & DeGarmo, D. S. (2020). Future Aspirations of Young Women With Disabilities: An Examination of Social Cognitive Career Theory. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*, 43(3), 169–179. <https://doi.org/10.1177/2165143420920168>
- Piaget J. (1969). *Psicología y Pedagogía*. Ariel.
- Pinquart, M., & Pfeiffer, J. P. (2011). Yes, I can: Self-efficacy beliefs in students with and without visual impairment. *Journal of Blindness Innovation and Research*, 1(3), 1-20. <http://dx.doi.org/10.5241/2F1-20>
- Polo, M. T., Caurcel, M.J., Chacón-López, H., Fernández, M., Fernández-Jiménez, C., López-Justicia, M.D., y Valenzuela-Zambrano, B. (2015). *Orientaciones para facilitar la inclusión de personas con discapacidad en la comunidad universitaria* [Libro electrónico]. Editorial Universidad de Granada.

- Prendes-Espinosa, M. P. (2018). La Tecnología Educativa en la Pedagogía del siglo XXI: una visión en 3D. *Revista Interuniversitaria De Investigación En Tecnología Educativa*, 4, 6-16. <https://doi.org/10.6018/riite/2018/335131>
- Primé, D. R., Nota, L., Ferrari, L., Schultheiss, D. E. P., Soresi, S., & Tracey, T. J. G. (2010). Correspondence of children's anticipated vocations, perceived competencies, and interests: Results from an Italian sample. *Journal of Vocational Behavior*, 77, 58–62.
- Prince, J. P., & Potoczniak, M. J. (2012). Using psychological assessment tools with lesbian, gay, bisexual and transgender clients. In S. H. Dwarkin & M. Pope (Eds.), *Casebook for counseling lesbian, gay, bisexual, and transgender persons and their families* (pp. 319–328). American Counseling Association. <https://doi.org/10.1002/9781119221715.ch30>
- Proyecto de Ley 121/000149, de la Función Pública de la Administración del Estado, de 22 de marzo de 2023. *Boletín Oficial de las Cortes del Estado*, 149-1, de 24 de marzo de 2023. [https://www.congreso.es/public\\_oficiales/L14/CONG/BOCG/A/BOCG-14-A-149-1.PDF](https://www.congreso.es/public_oficiales/L14/CONG/BOCG/A/BOCG-14-A-149-1.PDF)
- Puig-Pérez, S., Cano-López, I., Martínez, P., Kozusznik, M. W., Alacreu-Crespo, A., Pulpulos, M. M., Duque, A., Almela, M., Aliño, M., Garcia-Rubio, M. J., Pollak, A., & Kozusznik, B. (2022). Optimism as a protective factor against the psychological impact of COVID-19 pandemic through its effects on perceived stress and infection stress anticipation. *Current Psychology* 16, 1-15. <https://doi.org/10.1007/s12144-022-02819-3>.

- Punch, R., & Hyde, M. (2005). The Social Participation and Career Decision-Making of Hard-of-Hearing Adolescents in Regular Classes. *Deafness & Education International*, 7(3), 122–138. <https://doi.org/10.1179/146431505790560365>
- Purnama, D. S., Farozin, M., & Astuti, B. (2020). Identification of Guidance and Counseling Service Needs for Higher Education Students at Universitas Negeri Yogyakarta. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 462, 322-324. <https://doi.org/10.2991/assehr.k.200814.072>
- Quattrocchi, P., Flores, C., Casullo, G., Moulia, L., De Marco, M., Shaferstein, C., Pereda, Y., y Siniuk, D. (2017). Motivación y género en la elección de carrera. *Revista de educación y Desarrollo*, 41, 27-35.
- Quesada, S. M. (1998). La acción social en la Unión Europea: evolución histórica. *Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social*, 6, 221-232. <http://dx.doi.org/10.14198/ALTERN1998.6.10>
- Rayón-González, J., López-Carril, S., y Fargallo, L. (2018). Mapear las universidades para visibilizar necesidades de inclusión: el proyecto MappED! En I. M. Martínez Lozano (Coord.). *IV Congreso Internacional de Universidad y Discapacidad*, (pp. 673-682). <https://fddocuments.net/document/web-view-previamente-al-desarrollo-de-la-aplicacin-y-la-plataforma-web-desde.html?page=1>
- Real Decreto 1005/1991, de 14 de junio, por el que se regulan los procedimientos para el ingreso en los Centros Universitarios. *Boletín Oficial del Estado*, 152, de 26 de junio de 1991. <https://www.boe.es/eli/es/rd/1991/06/14/1005>
- Real Decreto 1060/1992, de 4 de septiembre, por el que se modifica el Real Decreto 1005/1991, de 14 de junio, y se adapta a la nueva licenciatura en Traducción e Interpretación. *Boletín Oficial del Estado*, 228, de 22 de septiembre de 1992. <https://www.boe.es/eli/es/rd/1992/09/04/1060>

Real Decreto 1239/2011, de 8 de septiembre, por el que se aprueban los Estatutos de la Universidad Nacional de Educación a Distancia. *Boletín Oficial del Estado*, 228, de 22 de septiembre de 2011. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2011/09/08/1239>

Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. *Boletín Oficial del Estado*, 260, de 30 de octubre de 2007. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2007/10/29/1393/con>

Real Decreto 1640/1999, de 22 de octubre, por el que se regula la prueba de acceso a estudios universitarios. *Boletín Oficial del Estado*, 257, de 27 de octubre de 1999. <https://www.boe.es/eli/es/rd/1999/10/22/1640>

Real Decreto 1721/2007, de 21 de diciembre, por el que se establece el régimen de becas y ayudas al estudio personalizadas. *Boletín Oficial del Estado*, 15, de 17 de enero de 2008. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2007/12/21/1721/con>

Real Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre, por el que se aprueba el Estatuto del Estudiante Universitario. *Boletín Oficial del Estado*, 318, de 31 de diciembre de 2010. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2010/12/30/1791/con>

Real Decreto 1892/2008, de 14 de noviembre, por el que se regulan las condiciones para el acceso a las enseñanzas universitarias oficiales de grado y los procedimientos de admisión a las universidades públicas españolas. *Boletín Oficial del Estado*, 283, de 24 de noviembre de 2008. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2008/11/14/1892/con>

Real Decreto 2176/1978, de 25 de agosto, por el que se encomienda al Ministerio de Sanidad y Seguridad Social la realización y gestión del Plan Nacional de Prevención de la Subnormalidad. *Boletín Oficial del Estado*, 222, de 16 de septiembre de 1978. [https://www.boe.es/diario\\_boe/txt.php?id=BOE-A-1978-23787](https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-1978-23787)

Real Decreto 334/1985, de 6 de marzo, de ordenación de la Educación Especial. *Boletín Oficial del Estado*, 65, de 16 de marzo de 1985.  
<https://www.boe.es/eli/es/rd/1985/03/06/334>

Real Decreto 412/2014, de 6 de junio, por el que se establece la normativa básica de los procedimientos de admisión a las enseñanzas universitarias oficiales de Grado. *Boletín Oficial del Estado*, 138, de 7 de junio de 2014.  
<https://www.boe.es/eli/es/rd/2014/06/06/412/con>

Real Decreto 592/2014, de 11 de julio, por el que se regulan las prácticas académicas externas de los estudiantes universitarios. *Boletín Oficial del Estado*, 184, de 30 de julio de 2014. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2014/07/11/592/con>

Real Decreto 696/1995, de 28 de abril, de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales. *Boletín Oficial del Estado*, 131, de 2 de junio de 1995. <https://www.boe.es/eli/es/rd/1995/04/28/696>

Real Decreto 704/1999, de 30 de abril, por el que se regulan los procedimientos de selección para el ingreso en los centros universitarios de los estudiantes que reúnan los requisitos legales necesarios para el acceso a la Universidad. *Boletín Oficial del Estado*, 104, de 1 de mayo de 1999.  
<https://www.boe.es/eli/es/rd/1999/04/30/704>

