

## Planteamiento y Desarrollo de un Itinerario Formativo Universitario Dirigido a Personas con Discapacidad Intelectual: Estructura y Resultados de su Implantación

### Approach and Development of a University Studies Itinerary Aimed to People with Intellectual Disability: Structure and Results of its Implementation

Ricardo Moreno-Rodríguez \*

Nerea Felgueras Custodio

Miriam Díaz Vega

Universidad Rey Juan Carlos, España

Con este trabajo se pretende abordar el impacto de la propuesta de formación tanto en el propio estudiante como en la comunidad universitaria. El diseño de la presente investigación presenta un enfoque mixto, centrándose en el trabajo de campo. La recogida de información se realizó a través de la observación directa y, por otro lado, mediante la administración de cuestionarios que valoran el impacto de la formación tanto en los estudiantes como en la comunidad universitaria. Se encontró que esta formación incrementa las posibilidades de encontrar un empleo, así como de mantenerlo en el tiempo gracias a la formación específica y al entrenamiento en habilidades sociales, emocionales y prelaborales básicas. Asimismo, los resultados muestran un nivel de satisfacción alto en docentes y discentes que participaron en la formación. La implementación de estos programas resulta necesaria para abordar la situación académica y laboral de jóvenes con discapacidad intelectual. Asimismo, la implicación y colaboración de la comunidad universitaria supone un factor determinante a la hora de ofrecer una educación de calidad y en igualdad de oportunidades.

**Descriptor:** Deficiencia mental; Formación; Universidad; Integración social; Desarrollo sostenible.

This research aims to address the impact of the training proposal on both the student himself and the university community. The design of this research presents a mixed approach, focusing on fieldwork. The collection of information was carried out through direct observation and, on the other hand, by administering questionnaires that assess the impact of training on both the students as in the university community. This training found to increase the chances of finding a job, as well as keeping it in time thanks to specific training and training in basic social, emotional and pre-work skills. The results also show a high level of satisfaction in teachers and speakers who participated in the training. The implementation of these programs is necessary to address the academic and employment situation of young people with intellectual disabilities. Likewise, the involvement and collaboration of the university community is a determining factor in providing a quality and equal opportunities.

**Keywords:** Mental deficiency; Training; University; Social integration; Sustainable development.

---

\*Contacto: [ricardo.moreno@urjc.es](mailto:ricardo.moreno@urjc.es)

## 1. Revisión de la literatura

En los últimos años, la educación universitaria ha experimentado un giro hacia la inclusión de personas con discapacidad en sus aulas más que notable. Así, el modelo ha abandonado su orientación dirigida al arquetipo de estudiante universitario al uso, para adecuar sus procedimientos a otros perfiles, mostrando interés por ser un espacio abierto para todos donde, independientemente de las capacidades de los estudiantes, cada uno pueda desarrollar sus estudios y obtener una formación académica que les permita incorporarse a un empleo con un perfil altamente especializado.

El crecimiento del volumen de estudiantes con discapacidad ha quedado patente en los análisis situacionales realizados, entre otros, por Fundación Universia, donde se refleja que el total de estudiantes con discapacidad matriculados en estudios universitarios asciende a 21.435 (11.856 en modalidad presencial y 7.396 en modalidad no presencial), apenas el 1,5% del total nacional de universitarios (el 1,5% de universidades públicas y un 1,2% de universidades privadas) (Fundación Universia, 2018). Los datos recogidos en estudios anteriores (correspondientes al curso 2015-2016) indicaban que el porcentaje era de un 1,7%, un total de 17.634 estudiantes. Datos similares se obtuvieron en 2017-2018, donde se apuntaba a un 1,8% de estudiantes con discapacidad en estudios de grado.

Atendiendo al tipo de discapacidad el estudio se vuelve ligeramente confuso, puesto que si bien explicita con claridad los datos referentes a personas con discapacidad física (55,9%) o sensorial (17,6%), aglutina en una única categoría las personas con discapacidad psicosocial, intelectual y del desarrollo, alcanzando un importante 26,5% de los estudiantes y, por tanto, supone una cierta necesidad de profundizar en la distribución del grupo. Esto ya sucedía en estudios anteriores (Fundación Universia, 2018), donde se acumulaban los casos de personas con discapacidad intelectual (en adelante, PcDI) junto a los de personas con discapacidad psíquica. Todo esto hace muy difícil concretar el volumen de estudiantes con DI realmente presentes en estudios universitarios, bien sean de Grado o de otra índole, puesto que los perfiles atendidos en la estadística se refieren al resto de tipologías de discapacidad presentes en las aulas.

Este hecho va en la línea de lo descrito en otros estudios (Cerrillo, Izuzquiza y Egido, 2013; De Miguel y Cerrillo, 2010; Peralta, 2007), donde se indica que el esfuerzo en las universidades se ha realizado con mayor intensidad en garantizar la inclusión de las personas con discapacidad física o sensorial (no tanto con la psíquica), y que dicho esfuerzo no se ha efectuado con la misma decisión por las PcDI. De hecho, la presencia de PcDI ha sido anecdótica. No obstante, desde 2005 la Fundación Prodis, comprometida con la mejora de calidad de vida de jóvenes con DI, lanzó el programa Promentor. Este programa fue implementado por la Universidad Autónoma de Madrid (UAM) y en 2009, el programa fue reconocido como Título Propio. Asimismo, en los últimos tres años, gracias a convocatorias de proyectos financiados con Fondo Social Europeo y evaluados por Fundación ONCE que toman como base el programa Promentor, la presencia de este perfil de estudiantes se ha incrementado notablemente, pudiendo contarse 27 universidades actualmente con grupos de entre 12 y 15 PcDI en sus aulas, cursando Títulos Propios. Cuando se atiende a la universidad como agente de formación y se pretende identificar sus características y parámetros de accesibilidad, es frecuente olvidar los aspectos referentes a la accesibilidad cognitiva, la cual es la que dota de comprensibilidad de uso al entorno, producto o servicio.