Real Decreto 743/2003, de 20 de junio, por el que se regula la prueba de acceso a la universidad de los mayores de 25 años. *Boletín Oficial del Estado*, 159, de 4 de julio de 2003. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2003/06/20/743>

Real Decreto 822/2021, de 28 de septiembre, por el que se establece la organización de las enseñanzas universitarias y del procedimiento de aseguramiento de su calidad. *Boletín Oficial del Estado*, 233, de 29 de septiembre de 2021.  
<https://www.boe.es/eli/es/rd/2021/09/28/822/con>

Real Decreto 99/2011, de 28 de enero, por el que se regulan las enseñanzas oficiales de doctorado. *Boletín Oficial del Estado*, 35, de 10 de febrero de 2011.  
<https://www.boe.es/eli/es/rd/2011/01/28/99/con>

Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre, por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social. *Boletín Oficial del Estado*, 289, de 3 de diciembre de 2013.  
<https://www.boe.es/eli/es/rdlg/2013/11/29/1/con>

Real Decreto-ley 6/2023, de 19 de diciembre, por el que se aprueban medidas urgentes para la ejecución del Plan de Recuperación, Transformación y Resiliencia en materia de servicio público de justicia, función pública, régimen local y mecenazgo. *Boletín Oficial del Estado*, 303, de 20 de diciembre de 2023.  
<https://www.boe.es/eli/es/rdl/2023/12/19/6/con>

Regenold, M., Sherman, M. F., & Fenzel, M. (1999). Getting back to work: Self-efficacy as a predictor of employment outcome. *Psychiatric Rehabilitation Journal*, 22(4), 361–367. <https://doi.org/10.1037/h0095214>

Reglamento (CE) 2000/364 del Parlamento Europeo, el Consejo y la Comisión, de 18 de diciembre de 2000, proclaman la Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea. *Diario Oficial de la Unión Europea*, C364, de 18 de diciembre de 2000. [https://www.europarl.europa.eu/charter/pdf/text\\_es.pdf](https://www.europarl.europa.eu/charter/pdf/text_es.pdf)

Reglamento (CE) 2001/903 del Consejo, de 3 de diciembre de 2001, sobre el Año Europeo de las personas con discapacidad 2003. *Diario Oficial de la Unión Europea*, L335, de 19 de diciembre de 2001.  
<http://data.europa.eu/eli/dec/2001/903/oj>

Reglamento (CE) 2003/134 del Consejo, de 5 de mayo de 2003, resolución sobre la accesibilidad de las infraestructuras y las actividades culturales para las personas

con discapacidad. *Diario Oficial de la Unión Europea*, C134, de 7 de junio de 2003. <https://op.europa.eu/es/publication-detail/-/publication/9946442c-c9a7-4b96-ad20-1a8690ff9e44>

Reglamento (CE) 2003/39 del Consejo, de 6 de febrero de 2003, resolución sobre accesibilidad electrónica- mejorar el acceso de las personas con discapacidad a la sociedad del conocimiento. *Diario Oficial de la Unión Europea*, C39, de 18 de febrero de 2003. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?qid=1396430697544&uri=CELEX:32003G0218\(03\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?qid=1396430697544&uri=CELEX:32003G0218(03))

Reglamento (CE) 2007/306 del Parlamento Europeo, el Consejo y la Comisión, de 17 de diciembre de 2007, del Tratado de Lisboa por el que se modifica el Tratado de la Unión Europea y el Tratado constitutivo de la Comunidad Europea. *Diario Oficial de la Unión Europea*, C306, de 17 de diciembre de 2007. <http://data.europa.eu/eli/treaty/lis/sign>

Reglamento (CE) 5/73 del Consejo de las Comunidades Europeas y de los Ministros de Educación reunidos en el seno del Consejo, de 9 de febrero de 1976, sobre un programa de acción en materia de educación. *Diario Oficial de las Comunidades Europeas*, C38, de 19 de febrero de 1976. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/ALL/?uri=CELEX:41976X0219>

Reglamento (CE) 88/231 del Consejo de las Comunidades Europeas, de 18 de abril de 1988, relativa al segundo programa de acción de la Comunidad en favor de los minusválidos (HELIOS). *Diario Oficial de las Comunidades Europeas*, L104, de 23 de abril de 1988. <http://data.europa.eu/eli/dec/1988/231/oj>

Reglamento (CE) 90/327 del Consejo de las Comunidades Europeas, de 18 de diciembre de 1990, por el que se fijan las orientaciones para los programas operativos/subvenciones globales para proyectos piloto que los Estados Miembros

están invitados a elaborar en el marco de una iniciativa comunitaria referente a los minusválidos ya ciertos grupos desfavorecidos (Iniciativa “HORIZON”). *Diario Oficial de las Comunidades Europeas*, C327/05, de 29 de diciembre de 1990. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/ALL/?uri=OJ:C:1990:327:FULL>

Reglamento (CE) 92/191 del Consejo de las Comunidades Europeas, de 7 de febrero de 1992, por el que se aprueba el Tratado de la Unión Europea. *Diario Oficial de las Comunidades Europeas*, C191, de 29 de julio de 1992. <http://data.europa.eu/eli/treaty/teu/sign>

Reglamento (CE) 92/284 del Parlamento Europeo, por la que se aprueba la resolución sobre los derechos de los deficientes mentales. *Diario Oficial de las Comunidades Europeas*, C284, de 2 de noviembre de 1992. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=OJ:C:1992:284:FULL>

Reglamento (CE) 93/136 del Consejo de las Comunidades Europeas, de 25 de febrero de 1993, por la que se aprueba el tercer programa de acción comunitaria para las personas minusválidas (HELIOS II 1993-1996). *Diario Oficial de las Comunidades Europeas*, L056, de 9 de marzo de 1993. <http://data.europa.eu/eli/dec/1993/136/oj>

Reglamento (CE) 97/12 del Consejo y de los representantes de los Gobiernos de los Estados Miembros, de 20 de diciembre de 1996, sobre la igualdad de las personas con minusvalías. *Diario oficial de las Comunidades Europeas*, C012, de 13 de enero de 1997. <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:41997X0113:ES:HTML>

Reglamento (CE) 97/340 del Consejo de las Comunidades Europeas, de 10 de noviembre de 1997, del Tratado de Ámsterdam por el que se modifican el Tratado de la Unión Europea, los tratados constitutivos de las Comunidades Europeas y determinados

actos conexos. *Diario Oficial de las Comunidades Europeas*, C340, de 10 de noviembre de 1997. <http://data.europa.eu/eli/treaty/ams/sign>

Reglamento (UE) 2016/679 del Parlamento Europeo y del Consejo, de 27 de abril de 2016, relativo a la protección de las personas físicas en lo que respecta al tratamiento de datos personales y a la libre circulación de estos datos y por el que se deroga la Directiva 95/46/CE (Reglamento general de protección de datos). *Diario Oficial de la Unión Europea*, L119, de 4 de mayo de 2016. <https://www.boe.es/doue/2016/119/L00001-00088.pdf>

Resolución de 21 de diciembre de 2021, de la Dirección General de Universidades, por la que se hace público el Acuerdo de 2 de diciembre de 2021, de la Comisión del Distrito Único Universitario de Andalucía, por el que se establece el procedimiento de admisión para el curso 2022-2023 en los estudios universitarios de Grado. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 4, de 7 de enero de 2022. <https://www.juntadeandalucia.es/boja/2022/4/45>

Richardson, J. T. E. (2015). Academic attainment in deaf and hard-of-hearing students in distance education. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 30(2), 164–177. <https://doi.org/10.1080/02680513.2015.1071245>

Riley-Ancar, H. L. (2022). *Accessibility Challenges of Online Learning Affecting Successful Degree Completion among Visually Impaired Undergraduate/Graduate Students: An Exploratory Case Study* [Doctoral dissertation, University of Arizona Global Campus]. ProQuest Dissertations and Theses database <https://www.proquest.com/docview/2728985279?pqorigsite=gscholar&fromopenview=true&sourcetype=Dissertations%20%20Theses>

- Rivas, F. (2003). *Asesoramiento vocacional. Teoría, práctica e instrumentación*. Ariel Psicología.
- Rivas, F. (2007). ¿Conducta y asesoramiento vocacional en el mundo de hoy? *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 11(5), 4-15.  
<http://dx.doi.org/10.25115/ejrep.v5i11.1233>
- Rivera, L. M., Chen, E. C., Flores, L. Y., Blumberg, F., & Ponterotto, J. G. (2007). The effects of perceived barriers, role models, and acculturation on the career self-efficacy and career consideration of Hispanic women. *The Career Development Quarterly*, 56, 47-61. <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.2007.tb00019.x>
- Robbins, S. B., Lauver, K., Le, H., Davis, D., Langley, R., & Carlstrom, A. (2004). Do psychosocial and study skill factors predict college outcomes? A meta-analysis. *Psychological bulletin*, 130(2), 261-288.
- Rocabert, E. (1995). Historia personal. En F. Rivas (Ed.). *Manual de asesoramiento y orientación vocacional* (pp. 201-236). Síntesis.
- Rocabert, E., Descals, A., y Gómez, A. (2007). Los biodatos como indicadores de la conducta vocacional universitaria: elaboración de un instrumento de evaluación. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 5, 15-36.
- Rocabert, E., y Martínez-Vicente, J.M (2011). *Conducta vocacional y preprofesional de los estudiantes universitarios*. Education & Psychology I+D+i. CORE <https://core.ac.uk/download/71041413.pdf>
- Rodríguez-Esteban, A., y Carretero-Serrano, I. (2023). Expectativas y motivaciones en la elección de estudios universitarios desde una perspectiva de género. *Revista de investigación en educación*, 21(2), 139-155.  
<https://doi.org/10.35869/reined.v21i2.4596>

- Rodríguez-Martín, A., y Álvarez-Arregui, E. (2015). Universidad y discapacidad Actitudes del profesorado y de estudiantes. *Perfiles educativos*, 37(147), 86-102. <https://doi.org/10.1016/j.pe.2014.09.001>
- Rogers, K. (2018). *Employment support influence on job acquisition and satisfaction for adults with learning disabilities* [Doctoral dissertation, Capella University]. ProQuest Dissertations and Theses database <https://www.proquest.com/docview/2164782393?pq-origsite=gscholar&fromopenview=true>
- Rogers, P. (2022). Best Practices for Your Exploratory Factor Analysis: A FactorTutorial. *RAC: Revista de Administração Contemporânea*, 26(6), 1-17. <https://doi.org/10.1590/1982-7849rac2022210085.enS>
- Rogers, M. E., Creed, P. A., & Glendon, A. I. (2008). The role of personality in adolescent career planning and exploration: a social cognitive perspective. *Journal of Vocational Behavior*, 73, 132–142. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2008.02.002>.
- Rogowska, A. M., Zmaczyńska-Witek, B., Mazurkiewicz, M., & Kardasz, Z. (2020). The mediating effect of self-efficacy on the relationship between health locus of control and life satisfaction: a moderator role of movement disability. *Disability and Health Journal*, 13(4), 100923-100931 <https://doi.org/10.1016/j.dhjo.2020.100923>
- Romero, M. J. (dir.) (2023). *Libro blanco sobre empleo y discapacidad*. Real Patronato sobre Discapacidad. Repositorio RPD <https://www.siiis.net/documentos/ficha/586922.pdf>
- Ruin, S., Haegele, J. A., Giese, M., & Baumgärtner, J. (2023). Barriers and Challenges for Visually Impaired Students in PE-An Interview Study with Students in Austria,

Germany, and the USA. *International journal of environmental research and public health*, 20(22), article 7081. <https://doi.org/10.3390/ijerph20227081>

Ruíz-Corbella, M., y López-Gómez, E. (2019). La misión de la universidad en el siglo XXI: comprender su origen para proyectar su futuro. *Revista de la educación superior*, 48(189), 1-19. <https://doi.org/10.36857/resu.2019.189.612>

Rumjaun, A., & Narod, F. (2020). Social learning theory—Albert Bandura. In B. Akpan & T. J. Kennedy (Eds.). *Science Education in theory and practice: an introductory guide to learning theory* (pp. 85–99). Springer International Publishing. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-43620-9\\_7](https://doi.org/10.1007/978-3-030-43620-9_7)

Sahin, I. (2008). From the social-cognitive career theory perspective: A college of education faculty model for explaining their intention to use educational technology. *Journal of Educational Computing Research*, 38(1), 51–66. <https://doi.org/10.2190/EC.38.1.c>

Sahin, A., Ekmekci, A., & Waxman, H. C. (2017). The relationships among high school STEM learning experiences, expectations, and mathematics and science efficacy and the likelihood of majoring in STEM in college. *International Journal of Science Education*, 39(11), 1549–1572. <https://doi.org/10.1080/09500693.2017.1341067>

Samsari, E. P., & Soulis, S. (2019). Problem Solving and Resilience Self-Efficacy as Factors of Subjective Well-Being in Greek Individuals with and without Physical Disabilities. *International Journal of Special Education*, 33(4), 938-953.

Sánchez-Díaz, M. N. (2021). Ajustes razonables en la universidad. Creencias, prácticas y dificultades para llevarlos a cabo desde la voz de docentes inclusivos. *Revista De Fomento Social*, 299, 60-89. <https://doi.org/10.32418/rfs.2021.299.4581>

- Sánchez-Iglesias, A., Vicente-Castro, F., Barrio-Campo, J.A., Sánchez-Cabaco, A., González-Bernal, J., Jiménez-Eguizábal, A., Fajardo-Caldera, I., Gutiérrez-Martínez, I., y Palmero-Cámara, C. (2014). Ergonomía y discapacidad: ERGOWORK una alianza estratégica para la innovación. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2 (1), 211-220. <https://doi.org/10.17060/IJODAE/2014.2.1.025>
- Sánchez-Palomino, A. (2009). *Integración educativa y social de los estudiantes con discapacidad en la Universidad de Almería* (Vol. 128). Universidad Almería.
- Sanjosé, A. (2007). El primer tratado de derechos humanos del siglo XXI: la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. *Revista Electrónica de Estudios Internacionales*, 13, 1-26.
- Sanjuán, P., Pérez, A. M., y Bermúdez, J. (2000). Escala de autoeficacia general: Datos psicométricos de la adaptación para población española. *Psicothema*, 12, 509-513.
- Savickas, M. L. (1997). Career adaptability: An integrative construct for life-span, life-space theory. *The Career Development Quarterly*, 45(3), 247-259. <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.1997.tb00469.x>
- Savickas, M. L. (2007). Internationalisation of Counseling Psychology: Constructing Cross-National Consensus and Collaboration. *Applied Psychology: An International Review*, 56(1), 182-188. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2007.00284.x>
- Scheithauer, M. C., & Kelley, M. L. (2017). Self-Monitoring by College Students With ADHD: The Impact on Academic Performance. *Journal of Attention Disorders*, 21(12), 1030-1039. <https://doi.org/10.1177/1087054714553050>