Para que el hábitat sea cognitivamente accesible debe ser fácilmente comprensible por cualquiera, independientemente de sus características o capacidades (Brusilovsky, 2015). Es un concepto que va más allá del de lectura fácil. Este aspecto es dudoso en la inmensa mayoría de los espacios universitarios y ese es uno de los factores que dificultan la participación en la Universidad de las PcDI, dado que se vulneran varios de los principios de los entornos, al no aportar comprensibilidad, predictibilidad o sensación de control (Golant, 2003; Lawton y Nahemow, 1973). No es el único factor que ha dificultado el acceso a la universidad de las PcDI, obviándose el aspecto jurídico y el constitucional que recoge el derecho a la educación y el derecho al trabajo ya que una menor formación académica dificulta, aún más en las PcDI, el acceso al empleo (Cerrillo, Izuzquiza y Egido, 2013). También lo es la resistencia al cambio derivada de actitudes excluyentes (Cerrillo, Izuzquiza y Egido, 2013), asociadas a los “núcleos duros” más conservadores de la universidad (Peralta, 2007) que consideran que la diversidad no supone un valor añadido o un indicador de calidad, sino un obstáculo o tropiezo en el quehacer diario. Igualmente, el propio entorno universitario, ajustado a las exigencias del EEES en el diseño de los planes de estudio, se convierte en un espacio excluyente para el colectivo que se suma a la falta de formación del profesorado universitario, y a los estereotipos sociales y barreras culturales existentes acerca de las PcDI.

Precisamente con apoyo en la convocatoria de proyectos efectuada por Fundación ONCE con Fondo Social Europeo, la Universidad Rey Juan Carlos (URJC) desarrolló la puesta en marcha en el curso 2018-19 del Título de Especialista Universitario en Soluciones Verdes Urbanas, con la colaboración de la Fundación Juan XXIII-Roncalli, contando con 13 PcDI matriculadas. Esta apuesta por la inclusión ha sido analizada por diferentes estudios que indican que la inclusión de personas con discapacidad en la universidad es, en primer lugar, una exigencia de justicia social (Riddell, Tinklin y Wilson, 2005); en segundo término, una fuente de diversidad enriquecedora para la comunidad universitaria y para el conjunto de la sociedad (Ryan y Struths, 2004); y, por último, una experiencia que supone cambios muy intensos en la identidad personal y social de las personas con discapacidad (Borland y James, 1999).

Alcanzar un nivel educativo superior supondría aumentar las posibilidades de participación activa en el mundo laboral y, por ello, la inclusión en el mercado laboral es mayor en los egresados universitarios que en niveles más elementales. Así, se considera imprescindible abordar la madurez vocacional y los componentes de esta: habilidades para la elección, obtención y mantenimiento del empleo, mediante el aprendizaje y desarrollo de las competencias transversales, así como el desarrollo profesional de los estudiantes y egresados a través de la formación profesional específica y desde una perspectiva integral, que tenga inicio con el acceso a la universidad y se extienda hasta su seguimiento en la inserción laboral, por resultar ser un factor fundamental que mejora la posibilidad de éxito académico y laboral de las personas con discapacidad (Espada, Moreno-Rodríguez y Jenaro, 2016).

El objetivo principal de este trabajo persigue aumentar las posibilidades de inclusión laboral de las PcDI mediante la implementación de un programa formativo universitario que dé respuesta a las necesidades reales del colectivo.

## 2. Método

### *Enfoque metodológico*

El método se basa en el estudio de campo. El diseño de la investigación sobre habilidades sociales y emocionales es longitudinal, donde se establece una evaluación previa a la formación y otra posterior. El enfoque metodológico se enmarca en una modalidad mixta. Se pretende mostrar la repercusión de la implementación de programas formativos universitarios en la búsqueda de empleo de PcDI. Para ello, la parte empírica de este estudio aborda categorías de análisis cualitativas, cuya evaluación se refleja en los resultados como expresiones numéricas de las mismas. En este sentido, la investigación reúne datos cuantitativos y cualitativos.

### *Categorías de análisis*

El diseño comporta un enfoque metodológico cualitativo, que incorpora varias categorías de análisis. Todas ellas constituyen constructos cualitativos referentes a conductas observables, que pueden ser cuantificadas atendiendo al número de veces que se manifiestan. La categoría “habilidades sociales” (cuadro 1) hace referencia al conjunto de conductas observables, medibles y modificables que se aprenden y expresan en un contexto interpersonal (Verdugo, 1997). Además, deben adaptarse a las características del contexto y dirigirse a la expresión y transmisión de sentimientos, deseos, intereses u opiniones. Su uso adecuado permite establecer relaciones interpersonales satisfactorias, constituyendo un elemento esencial de la promoción personal (Gutiérrez Bermejo, 2002).