- Scholz, U., Gutiérrez-Doña, B., Sud, S., & Schwarzer, R. (2002). Is general self-efficacy a universal construct? Psychometric findings from 25 countries. *European Journal of Psychological Assessment, 18*, 242-251. [https://doi.org/ 10.1027//1015-5759.18.3.242](https://doi.org/10.1027//1015-5759.18.3.242)
- Schönfeld, P., Brailovskaia, J., Bieda, A., Zhang, X. C., & Margraf, J. (2016). The effects of daily stress on positive and negative mental health: Mediation through self-efficacy. *International Journal of Clinical and Health Psychology, 16*(1), 1–10. <https://doi.org/10.1016/j.ijchp.2015.08.005>
- Schwarzer, R., Bäßler, J., Kwiatek, P., Schröder, K., & Zhang, J. X. (1997). The assessment of optimistic self-beliefs: comparison of the German, Spanish, and Chinese versions of the general self-efficacy scale. *Applied psychology, 46*(1), 69–88. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.1997.tb01096.x>
- Scott, R. (2009). *Undergraduate educational experiences: The academic success of college students with blindness and visual impairments* [Doctoral dissertation, North Carolina State University]. ProQuest Dissertations & Theses database <https://www.proquest.com/docview/304961491?pq-origsite=gscholar&fromopenview=true&sourcetype=Dissertations%20&%20Theses>
- Seal, M. (2022). *Class, race, disability and mental health in higher education: Questioning the access, success and progression of disadvantaged students* (1st ed.). Bloomsbury Academic.
- Secretaría General de Política Social y Consumo y Dirección general de coordinación de políticas sectoriales sobre la discapacidad (2009). *III Plan de Acción para las personas con discapacidad 2009-2012*. Ministerio de Sanidad y Política Social. [http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO21595/III\\_pacd.pdf](http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO21595/III_pacd.pdf)

Secretaría General de Política Social y Consumo y Dirección general de coordinación de políticas sectoriales sobre la discapacidad (2014). *IV Plan de Acción de la Estrategia Española sobre discapacidad 2014-2020*. Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. [https://www.ohchr.org/sites/default/files/Documents/Issues/Housing/Disabilities/CivilSociety/Aportaciones\\_RAIS\\_Fundaci%C3%B3n\\_03\\_plan\\_accion\\_EED.PDF](https://www.ohchr.org/sites/default/files/Documents/Issues/Housing/Disabilities/CivilSociety/Aportaciones_RAIS_Fundaci%C3%B3n_03_plan_accion_EED.PDF)

Segura, M. A. (2017). *Conducta vocacional de titulados universitarios con discapacidad activos laboralmente y su relación con la inserción y la satisfacción laboral* [Tesis doctoral, Universidad de Almería].

Segura, M. A., Martínez-Vicente, J. M., y García Martínez, I. (2015). Relación entre el desarrollo vocacional eficaz y los factores de elección en titulados universitarios con discapacidad activos laboralmente. Un estudio preliminar. *Revista Española De Orientación y Psicopedagogía*, 26(3), 8-25.

Seok, S., DaCosta, B., & Hodges, R. (2018) A Systematic Review of Empirically Based Universal Design for Learning: Implementation and Effectiveness of Universal Design in Education for Students with and without Disabilities at the Postsecondary Level. *Open Journal of Social Sciences*, 6, 171-189. <https://doi.org/10.4236/jss.2018.65014>

Shahed, S., Ilyas, Z., & Hashmi, A. M. (2016). Academic Performance, Self Efficacy and Perceived Social Support of Visually Impaired Students. *Annals of King Edward Medical University*, 22(1), 72-77. <https://doi.org/10.21649/akemu.v22i1.1068>

Shanders, K. G., & Sabina, A. E. (2021). *The Prediction of Test Performance from Test Anxiety and Self-Efficacy* [Master's thesis, Brenau University]. ProQuest Dissertations and Theses database

<https://www.proquest.com/docview/2524377709?pq-origsite=gscholar&fromopenview=true&sourcetype=Dissertations%20&%20Theses>

Sheu, H. B., Chong, S. S., Chen, H. F., & Lin, W. C. (2014). Well-being of Taiwanese and Singaporean college students: Cross-cultural validity of a modified social cognitive model. *Journal of Counseling Psychology, 61*(3), 447–460. <https://doi.org/10.1037/cou0000018>

Sheu, H. B., Liu, Y., & Li, Y. (2017). Well-being of college students in China: Testing a modified social cognitive model. *Journal of Career Assessment, 25*(1), 144–158. <https://doi.org/10.1177/1069072716658240>

Sheu, H. B., & Bordon, J. J. (2017). SCCT research in the international context: Empirical evidence, future directions, and practical implications. *Journal of Career Assessment, 25*(1), 58–74. <https://doi.org/10.1177/1069072716657826>

Sheu, H. B., Lent, R. W., Brown, S. D., Miller, M. J., Hennessy, K. D., & Duffy, R. D. (2010). Testing the choice model of social cognitive career theory across Holland themes: A meta-analytic path analysis. *Journal of Vocational Behavior, 76*(2), 252–264. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2009.10.015>

Sheu, H., Lent, R. W., Lui, A. M., Wang, X. T., Phrasavath, L., Cho, H., & Morris, T. R. (2020). Meta-analytic path analysis of the social cognitive well-being model: Applicability across life domain, gender, race/ethnicity, and nationality. *Journal of Counseling Psychology, 67*(6), 680–696. <https://doi.org/10.1037/cou0000431>

Shulman, S., Stein, J., Melamed, O., Muchaeli, Y., & Hakhmigari-Kalfon, M. (2023). The role of personality risk and protective factors in living with covid-19: A longitudinal study. *Journal of Adult Development, 30*, 369–380. <https://doi.org/10.1007/s10804-023-09439-6>

- Siegler, R. S. (1981). Developmental sequences within and between concepts. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 46(2), 84. <https://doi.org/10.2307/1165995>
- Skilbeck, M. (2000). Síntesis global, Educación para todos: Balance hasta el año 2000. *Educación de Adultos y Desarrollo*, 55. DVV Internacional <https://www.dvv-international.de/es/educacion-de-adultos-y-desarrollo/ediciones/ead-552000>
- Skinner, B. F. (1971). Operant conditioning. *The encyclopedia of education*, 7, 29-33.
- Soetan, A. K., Onojah, A. O., Alaka, T. B., & Aderogba, A. J. (2020). Hearing impaired students' self-efficacy on the utilization of assistive technology in federal college of education (special) Oyo. *International Journal for Cross-Disciplinary Subjects in Education*, 11(1), 4658-4666.
- Song, Z., & Chon, K. (2012). General self-efficacy's effect on career choice goals via vocational interests and person–job fit: A mediation model. *International Journal of Hospitality Management*, 31(3), 798–808. <https://doi.org/10.1016/j.ijhm.2011.09.016>
- Soresi, S., Nota, L., Ferrari, L., & Solberg, S. V. H. (2008). Career guidance for persons with disabilities. In J. Athanasou & R. Van Esbroeck (Eds.), *International handbook of career guidance* (pp. 405–417). Kluwer.
- Stevens, A. E., Abu-Ramadan, T. M., & Hartung, C. M. (2021). Promoting academic success in college students with ADHD and LD: A systematic literature review to identify intervention targets. *Journal of American College Health*, 70(8), 2342–2355. <https://doi.org/10.1080/07448481.2020.1862127>

Stevens, J. (2002). *Applied multivariate statistics for the social sciences* (4th ed.). Erlbaum.

Strauser, D.R., Lustig, D. C., Keim, J., Ketz, K., & Malesky, A. (2002). Analyzing the differences in career thoughts based on career on disability status. *Journal of Rehabilitation, 68*, 27-32.

Strauser, D. R., Lustig, D. C., & Ayse, C. U. (2004). Differences in career thoughts between individuals with and without disability: Do they really exist? *Journal of Applied Rehabilitation Counseling, 35*(2), 25-31.

Streiner, D. L. (1994). Figuring out factors: the use and misuse of factor analysis. *The Canadian Journal of Psychiatry, 39*(3), 135-140. <https://doi.org/10.1177/070674379403900303>

Streiner, D. L. (2003). Starting at the beginning: An introduction to coefficient alpha and internal consistency. *Journal of Personality Assessment, 80*(1), 99–103. [https://doi.org/10.1207/S15327752JPA8001\\_18](https://doi.org/10.1207/S15327752JPA8001_18)

Suárez-Lantarón, B., Castillo-Reche, I., & López-Medialdea, A. (2023). Development and validation of a measuring instrument for the improvement of university guidance and tutoring. *Social Sciences, 12*(2), article 56. <https://doi.org/10.3390/socsci12020056>

Suh, H. N., Flores, L. Y., Johanson-Murray, R., Park, S., & Lee, F. Y. (2024). Invisibility and Negative Career Outcome Expectations among Racially and Ethnically Diverse College Students at a Predominantly White Institution. *Journal of Career Assessment, 32*(1), 63-78. <https://doi.org/10.1177/10690727231173729>

Suh, H. N., Nelson, B. M., Goergen, J. L., Clinton, L., & Osborne, A. (2023). The role of model minority stereotype on general self-efficacy and depressive symptoms. *The*

*Counseling Psychologist*, 51(1), 62–83. <https://doi.org/10.1177/00110000221130016>

Suo, Y., Yusuf, M., Suo, Y., & Abdullah, H. (2023). An Exploratory Factor Analysis Examining Mandarin as a Foreign Language (Mfl) Learners' Self-Efficacy at Malaysian Public Universities. *Journal of Nusantara Studies*, 8(2), 427-442. <https://doi.org/10.24200/jonus.vol8iss2pp427-442T>

Super, D. E. (1955). Dimensions and measurement of vocational maturity. *Teachers College Record*, 57, 151–163. <https://doi.org/10.1177/016146815505700306>

Super, D. E. (1957). *The psychology of careers*. Harper and Row.

Super, D. E. (1980). A life-span, life-space approach to career development. *Journal of Vocational Behavior*, 16, 282–298. [https://doi.org/10.1016/0001-8791\(80\)90056-1](https://doi.org/10.1016/0001-8791(80)90056-1)

Super, D. E. (1990). A life-span, life-space approach to career development. In D. Brown & L. Brooks, *Career choice and development: Applying contemporary theories to practice* (2nd ed., pp. 197–261). Jossey-Bass.

Super, D. E. (1994). A life-span, life-space perspective on convergence. In M. L. Savickas, & R. W. Lent (Eds.), *Convergence in theories of career choice and development* (pp. 63-76). CPP Books.

Suzuki, M., Amagai, M., Shibata, F., & Tsai, J. (2011). Factors related to self-efficacy for social participation of people with mental illness. *Archives of psychiatric nursing*, 25(5), 359-365. <https://doi.org/10.1016/j.apnu.2011.03.004>

Swanson, J. L., & Fouad, N. A. (2014). *Career theory and practice: Learning through case studies*. Sage Publications.

- Szulc, D. (2022). Self-efficacy of students with hearing impairment – presentation of the author's research results. *Man Disability Society*, 56(2), 65-82. <https://doi.org/10.5604/01.3001.0016.1288>
- Szymanski, E. M., Enright, M. S., Hershenson, D. B., & Ettinger, J. M. (2010). Career development theories and constructs. Implications for people with disabilities. In E. M. Szymanski & R. M. Parker (Eds.), *Work and disability: Contexts, issues, and strategies for enhancing employment outcomes for people with disabilities* (3rd ed., pp. 87–131). PRO-ED.
- Szymanski, E. M., & Hershenson, D. B. (2005). An Ecological Approach to Vocational Behavior and Career Development of People with Disabilities. In R. M. Parker, E. M. Szymanski, & J. B. Patterson (Eds.), *Rehabilitation counseling: Basics and beyond* (pp. 225–280). PRO-ED.
- Szymanski, E. M., Parker, R. M., Ryan, C., Merz, M. A., Treviño-Espinoza, B., & Johnston-Rodriguez, S. (2003). Work and disability: Basic constructs. In E. M. Szymanski & R. M. Parker (Eds.), *Work and disability: Issues and strategies in career development and job placement* (pp. 1–25). PRO-ED.
- Taimalu, M., Luik, P., Kantelinen, R., & Kukkonen, J. (2021). Why they choose a teaching career? factors motivating career choice among estonian and finnish student teachers. *Trames: A Journal of the Humanities and Social Sciences*, 25(1), 19-35. <https://doi.org/10.3176/tr.2021.1.02>
- Talbert-Kipasa, L. (2008). *The relationship between general self-efficacy and vision-targeted health-related quality of life in adults diagnosed with vision impairment* [Doctoral dissertation, Walden University]. ProQuest Dissertations and Theses database <https://www.proquest.com/dissertations-theses/relationship-between-general-self-efficacy-vision/docview/304380122/se-2>

- Tallón, S., Fernández-Jiménez, C., Hervás M., Aparicio, M., y Polo, M.T. (2019). La diversidad en la educación superior: programas de intervención actuales. *International Journal of Developmental and Educational Psychology INFAD*, 3(1), 445-454. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2019.n1.v3.1517>
- Taneja-Johansson, S. (2021). Facilitators and barriers along pathways to higher education in Sweden: a disability lens. *International Journal of Inclusive Education*, 28(3), 311–325. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1941320>
- Tatum, A. K. (2018). Workplace climate and satisfaction in sexual minority populations: An application of social cognitive career theory. *Journal of Counseling Psychology*, 65(5), 618–628. <https://doi.org/10.1037/cou0000292>
- Tatum, A. K., Formica, L. J., & Brown, S. D. (2017). Testing a Social Cognitive Model of Workplace Sexual Identity Management. *Journal of Career Assessment*, 25(1), 107–120. <https://doi.org/10.1177/1069072716659712>
- Tavakol, M., & Dennick, R. (2011). Making sense of Cronbach's alpha. *International journal of medical education*, 2, 53–55. <https://doi.org/10.5116/ijme.4dfb.8dfd>
- Tellhed, U., Bäckström, M., & Björklund, F. (2017). Will I Fit in and Do Well? The Importance of Social Belongingness and Self-Efficacy for Explaining Gender Differences in Interest in STEM and HEED Majors. *Sex Roles*, 77, 86–96. <https://doi.org/10.1007/s11199-016-0694-y>
- Tinto, V. (2017). Through the eyes of students. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 19(3), 254-269. <https://doi.org/10.1177/1521025115621917>

- Tokar, D. M., Fischer, A. R., & Subich, L. M. (1998). Personality and vocational behavior: A selective review of the literature, 1993–1997. *Journal of Vocational Behavior*, 53(2), 115-153. <https://doi.org/10.1006/jvbe.1998.1660>.
- Toledo, G. (2019). De Bolonia a España: constataciones y consideraciones sobre la reforma universitaria. *Uni-pluriversidad*, 19(1), 14-32. <https://doi.org/10.17533/udea.unipluri.19.1.02>
- Toledo, G. (2023). Factors influencing the selection of university studies in early childhood education. *Amazonia Investiga*, 12(62), 302-311.: <https://doi.org/10.34069/AI/2023.62.02.30>
- Tolrá, J. (1998). PIUNE: Programa de integración de los Universitarios con Necesidades Especiales de la UAB. *Educación y biblioteca*, 87, 64-68.
- Trach, J. S., & Harney, J. Y. (1998). Impact of cooperative education on career development for community college students with and without disabilities. In J. S. Trach (Ed.), *Research in rehabilitation counselor training on supported employment and transition* (pp. 175-197). Transition Research Institute.
- Tratado de la Unión Europea (1951). *Tratado constitutivo de la Comunidad Europea del Carbón y del Acero*. París. <http://data.europa.eu/eli/treaty/ceca/sign>
- Tratado de la Unión Europea (1957). *Tratado constitutivo de la Comunidad Europea de la Energía Atómica*. Roma. <http://data.europa.eu/eli/treaty/euratom/sign>
- Turner, S. L., Joeng, J. R., Sims, M. D., Dade, S. N., & Reid, M. F. (2019). SES, Gender, and STEM Career Interests, Goals, and Actions: A Test of SCCT. *Journal of Career Assessment*, 27(1), 134–150. <https://doi.org/10.1177/1069072717748665>