Cuadro 1. Dimensiones de “habilidades sociales”

DIMENSIONES	DESCRIPCIÓN
Comunicación asertiva	Conductas expresadas por una persona en un contexto interpersonal, que comparte intereses, sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de un modo directo, firme y honesto, respetando al mismo tiempo los intereses, sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de otras personas (Caballo, 1983).
Resolución de conflictos	Generar conductas alternativas para la búsqueda de acuerdos entre las partes implicadas en una situación problemática.
Toma de decisiones	Proceso consistente en la identificación y selección de una alternativa, previa valoración de la situación, para la resolución del conflicto.
Cooperación	Trabajo conjunto entre miembros de un grupo para la consecución de un objetivo común.
Cohesión grupal	Propiedad de un grupo resultado del nivel de atracción para los miembros y del grado de consecución de los objetivos individuales. La cohesión grupal genera adherencia al grupo y continuidad en el mismo.

Fuente: Elaboración propia.

Por “habilidades emocionales” (cuadro 2) se entiende el conjunto de competencias que involucran procesos mentales complejos que permiten percibir, valorar y discriminar emociones, con el objetivo de regularlas. Asimismo, las competencias emocionales poseen una dimensión social: el ser humano, para formar parte de la sociedad, debe establecer vínculos interpersonales satisfactorios y, para ello, es imprescindible la aplicación de la competencia emocional para lograr su inclusión social (Goleman, 2010).

Cuadro 2. Dimensiones de “habilidades emocionales”

DIMENSIONES	DESCRIPCIÓN
Gestión emocional	Capacidad de controlar las propias emociones y sentimientos y adecuarlos a las características situacionales.
Tolerancia a la frustración	Capacidad para manejar la sensación de impotencia cuando no se satisface un objetivo.
Gestión del estrés	Capacidad para controlar de manera consciente a través de mecanismos eficaces la respuesta fisiológica de una persona ante un estímulo interno o externo que desencadena una reacción de lucha o huida.
Desarrollo personal	Proceso de aprendizaje vivencial que permite alcanzar metas, superar obstáculos o potenciar virtudes y fortalezas conformando el autoconcepto y la autoestima de la persona.

Fuente: Elaboración propia.

Finalmente, la satisfacción es otro constructo a valorar. Las investigaciones más recientes sobre la satisfacción la describen como una respuesta emocional ante un juicio cognitivo (Yu y Dean, 2001). En el ámbito de la educación superior atiende a la actitud que deriva de la evaluación de la experiencia educativa del estudiante y del docente (Casidy, 2014).

#### *Instrumentos*

La recogida de información sobre habilidades sociales y emocionales se basa en la observación sistemática de conductas a través de una rúbrica de evaluación sometida a juicio de expertos utilizando la técnica Delphi. Para ello, se establecieron las categorías de análisis así como el cuestionario que se administraría al grupo de expertos para su consulta. La selección de expertos se centró en el análisis de la trayectoria académica y la experiencia profesional de varios especialistas en psicología y terapia ocupacional. Finalmente se seleccionaron 5 expertos. El cuestionario, compuesto por las dimensiones y sus componentes así como por los indicadores de evaluación, fue sometido a juicio del grupo de expertos en tres rondas, cada una de ellas basada en los resultados de la consulta anterior, con el objetivo de alcanzar un acuerdo sobre los ítems planteados. Se consideraron como adecuados aquellos ítems que presentaban un coeficiente de variación menor o igual a 20% entre el juicio de los expertos. Finalmente, la rúbrica de evaluación de habilidades sociales y emocionales se presenta en los cuadros 3, 4 y 5.

La información del nivel de satisfacción de PcDI, estudiantes sin discapacidad y docentes participantes en el programa se recogió con cuestionarios estructurados diseñados *ad hoc*, y, atendiendo al tamaño muestral, no posibilita la validación del mismo. Cada cuestionario recoge información sociodemográfica y del nivel de satisfacción con el programa formativo.

El diseño de los cuestionarios a docentes se compone de 13 ítems, 12 de ellos dicotómicos y 1 politómico (centrado en posibles adaptaciones metodológicas implementadas). El resto de las preguntas se relacionan con el número de horas de docencia, conocimientos previos y formación recibida sobre la DI, actitudes de estudiantes, implicación de estudiantes en las actividades, motivación para participar como docente en futuras ediciones y nivel de coordinación entre los diferentes profesionales.

El cuestionario a estudiantes de grado se estructura en 15 ítems, 6 dicotómicos y 9 politómicos. Algunos ítems coinciden con otros del cuestionario a docentes (contacto previo con PcDI, formación e información previa recibida, aspectos relacionados con adaptaciones metodológicas y viabilidad del proyecto y participación en futuras ediciones).

Se incorporan ítems relacionados con la repercusión de la inclusión de PcDI en el aula, el establecimiento de relaciones interpersonales con estudiantes con discapacidad, el interés en la participación en programas de voluntariado con PcDI o el apoyo a estudiantes con discapacidad en el aula.

Cuadro 3. Dimensiones y componentes de las habilidades sociales

DIMENSIONES	COMPONENTES
Comunicación asertiva	Escucha activa. Mantener el correcto espacio interpersonal. Mantener el contacto visual de forma adecuada. Comunicar de forma clara y objetiva lo que uno desea, piensa o siente. Ser empático/a y respetar la opinión de los demás.
Resolución de conflictos	Conocer las fases para la resolución de conflictos. Identificar la situación problema. Identificar las causas que han generado el conflicto. Afrontar el conflicto de manera asertiva. Respetar la opinión de los demás a pesar de no compartirla. Respetar los turnos de palabra.
Toma de decisiones	Ser capaz de prever las consecuencias de una decisión. Identificar los pros y contras que conlleva una decisión. Se respeta así mismo y a los demás en la toma de decisiones.
Cooperación y cohesión grupal	Respetar las opiniones y aportaciones de los demás. Utiliza un estilo de comunicación asertivo para transmitir sus ideas. Conoce los beneficios del trabajo colaborativo. Participa de manera activa en las actividades de grupo. Solicita ayuda cuando lo necesita. Se ofrece para ayudar a conseguir los objetivos grupales o cuando se lo piden.