- UNESCO (1960). *Convención relativa a la Lucha contra las discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza*. Portal BOE.  
[http://www.boe.es/diario\\_boe/txt.php?Id=BOE-A-1969-1269](http://www.boe.es/diario_boe/txt.php?Id=BOE-A-1969-1269)
- UNESCO (1995a). *Declaration and Integrated Framework of Action on Education for Peace, Human Rights and Democracy*. Portal UNESCO  
[http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/REV\\_74\\_E.pdf](http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/REV_74_E.pdf)
- UNESCO (1995b). *Documento de política orientativa para el cambio y desarrollo en la educación superior*. Universidad Veracruzana  
<https://www.uv.mx/meif/files/2015/03/Documento-de-politica-para-el-cambio-y-desarrollo-de-la-ES.pdf>
- UNESCO (1998). *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI*. Biblioteca digital UNESDOC  
[https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000113878\\_spa.locale=es](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000113878_spa.locale=es)
- UNESCO (2021). *Avances recientes de la Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación*. Biblioteca Digital UNESDOC  
[https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375746\\_spa?posInSet=1&queryId=N-EXPLORE-8caabob4-db4b-4cb8-89f3-48b2fdfe1192](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375746_spa?posInSet=1&queryId=N-EXPLORE-8caabob4-db4b-4cb8-89f3-48b2fdfe1192)
- UNESCO (2024). *Reimagining our futures together: a new social contract for education*. Biblioteca Digital UNESDOC  
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707>
- UNESCO International Bureau of Education. (2008). *La Educación inclusiva: el camino hacia el futuro, documento de referencia*. UNESCO-IBE. Biblioteca Digital UNESDOC  
[https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000162787\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000162787_spa)

UNESCO y Ministerio de Educación y Ciencia de España. (1994). *Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales*.

UNESCO. Biblioteca Digitl UNESDOC

[https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427\\_spa.locale=es](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_spa.locale=es)

Universidad de Granada (2018). *Declaración de accesibilidad*. Portal UGR

<https://www.ugr.es/accesibilidad>

Vaccaro, A., Moore, A., Kimball, E., Troiano, P. F., & Newman, B. M. (2019). “Not Gonna Hold Me Back”: Coping and Resilience in Students with Disabilities *Journal of Student Affairs Research and Practice*, 56 (2), 181-193.

<https://doi.org/10.1080/19496591.2018.1506793>

Vallaey, F. (2014). La responsabilidad social universitaria: un nuevo modelo universitario contra la mercantilización. *Revista iberoamericana de educación superior*, 5(12), 105-117. [https://doi.org/10.1016/S2007-2872\(14\)71945-6](https://doi.org/10.1016/S2007-2872(14)71945-6)

Valle, J. M. (2006). *La Unión Europea y su política educativa. Tomo I: la integración europea. Tomo II: medio siglo de acciones en materia de educación*. Centro de Investigación y Documentación Educativa CIDE.

Van Acker, M. (1996). *Studying abroad: European guide for students with disabilities*. Catholic University of Leuven.

Van Ham, R. (2020). *A Phenomenological Study of the Career Development Experiences of Participants of the Careers Collaborative Program at Michigan State University* [Doctoral dissertation, Michigan State University]. ProQuest Dissertations and Theses database. <https://www.proquest.com/docview/2471387438?pq-origsite=gscholar&fromopenview=true>

- Varkula, L. C., Beauchemin, J. D., Facemire, S. D., & Bucher, E. C. (2017). Differences Between Students with and without Disabilities in College Counseling. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 30(2), 173-184.
- Ventura, J. L., y Caycho, T. (2016). Análisis exploratorio de la escala de amor de Sternberg en estudiantes universitarios peruanos. *Acta de Investigación*, 6(2), 2430-2439. <http://dx.doi.org/10.1016/j.aiprr.2016.06.006>
- Verbruggen, M., & Sels, L. (2010). Social-cognitive factors affecting clients' career and life satisfaction after counseling. *Journal of Career Assessment*, 18(1), 3–15. <https://doi.org/10.1177/1069072709340516>
- Viola, M. M., Musso, P., Ingoglia, S., Lo Coco, A., & Inguglia, C. (2017). Relationships Between Career Indecision, Search for Work Self-Efficacy, and Psychological Well-Being in Italian Never-Employed Young Adults. *Europe's journal of psychology*, 13(2), 231–250. <https://doi.org/10.5964/ejop.v13i2.1277>
- Vroom, V. H. (1964). *Work and motivation*. Jonh Wiley & Sons.
- Vukčević, R., Báč, J, Zervaki, D., Oikonomoula, A., Kosek, E., & Wieltisch, R. (2020). *DARE Digital Storytelling Handbook for Empowerment*. SALTO-YOUTH [https://www.salto-youth.net/downloads/toolbox\\_tool\\_download-file-2505/DARE%20Digital%20Storytelling%20Handbook%20for%20empowerment\\_ENG.pdf](https://www.salto-youth.net/downloads/toolbox_tool_download-file-2505/DARE%20Digital%20Storytelling%20Handbook%20for%20empowerment_ENG.pdf)
- Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Grijalbo.
- Waghorn, G. R., Chant, D. C., & King, R. (2007). Work-related subjective experiences, work-related self-efficacy, and career learning among people with psychiatric disabilities. *American Journal of Psychiatric Rehabilitation*, 10(4), 275–300. <https://doi.org/10.1080/15487760701680521>

- Waldo, C. R. (1999). Working in a majority context: A structural model of heterosexism as minority stress in the workplace. *Journal of Counseling Psychology, 46*(2), 218–232. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.46.2.218>
- Walker, Q. D. (2010). *An investigation of the relationship between career maturity, career decision self-efficacy, and self-advocacy of college students with and without disabilities* [Doctoral dissertation, University of Iowa]. Iowa Research Online  
[https://iro.uiowa.edu/view/pdfCoverPage?instCode=01IOWA\\_INST&filePid=13730809330002771&download=true](https://iro.uiowa.edu/view/pdfCoverPage?instCode=01IOWA_INST&filePid=13730809330002771&download=true)
- Wang, J., Ye, Z., & Chang, B. (2024). The association between perceived social support and future decent work perception: A moderated mediation model. *Acta psychologica, 249*, article 104458. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2024.104458>
- Wang, Z., & Wong, K. (2022). Factors influencing the career intentions of music performance students: An integrated model analysis. *International Journal of Music Education, 40*(4), 554-570. <https://doi.org/10.1177/02557614221077445>
- Warnock, M. H. (1978). *Special educational needs. Report of the committee of enquiry into the education of handicapped children and young people (Cmnd. 7212)*. London Her Majesty's Stationary Office. [https://lc.cx/\\_DIaOA](https://lc.cx/_DIaOA)
- Watt, H. M., Shapka, J. D., Morris, Z. A., Durik, A. M., Keating, D. P., & Eccles, J. S. (2012). Gendered motivational processes affecting high school mathematics participation, educational aspirations, and career plans: a comparison of samples from Australia, Canada, and the United States. *Developmental psychology, 48*(6), 1594–1611. <https://doi.org/10.1037/a0027838>
- Waynor, W. R. (2014). *The role of work related self-efficacy in supported employment for persons with serious mental illness* [Doctoral dissertation, Rutgers University-

- School of Health Related Professions]. Rutgers University Community Repository. <https://rucore.libraries.rutgers.edu/rutgers-lib/44339/>
- Wheeler, K. G. (1983). Comparisons of self-efficacy and expectancy models of occupational preferences for college males and females. *Journal of Occupational Psychology*, 56(1), 73–78. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8325.1983.tb00112.x>
- Wilcox, G., & Nordstokke, D. (2019). Predictors of University Student Satisfaction with Life, Academic Self-Efficacy, and Achievement in the First Year. *Canadian Journal of Higher Education/La Revue Canadienne d'enseignement supérieur*, 49(1), 104–124. <https://doi.org/10.47678/cjhe.v49i1.188230>
- Yanchak, K. V., Lease, S. H., & Strauser, D. R. (2005). Relation of Disability Type and Career Thoughts to Vocational Identity. *Rehabilitation Counseling Bulletin*, 48(3), 130-138. <https://doi.org/10.1177/00343552050480030101>
- Yang, B. J., Yen, C. W., Lin, S. J., Huang, C. H., Wu, J. L., Cheng, Y. R., Hsieh, C. C., & Hsiao, F. H. (2022). Emergency nurses' burnout levels as the mediator of the relationship between stress and posttraumatic stress disorder symptoms during COVID-19 pandemic. *Journal of advanced nursing*, 78(9), 2861-2871. <https://doi.org/10.1111/jan.15214>
- Yiming, Y., Shi, B., Kayani, S., & Biasutti, M. (2024). Examining the relationship between self-efficacy, career development, and subjective wellbeing in physical education students. *Scientific reports*, 14(1), article 8551. <https://doi.org/10.1038/s41598-024-59238-6>
- Yuan, Y., Wu, D., Chen, Z., Chen, D., Zhou, Q., Jeong, J., & Tu, Y. (2024). The relationship between self-consciousness and depression in college students: the chain mediating effect of meaning life and self-efficacy, with the moderating effect

of social support. *BMC public health*, 24(1), article 794.  
<https://doi.org/10.1186/s12889-024-18263-w>

Zalazar-Jaime, M. F., y Cupani, M. (2018). Adaptación de las escalas de expectativas de resultado, metas de progreso y satisfacción académica en estudiantes universitarios. *Revista electrónica de investigación educativa*, 20(3), 105-114.  
<https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.3.1675>

Zhang, R. (2016). Positive affect and self-efficacy as mediators between personality and life satisfaction in Chinese college freshmen. *Journal of Happiness Studies*, 17, 2007–2021. <https://doi.org/10.1007/s10902-015-9682-0>.

Zhang, Z., & Chen, W. (2019). A systematic review of measures for psychological well-being in physical activity studies and identification of critical issues. *Journal of affective disorders*, 256, 473–485. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2019.06.024>

Zimmerman, B. J., & Martinez-Pons, M. (1990). Student differences in self-regulated learning: Relating grade, sex, and giftedness to self-efficacy and strategy use. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 51–59. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.51>

**ANEXOS****Anexo A1. Carta de invitación a la participación del alumnado.****ugr****Universidad  
de Granada****INVITACIÓN AL ESTUDIO DE ELECCIÓN VOCACIONAL DE LA  
UGR**

Estimado/a alumno/a:

Mi nombre es Enriqueta Cobo, profesora en el Centro de Magisterio La Inmaculada y doctoranda en la Facultad de Ciencias de la Educación en Granada.

Este instrumento tiene como objetivo conocer la percepción del alumnado de la Universidad de Granada (UGR) sobre los factores que influyeron en su elección de carrera. Para ello, se solicita que responda al siguiente cuestionario de manera telemática. El tiempo estimado para la realización del cuestionario es de breves minutos. La participación es voluntaria y la respuesta anónima.

CUESTIONARIO: <https://forms.gle/3sC86wJDuxsh3uQY8>

En caso de duda sobre el cuestionario o sobre algún otro aspecto no dude en contactar en el correo [ecoboe@cmlt.es](mailto:ecoboe@cmlt.es).

En las publicaciones y documentos científicos derivados de esta investigación no constarán datos personales de ninguno de los estudiantes que componen la muestra de estudio.

El anonimato de las respuestas está garantizado según la Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales BOE número 294, de 6 de diciembre de 2018. Las respuestas serán tratadas con el máximo respeto y los datos extraídos se utilizarán únicamente con fines de investigación.

Muchas gracias por su participación.

**Anexo A2. Cuestionario utilizado en la presente investigación.**

## Elección de carrera de los estudiantes de la UGR

Mediante este cuestionario pretendemos conocer la opinión general de los estudiantes de la UGR en relación a la elección de carrera y los factores relacionados con la misma. Por favor, contesta sinceramente a las siguientes cuestiones.

El anonimato de tus respuestas está garantizado según la Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales BOE número 294, de 6 de diciembre de 2018. Las respuestas serán tratadas con el máximo respeto y los datos extraídos se utilizarán únicamente con fines de investigación.

Muchas gracias por tu participación.

---

\* Indica que la pregunta es obligatoria

1. He comprendido la información facilitada y estoy de acuerdo con ella. Por lo tanto, considero libremente mi participación en el cuestionario. \*

*Selecciona todos los que correspondan.*

Acepto.

2. Género \*

*Marca solo un óvalo.*

Mujer.

Hombre.

3. Edad \*

---

4. Grado que cursa \*

5. Centro en el que cursa el grado: \*

*Marca solo un óvalo.*

Facultades y Escuelas de Granada - Universidad de Granada.

Centro de Magisterio La Inmaculada (adscrito a la Universidad de Granada).

Facultad de Educación, Economía y Tecnología de Ceuta (Universidad de Granada).

Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte de Melilla (Universidad de Granada).

6. Curso en el que se encuentra matriculado: \*  
(Señalar con X las que procedan)

*Selecciona todos los que correspondan.*

Primero.

Segundo.

Tercero.

Cuarto.

7. ¿Tienes alguna discapacidad? \*

*Marca solo un óvalo.*

Sí.

No.

8. Si tienes alguna discapacidad, ¿de qué tipo es?

Marca las opciones que correspondan:

*Selecciona todos los que correspondan.*

- Discapacidad visual.
- Discapacidad auditiva.
- Discapacidad motora.
- Discapacidad intelectual.
- Otro:

\_\_\_\_\_

En relación a tu trayectoria académica

9. Al finalizar la Selectividad u otras vías de acceso a la Universidad, la carrera que cursas ahora fue la opción que elegiste en el lugar:

*Marca solo un óvalo.*

- Primero.
- Segundo.
- Tercero.
- Cuarto o más.

10. ¿Durante qué periodos te interesaron los estudios que estás cursando?

\* Marca las opciones que consideres:

*Selecciona todos los que correspondan.*

- 12-14 años (1º y 2º de ESO).
- 15-16 años (3º y 4º de ESO).
- 17-18 años (Bachillerato, Ciclos Formativos Grado Medio).
- 19 o más años (Ciclos Formativos Grado Superior, Universidad).

11. Con la elección de carrera que hiciste en su día, te sientes: \*

*Marca solo un óvalo.*

- Insatisfecho.
- Un poco insatisfecho.
- Satisfecho.
- Muy satisfecho.

12. ¿Quién o qué ha influido en tu decisión de cursar una carrera? \* Marca las opciones que consideres:

*Selecciona todos los que correspondan.*

- Tus intereses o gustos.
- Las salidas profesionales.
- Tu discapacidad.
- La nota media que has obtenido en secundaria.
- Tus padres y/o familiares.
- La posibilidad de adaptación al estudio / trabajo.
- Conocer a algún estudiante de tu carrera con la misma discapacidad.
- Otro:
- 

13. El Prácticum, Proyecto de fin de carrera o Prácticas voluntarias en empresas, las has elegido o piensas elegir las en función de: (Marca un máximo de 3 opciones) \*

*Selecciona todos los que correspondan.*

- Horario y proximidad a casa.
- Buenas referencias de la plaza o empresa.
- Orientación de tu tutor de prácticas.
- Posibilidades de futuras salidas profesionales.
- Especialidad a la que quieres dedicarte.
- Interés por las tareas que allí se realizan.
- No tengo posibilidad de elección.
- En mis estudios no existe prácticum ni prácticas.
- No he pensado en ello.
- No tengo claro qué elegir.