Fuente: Elaboración propia.

Cuadro 4. Dimensiones y componentes de las habilidades emocionales

DIMENSIONES	COMPONENTES
Gestión emocional	Identificar sus propias emociones. Ser capaz de expresar sus emociones de forma adecuada. Identificar las emociones y sentimientos de los demás. Mostrar empatía y comprensión hacia el estado emocional de los demás. Ser capaz de generar estados emocionales positivos ante un conflicto o situación. Aplicar estrategias para regular la intensidad y duración de las emociones.
Tolerancia a la frustración	Saber detectar el estímulo/situación que le genera frustración. Poner en marcha estrategias para regular la frustración.
Gestión del estrés	Ser capaz de identificar los estímulos generadores de estrés. Reconocer los hábitos propios y actuaciones ante situaciones de estrés. Conocer y aplicar estrategias para reducir la sensación de estrés.
Desarrollo personal	Autoconcepto. Establece objetivos/meta a corto plazo que favorezcan la consecución de su proyecto de vida.

Fuente: Elaboración propia.

El cuestionario administrado a PcDI se compone de 10 ítems politómicos con 4 opciones de respuesta (desde totalmente de acuerdo hasta totalmente en desacuerdo), evitando de este modo el sesgo de tendencia central. La redacción en lectura fácil aseguró la

accesibilidad cognitiva, abordando cuestiones relacionadas con el nivel de participación en actividades, aprendizaje de contenidos, usabilidad de contenidos y utilidad del título en la búsqueda de empleo, relaciones sociales establecidas con estudiantes y sentimiento de pertenencia a la comunidad universitaria.

Cuadro 5. Indicadores cualitativos de la rúbrica de evaluación

DESCRIPTOR	VALOR NUMÉRICO
Siempre logrado, sin apoyos/ayuda.	5
Casi siempre logrado sin apoyos/ayuda, salvo en alguna ocasión.	4
Frecuentemente necesita apoyos/ayuda para ser logrado, pero no siempre.	3
Logrado solamente con apoyos/ayuda.	2
No logrado a pesar de recibir apoyos/ayudas.	1

Fuente: Elaboración propia.

### Muestra

La muestra se compone de tres grupos diferenciados. El primero se compone de 18 docentes de diversas categorías y áreas de conocimiento de la URJC, siendo 13 los que participan en la primera evaluación y 10 en la segunda (cuadro 6).

Cuadro 6. Plantilla docente (categorías)

CATEGORÍA	NÚMERO DE PROFESORES	NÚMERO DE DOCTORES
Profesor Ayudante Doctor	4	4
Titular de Universidad	7	7
Profesor Contratado Doctor	2	2
Catedrático de Universidad	3	3
Personal de Proyectos de Investigación	1	1
Profesor Visitante	1	-

Fuente: Elaboración propia.

El segundo grupo lo forman 65 estudiantes sin discapacidad de diferentes grados. La muestra de estudiantes que responden el cuestionario en primer cuatrimestre es de  $n=55$ , de los cuales, 44 son mujeres y 11 hombres, con edades entre los veinte y veintiún años. Todos son de nacionalidad española residentes en el sur de Madrid, matriculados en los grados en Biología, Ciencias Ambientales, Ciencias Experimentales y Ciencia y Tecnología de los Alimentos. En el segundo cuatrimestre la muestra es de  $n = 10$ , 7 mujeres y 3 hombres. El rango de edad es de veinte y veintiún años, de nacionalidad española residentes en Madrid, matriculados en el grado de Biología. El tercer grupo lo forman 13 PcDI, 3 mujeres y 10 hombres, con edades entre 18 y 27 años. Dos residen en Segovia y el resto en Madrid. Todos presentan un grado reconocido de discapacidad igual o superior al 33% y DI (dos presentan trastorno cognitivo, cuatro inteligencia límite y siete retraso mental ligero). Tres de los estudiantes (dos hombres y una mujer) presentan diagnósticos secundarios que no han resultado motivo de exclusión.

La muestra seleccionada obedece a los criterios de inclusión establecidos en la Convocatoria para Programas Universitarios de Formación para el Empleo dirigidos a jóvenes con DI de Fundación ONCE. La selección definitiva fue realizada por la URJC a través del equipo multidisciplinar responsable del programa, teniendo en cuenta el equilibrio entre hombres y mujeres y atendiendo a los siguientes criterios de inclusión,

junto con el perfil vocacional de los candidatos, los resultados del informe psicopedagógico, sus necesidades de apoyo y la formación previa que pudieran presentar:

- Tener una DI con un grado reconocido igual o superior al 33%.
- Edad entre 18 y 30 años.
- Ser beneficiario del Sistema Nacional de Garantía Juvenil antes del curso 2018-19.
- Perfil empleable, con grado medio-alto de autonomía, incluidos los desplazamientos.
- Buen nivel de lectoescritura y comprensión.
- Motivación por especializarse en el ámbito de la jardinería y con un alto compromiso con el curso.
- Mostrar interés por la conservación del medio ambiente.

El alcance del programa, determinado por las acciones publicitarias, influyó en el proceso de selección aportando 19 casos posibles. Tras la valoración, fueron 13 casos los que conformaron la muestra final. Por tanto, el proceso de selección sigue un procedimiento no probabilístico por conveniencia.

#### *Análisis de datos*

El análisis de las evaluaciones pre y post de las habilidades sociales y emocionales, dado que no puede presumirse la distribución normal y también en función del tamaño de la muestra, ha sido la prueba no paramétrica Wilcoxon para muestras relacionadas. El análisis de datos del cuestionario a docentes se ha realizado con la prueba Q de Cochran para la comparación de proporciones en la evaluación de satisfacción del profesorado. Por su parte, el análisis de datos de estudiantes de grado se ha realizado con la prueba ANOVA comparando con el cuestionario a profesores, con el objetivo de comprobar si existen discrepancias entre las respuestas que tratan de evaluar lo mismo desde perspectivas diferentes (docente-discente).

Finalmente, el análisis estadístico del cuestionario administrado a PcDI ha consistido en la realización de ANOVA que permitieran identificar la posible correspondencia entre variables. Igualmente, se calcularon pruebas de ji cuadrado para una muestra para la verificación de hipótesis. El análisis de datos se ha realizado con SPSS para Windows.

#### *Diseño curricular del título*

Se propone un programa de formación universitaria dirigido a PcDI que incluye, junto con la formación específica en las habilidades propias, una formación específica en habilidades sociales y emocionales, un bloque dirigido a la prevención de riesgos laborales y un bloque de prácticas en empresa. No solo se ofrece una formación profesional sostenible e inclusiva dirigida a la obtención de empleo de PcDI, sino que también se educa en valores que siguen la misma línea de los principios que sustentan la Estrategia Europea 2020.

Como objetivos específicos se persigue que las PcDI dispongan de una formación universitaria integral y personalizada, que favorezca su autonomía, fomente sus habilidades socioemocionales, comunicativas y laborales y mejore su formación académica para aumentar sus posibilidades de incorporación al empleo. Además de aumentar el

conocimiento de la discapacidad en la comunidad universitaria, se pretende implicar a diferentes Facultades para proporcionar a los estudiantes experiencias inclusivas y de normalización dentro del entorno universitario.

La impartición se desarrolló desde octubre de 2018 hasta abril de 2019, cuatro días semanales y tres horas diarias, en la Escuela Superior de Ciencias Experimentales y Tecnología (ESCET) en colaboración con la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales. El profesorado se vincula a las áreas de Biología, Geología, Ecología, Psicología, Terapia Ocupacional y de Educación Inclusiva.

Se contó con personal de apoyo (dos psicólogos y una educadora ambiental) que permitiera asegurar una formación lo más completa posible, adaptada a las necesidades y características propias del alumnado. Entre sus funciones se encuentra la acción tutorial, asistencia a familias, adaptaciones individualizadas, intervención en habilidades psicosociales con el grupo, modificación de conductas y gestión documental (académica y administrativa) del título.

El programa de formación, de 30 ECTS, se distribuye en dos bloques: uno teórico-práctico con 26 ECTS y organizado en cuatro módulos; y otro bloque, destinado a la realización del prácticum, con 4 ECTS. Se atendió una parte de formación específica en jardinería (112 horas), otra de formación inclusiva desarrollada en las aulas donde se impartían los grados (80 horas), otra de formación en habilidades sociales, emocionales y laborales (58 horas), y otra de formación para la sensibilización (10 horas), combinando la formación inclusiva con la específica. El curso en general está enfocado a la preparación laboral, fomentando el desarrollo personal y el aumento de la autonomía de las PcDI.

Los módulos se desarrollaron de forma conjunta y coordinada a lo largo del curso académico, trabajando de manera transversal sobre las competencias básicas, y tomando como principio vertebrador la colaboración y cooperación entre los miembros de la comunidad universitaria para asegurar el correcto desarrollo del programa. Al finalizar cada módulo se desarrollaron acciones de conclusión y de repaso, búsqueda de debilidades y afianzamiento de conocimientos.

Los contenidos se diseñaron analizando las guías docentes de las diferentes asignaturas (y su temporalización) que componen los planes de estudio de los Grados anteriormente indicados, de forma que la asistencia a las aulas donde se impartían coincidiera con la planificación de desarrollo del título propio, a fin de atender las 80 horas de formación inclusiva ya descritas, siendo las PcDI participantes de las clases en idénticas condiciones que los estudiantes de grado. Para asegurar el acceso a la información, los contenidos que se impartían eran previamente trabajados con el grupo de PcDI y el equipo de coordinación del título, de forma que los parámetros de accesibilidad cognitiva se pudieran atender adecuadamente y garantizar el mayor nivel de aprovechamiento posible.

La formación específica en habilidades sociales, emocionales y laborales abordaba de forma diferenciada las habilidades psicosociales y emocionales, por un lado, y las habilidades laborales por otro. Se realizaron talleres en los que el *role-playing*, la simulación, el modelado o el moldeado, permitieron adquirir conocimientos y habilidades y fortalecer las aptitudes de las PcDI. Como contenidos transversales, además, se incorporó una jornada de acogida el primer día de curso y un bloque de clausura al finalizar. El módulo de sensibilización pretendía que pudieran actuar como embajadores medioambientales procurando dotarles de las herramientas necesarias para ello, así como capacitarles para

comunicar claramente sus conocimientos en centros educativos o ambientales. Las prácticas profesionales se desarrollaron en el huerto inclusivo de la URJC y en instalaciones de ILUNION relacionadas con el sector de estudio. Diversos contenidos teórico-prácticos fueron impartidos, además, en las instalaciones de la Fundación Juan XXIII-Roncalli.