14. En este momento de la carrera, respecto a la especialidad o área de trabajo que buscas, tu situación es: \*

*Marca solo un óvalo.*

- Tengo muy claro lo que quiero hacer.
- Dudo entre dos especialidades.
- Dudo entre tres o más especialidades.
- Necesitaría ayuda.
- No tengo decidido nada.

15. Las barreras que puedes encontrarte para terminar la carrera, consideras que pueden ser: \*

(Marca las opciones que consideres)

*Selecciona todos los que correspondan.*

- La dificultad de los estudios y su larga duración.
- La confianza que tienes en desarrollar con éxito tus estudios.
- La suerte o casualidad.
- El prestigio social de los estudios.
- La influencia de familiares o amigos.
- La adaptabilidad del entorno a mi discapacidad.
- No considero que vaya a tener barreras para terminar mi carrera.

16. Respecto a experiencia de trabajo: \*

*Marca solo un óvalo.*

- Ahora no trabajo, pero si he tenido experiencias laborales.
- Estoy trabajando en algo, pero no está relacionado con lo que estudio.
- Estoy trabando en algo relacionado con lo que estudio.
- No he trabajado nunca.

17. Cuando finalices los estudios tienes previsto hacer inmediatamente:  
(Marca un máximo de 3 opciones) \*

*Selecciona todos los que correspondan.*

- Ejercer la profesión.
- Solicitar beca.
- No lo he decidido.
- Hacer un máster o curso de postgrado.
- Hacer oposiciones.
- Hacer otra carrera.
- Hacer el doctorado.
- Buscar un trabajo cualquiera.
- No he pensado en ello.

18. Las dificultades o problemas que tienes para decidirte por una especialidad o área de trabajo, se concretan en: (Marca las opciones que consideres) \*

*Selecciona todos los que correspondan.*

- Ninguna opción me satisface plenamente.
- Me falta información fiable sobre mí mismo.
- Desconozco qué es importante tener en cuenta para decidir adecuadamente.
- Personas importantes para mí, no apoyan mis planes.
- No tengo dificultades personales de decisión.
- No tengo claro la opción profesional que más me conviene.
- Que mis preferencias profesionales cambien en el futuro.
- No tengo contactos importantes que me ayuden a conseguir el trabajo que quiero.
- Me falta información sobre las características de la especialidad.

Tengo la información académico-profesional que me hace falta.

**En relación a tu día a día**

Contesta las siguientes preguntas marcando con un número del 1 al 5 donde 1 significa "Muy en desacuerdo", 2 "En desacuerdo", 3 "Ni de acuerdo ni en desacuerdo", 4 "De acuerdo" y 5 "Muy de acuerdo".

19. Puedo encontrar la manera de obtener lo que quiero, aunque alguien se oponga. \*

*Marca solo un óvalo.*

1    2    3    4    5

---

Muy      Muy de acuerdo

20. Puedo resolver problemas difíciles si me esfuerzo lo suficiente. \*

*Marca solo un óvalo.*

1 2 3 4 5

---

Muy      Muy de acuerdo

21. Me es fácil persistir en lo que me he propuesto hasta llegar a alcanzar mis metas. \*

*Marca solo un óvalo.*

1 2 3 4 5

---

Muy      Muy de acuerdo

22. Tengo confianza en que podría manejar eficazmente acontecimientos inesperados. \*

*Marca solo un óvalo.*

1 2 3 4 5

---

Muy      Muy de acuerdo

23. Gracias a mis cualidades y recursos puedo superar situaciones imprevistas. \*

*Marca solo un óvalo.*

1    2   3       4       5

---

Muy      Muy de acuerdo

24. Cuando me encuentro en dificultades puedo permanecer tranquilo porque cuento con las habilidades necesarias para manejar situaciones difíciles.

\*

*Marca solo un óvalo.*

1    2   3       4       5

---

Muy      Muy de acuerdo

25. Venga lo que venga, por lo general soy capaz de manejarlo. \*

*Marca solo un óvalo.*

1    2   3       4       5

---

Muy      Muy de acuerdo

26. Puedo resolver la mayoría de los problemas si me esfuerzo lo necesario.

\*

*Marca solo un óvalo.*

1    2   3       4       5

---

Muy      Muy de acuerdo

27. Mis limitaciones no son un obstáculo para alcanzar lo que me proponga. \*

*Marca solo un óvalo.*

1 2 3 4 5

---

Muy      Muy de acuerdo

28. Si me encuentro en una situación difícil, generalmente se me ocurre qué es lo que debo hacer. \*

*Marca solo un óvalo.*

1 2 3 4 5

---

Muy      Muy de acuerdo

29. Al tener que hacer frente a un problema, generalmente se me ocurren varias alternativas de cómo resolverlo. \*

*Marca solo un óvalo.*

1 2 3 4 5

---

Muy      Muy de acuerdo

Graduarme en la Universidad me ayudará a

Contesta las siguientes preguntas marcando con un número del 1 al 5 donde 1 significa "Muy en desacuerdo", 2 "En desacuerdo", 3 "Ni de acuerdo ni en desacuerdo", 4 "De acuerdo" y 5 "Muy de acuerdo".

30. Recibir una buena oferta de trabajo. \*

*Marca solo un óvalo.*

	1	2	3	4	5
Muy	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
					Muy de acuerdo

31. Ganar un buen sueldo. \*

*Marca solo un óvalo.*

	1	2	3	4	5
Muy	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
					Muy de acuerdo

32. Conseguir el respeto de otras personas. \*

*Marca solo un óvalo.*

	1	2	3	4	5
Muy	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
					Muy de acuerdo

33. Realizar un trabajo que me resulte satisfactorio. \*

*Marca solo un óvalo.*

	1	2	3	4	5
Muy	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
					Muy de acuerdo

34. Aumentar mi autoestima. \*

*Marca solo un óvalo.*

	1	2	3	4	5
--	---	---	---	---	---

\_\_\_\_\_

Muy      \_\_\_\_\_ Muy de acuerdo

35. Tener una carrera que es valorada por mi familia. \*

*Marca solo un óvalo.*

1 2 3 4 5

\_\_\_\_\_

Muy      \_\_\_\_\_ Muy de acuerdo

36. Realizar un trabajo que pueda "hacer una diferencia" en la vida de las personas. \*

*Marca solo un óvalo.*

1 2 3 4 5

\_\_\_\_\_

Muy      \_\_\_\_\_ Muy de acuerdo

37. Ir a un campo con altos niveles de empleo. \*

*Marca solo un óvalo.*

1 2 3 4 5

\_\_\_\_\_

Muy      \_\_\_\_\_ Muy de acuerdo

38. Realizar un trabajo excitante. \*

*Marca solo un óvalo.*

1 2 3 4 5

\_\_\_\_\_

Muy      \_\_\_\_\_ Muy de acuerdo

39. Tener la cantidad de contacto necesario con otras personas. \*

*Marca solo un óvalo.*

1    2    3    4    5

---

Muy      Muy de acuerdo

40. Puede que no me gradúe debido a mis limitaciones. \*

*Marca solo un óvalo.*

1    2    3    4    5

---

Muy      Muy de acuerdo

¡MUCHAS GRACIAS POR TU PARTICIPACIÓN!

41. Si quieres ser informado del resultado del estudio cuando finalice, deja a continuación un correo electrónico.

---