Por su parte, otros aspectos relacionados con el correcto desarrollo del programa formativo así como con la metodología de enseñanza se incluyen a continuación. La metodología se apoyó en los preceptos y metodologías del aprendizaje-servicio, el aprendizaje cooperativo, aprendizaje basado en problemas y agrupaciones flexibles, junto con la incorporación de seminarios de formación. La evaluación del impacto en la comunidad permite incorporar datos de valoración relativos a aspectos de mayor “calado” en estudiantes, docentes y otros agentes de la comunidad universitaria, aunque el foco de atención se ha puesto fundamentalmente en la evaluación de habilidades sociales y emocionales, el nivel de satisfacción y el acceso al empleo al egreso.

### **3. Resultados**

Los resultados se dividen en diferentes áreas: Inclusión en el empleo al egreso, resultados en habilidades sociales, resultados en habilidades emocionales, satisfacción de los participantes y satisfacción de la comunidad universitaria.

#### **3.1. Inclusión en el empleo al egreso**

Al finalizar el Título, dos de los trece estudiantes (15,38%) fueron contratados por la empresa en la que realizaron las prácticas formativas con un contrato de trabajo ordinario a tiempo completo. Otro de los estudiantes mantiene su puesto de trabajo en una empresa de limpieza y mantenimiento de jardines, y otro más ha participado un concurso-oposición. Los nueve restantes han comenzado la búsqueda activa de empleo y se proponen mejorar su formación académica.

#### **3.2. Entrenamiento en habilidades sociales**

El análisis de resultados post tras el registro de conductas con la rúbrica de evaluación muestra una mejora significativa en las dimensiones evaluadas de las habilidades sociales.

La evaluación fue realizada por un evaluador diferente a la persona que desarrolló los talleres dirigidos a las variables sociales y emocionales. Esto permitió independencia en la evaluación al no conocer directamente a los participantes. Al no poder presuponer la distribución normal se realiza la prueba de Wilcoxon para muestras emparejadas, obteniéndose significación estadística en todas las variables relativas a habilidades sociales y habilidades emocionales.

Las variables de mayor significatividad ( $p \leq 0,001$ ) fueron “mantener el correcto espacio interpersonal” de la dimensión “comunicación asertiva”; “ser capaz de prever las consecuencias de una decisión” e “identificar los pros y contras que conlleva una decisión” y, por último, “utiliza un estilo de comunicación asertivo para transmitir sus ideas”, “participa de manera activa en las actividades de grupo”, “solicita ayuda cuando lo necesita” y “se ofrece para ayudar a conseguir los objetivos grupales o cuando se lo piden”. El resto de las variables presentan significación estadística ( $p \leq 0,05$ ) excepto las variables “mantener el contacto visual de manera adecuada” ( $p = 0,094$ ); “respetar la opinión de los demás a pesar de no compartirla” ( $p = 0,168$ ), “respetar los turnos de palabra” ( $p = 0,084$ )

y “conocer las fases para la resolución de conflictos” ( $p = 0,056$ ), aunque esta última variable está muy próxima a la significación estadística (cuadro 7).

Cuadro 7. Resultados de la dimensión “habilidades sociales” ( $n = 13$ )

DIMENSIONES	COMPONENTES	P
Comunicación asertiva	Escucha activa.	0,005
	Mantener el correcto espacio interpersonal.	0,000
	Mantener el contacto visual de forma adecuada.	0,094
	Comunicar de forma clara y objetiva lo que uno desea, piensa o siente.	0,006
	Ser empático/a y respetar la opinión de los demás.	0,002
Resolución de conflictos	Conocer las fases para la resolución de conflictos.	0,056
	Identificar la situación problema.	0,018
	Identificar las causas que han generado el conflicto.	0,027
	Afrontar el conflicto de manera asertiva.	0,021
	Respetar la opinión de los demás a pesar de no compartirla.	0,168
Toma de decisiones	Respetar los turnos de palabra.	0,084
	Ser capaz de prever las consecuencias de una decisión.	0,000
	Identificar los pros y contras que conlleva una decisión.	0,001
Cooperación y cohesión grupal	Se respeta así mismo y a los demás en la toma de decisiones.	0,006
	Respeta las opiniones y aportaciones de los demás.	0,003
	Utiliza un estilo de comunicación asertivo para transmitir sus ideas.	0,001
	Conoce los beneficios del trabajo colaborativo.	0,040
	Participa de manera activa en las actividades de grupo.	0,001
	Solicita ayuda cuando lo necesita.	0,000
	Se ofrece para ayudar a conseguir los objetivos grupales o cuando se lo piden.	0,000

Fuente: Elaboración propia.

### 3.2. Entrenamiento en habilidades emocionales

En cuanto a habilidades emocionales (cuadro 8), la variable de mayor significatividad ( $p \leq 0,001$ ) fue “conocer y aplicar estrategias para reducir la sensación de estrés”. El resto de variables muestran significatividad estadística ( $p \leq 0,05$ ), excepto las variables “ser capaz de generar estados emocionales positivos ante un conflicto o situación” y “aplicar estrategias para regular la intensidad y duración de las emociones”; también “ser capaz de identificar los estímulos generadores de estrés” y la variable “autoconcepto” de la dimensión “desarrollo personal”.

### 3.3. Satisfacción de las PcDI participantes

En lo referente a la evaluación de satisfacción de las PcDI, el ANOVA realizado cruzando las variables con la satisfacción con el curso, se han podido detectar significación estadística en los ítems “si he encontrado dificultades he conseguido superarlas” ( $p = 0,018$ ), “creo que esta formación me ayudará a encontrar trabajo” ( $p = 0,005$ ), “pienso que lo que he aprendido en este curso me va a servir cuando esté trabajando” ( $p = 0,005$ ). Al

estudiar si existe relación entre la relación que mantiene con sus compañeros y las demás variables de estudio, se observa que existe una relación bidireccional estadísticamente significativa con el ítem “siento que formo parte de la comunidad universitaria” ( $p = 0,03$ ). Además, aquellas personas que creen que lo que han aprendido en el curso les será útil cuando estén trabajando, creen también que esta formación les ayudará a conseguir trabajo ( $p = 0,013$ ), han sido capaces de superar las dificultades que les surgieron durante el curso ( $0,047$ ) y muestra una alta satisfacción con el curso ( $p = 0,004$ ).

Cuadro 8. Resultados de la dimensión “habilidades emocionales” ( $n = 13$ )

DIMENSIONES	COMPONENTES	SIGNIFICACIÓN
Gestión emocional	Identificar sus propias emociones.	0,014
	Ser capaz de expresar sus emociones de forma adecuada.	0,003
	Identificar las emociones y sentimientos de los demás.	0,005
	Mostrar empatía y comprensión hacia el estado emocional de los demás.	0,025
	Ser capaz de generar estados emocionales positivos ante un conflicto o situación.	0,564
	Aplicar estrategias para regular la intensidad y duración de las emociones.	0,414
Tolerancia a la frustración	Saber detectar el estímulo/situación que le genera frustración.	0,083
	Poner en marcha estrategias para regular la frustración.	0,480
Gestión del estrés	Ser capaz de identificar los estímulos generadores de estrés.	0,157
	Reconocer los hábitos propios y actuaciones ante situaciones de estrés.	0,004
	Conocer y aplicar estrategias para reducir la sensación de estrés.	0,001
Desarrollo personal	Autoconcepto.	0,180
	Establece objetivos/meta a corto plazo que favorezcan la consecución de su proyecto de vida.	0,007

Fuente: Elaboración propia.

Aplicando la prueba de ji cuadrado para una muestra, se obtiene una  $p=0,039$  en la variable referente a la superación de las dificultades a lo largo del curso, lo que hace pensar que las habilidades adquiridas a lo largo del mismo les ha dotado de mayor capacidad para la resolución de problemas.

Los resultados reflejan que, en general, los estudiantes se muestran contentos con las clases, los docentes, los compañeros y con su implicación en la vida universitaria.

### 3.4. Satisfacción de la comunidad universitaria

Se administraron dos cuestionarios, por un lado, a los docentes que impartieron docencia en el Título y, por otro, a los estudiantes de grado que participaron en las clases inclusivas.

#### 3.4.1. Evaluación a docentes

El análisis de datos del cuestionario a docentes se ha realizado con la prueba no paramétrica Q de Cochran, para la comparación de proporciones, mostrando una variación con significación estadística ( $p=0,046$ ) en lo referente a adaptación de diapositivas y repaso de conceptos, así como al contacto previo con PcDI. Esto permitiría afirmar una diferencia porcentual en las dos medidas. Realizada la prueba McNemar se obtienen puntuaciones similares en las variables que se han descrito anteriormente.

Cuadro 9. Satisfacción de las PcDI

ÍTEMS EVALUADOS	PORCENTAJE DE RESPUESTA	ESCALA DE EVALUACIÓN
Posibilidad de participación en las actividades propuestas.	75%	Totalmente de acuerdo
	25%	De acuerdo
	-	En desacuerdo
	-	Totalmente en desacuerdo
Contenidos comprensibles.	42%	Totalmente de acuerdo
	50%	De acuerdo
	8%	En desacuerdo
	-	Totalmente en desacuerdo
Utilidad de los contenidos en la vida laboral.	33%	Totalmente de acuerdo
	59%	De acuerdo
	8%	En desacuerdo
	-	Totalmente en desacuerdo
Posibilidad de encontrar trabajo gracias a la formación.	33%	Totalmente de acuerdo
	59%	De acuerdo
	8%	En desacuerdo
	-	Totalmente en desacuerdo
Relación con los compañeros/as satisfactoria.	50%	Totalmente de acuerdo
	42%	De acuerdo
	8%	En desacuerdo
	-	Totalmente en desacuerdo
Dificultades encontradas a lo largo del curso han sido superadas.	67%	Totalmente de acuerdo
	25%	De acuerdo
	8%	En desacuerdo
	-	Totalmente en desacuerdo
Sentimiento de pertenencia a la comunidad universitaria.	42%	Totalmente de acuerdo
	50%	De acuerdo
	8%	En desacuerdo
	-	Totalmente en desacuerdo
Satisfacción con el profesorado.	58%	Totalmente de acuerdo
	42%	De acuerdo
	-	En desacuerdo
	-	Totalmente en desacuerdo
Satisfacción con el curso.	50%	Totalmente de acuerdo
	42%	De acuerdo
	8%	En desacuerdo
	-	Totalmente en desacuerdo

Fuente: Elaboración propia.

Al comparar las opiniones vertidas por profesores y estudiantes sin discapacidad, compuestos por 10 sujetos cada uno, aplicando la T de Student para muestras independientes y el test de ANOVA, se observan algunas divergencias entre lo percibido por ambos colectivos. Así, existe discordancia significativa entre ambos colectivos en lo referente a adaptaciones realizadas en las clases (ANOVA= 0,001 y t-test = 0,002), donde los estudiantes perciben un ritmo más lento de las clases frente a la opinión de los profesores donde consideran que el ritmo no se ha visto afectado. Igualmente sucede con la intención de participación en el futuro ( $p = 0,000$ ) donde una amplia mayoría de estudiantes no sabe o no participaría nuevamente, mientras que el profesorado sí repetiría experiencia. También existen diferencias significativas en lo referente a la viabilidad del proyecto en el futuro ( $p = 0,037$ ), donde existen casos de estudiantes que opinan que no es así frente al total de profesores que opinan que sí es viable. En general, los estudiantes han tenido contacto previo con PcDI frente al grueso de profesores ( $p = 0,037$ ) que no lo habían tenido hasta el momento.

Cuadro 10. Encuesta de satisfacción a docentes. Porcentajes de respuesta en el primer y segundo cuatrimestre

ÍTEMS		% RESPUESTA	% RESPUESTA
		PRIMER CUATRIMESTRE N=13	SEGUNDO CUATRIMESTRE N=10
Se ha recibido información previa suficiente adecuada al proyecto		90%	93%
Contacto previo con PcDI		15%	50%
La adaptación de actividades supone una carga de trabajo extra		7%	1%
No se requiere ninguna adaptación de los recursos didácticos		54%	54%
Adaptación metodología didáctica	Ritmo más lento	46%	40%
	Vocabulario accesible	69%	30%
	Adaptación de diapositivas y repaso de conceptos	39%	20%
	Ninguna de las anteriores	23%	40%
Actitud de los estudiantes	Activa y participativa	93%	100%
	Pasiva	7%	
Los contenidos eran los adecuados		100%	100%
La colaboración con el resto de profesionales ha sido buena		100%	100%
El proyecto es viable		100%	100%

Fuente: Elaboración propia.

Los resultados muestran que los docentes consideran que sí recibieron la información necesaria previa al inicio del proyecto. En cuanto a la coordinación y colaboración con los profesionales de apoyo del proyecto todos consideran que ha sido muy positiva. La mitad de los docentes realizaron adaptaciones en los recursos didácticos utilizados en el aula, destacando el uso de material audiovisual y traducciones del inglés a castellano para facilitar su comprensión. Estas adaptaciones, de manera general, no supusieron una carga de trabajo mayor que a la que se enfrentan habitualmente.

En el primer cuatrimestre las adaptaciones metodológicas más utilizadas fueron el uso de vocabulario más accesible y un ritmo de clase más lento. En el segundo cuatrimestre destaca que un 40% de los docentes no aplicaron ninguna de las medidas propuestas. Gran parte de los docentes percibieron que la actitud de los estudiantes del proyecto era activa y participativa.

Cabe destacar que todas las personas encuestadas se muestran predispuestas a repetir esta experiencia en un futuro, a pesar de que no todos los docentes hayan tenido experiencia previa con PcDI.

Cuadro 11. Encuesta de satisfacción a estudiantes de grado. Porcentajes de respuesta en el primer y segundo cuatrimestre

ÍTEMS		% RESPUESTA PRIMER CUATRIMESTRE N=55	% RESPUESTA SEGUNDO CUATRIMESTRE N=10
		Contacto previo con PcDI por motivos familiares y/o laborales.	Sí (58%) No (42%)
Tipo de clase compartida con los estudiantes del Título Propio	Teórica	18%	10%
	Práctica	27%	0%
	Teórico-práctica	55%	90%
Ha recibido información previa sobre la participación en el proyecto.	Sí (95%) No (5%)	100% 0%	
La inclusión de los estudiantes del Título al aula ordinaria ha modificado el transcurso normal de las clases.	Sí (15%) No (85%)	10% 90%	
La presencia de estudiantes del Título ha tenido un impacto positivo.	Sí (74%) No (2%) No sé (24%)	60% 0% 40%	
El docente cambió la metodología	Sí (13%) No (87%)		
El ritmo de la clase fue más lento	Sí (11%) No (89%)	30% 70%	
Comunicación con los estudiantes del Título	Se ha entablado conversación	14%	50%
	Se han saludado	53%	40%
	No han mantenido ningún tipo de relación	33%	10%
Motivación de la falta de comunicación con los estudiantes del Título	Falta de tiempo	38%	20%
	Clase teórica no permite establecer relaciones	18%	50%
	Los estudiantes del Título Propio se mostraban reticentes	9%	0%
	Desconocimiento sobre cómo dirigirse a ellos	11%	20%
	Otras razones	24%	10
Experiencia	Indiferente	53%	40%
	Enriquecedora	45%	60%
	Desagradable	2%	0%
Grado de satisfacción	1-2	2%	0%
	3-4	-%	0%
	5-6	28%	40%
	7-8	45%	30%
	9-10	25%	30%
Posible participación futura como estudiante mentor	Sí	26%	50%
	No	7%	10%
	No sé	67%	40%
Interés por profundizar en conocimientos relacionados con la DI	Sí	75%	70%
	No	9%	30%
	No sé	16%	0%
Prestación de apoyo y ayuda a los estudiantes del título propio	Sí	96%	90%
	No	4%	10%
Este proyecto debería repetirse en otra ocasión	Sí	89%	90%
	No	2%	10%
	No sé	9%	0%

Fuente: Elaboración propia.

### 3.4.1. Evaluación a estudiantes de grado

Para conocer el nivel de satisfacción de los estudiantes de grado se administraron dos encuestas de satisfacción: una a los estudiantes del primer cuatrimestre y otra a los estudiantes del segundo. El cuadro 11 refleja los resultados en términos de porcentajes de las dos encuestas de satisfacción.

## 4. Discusión

El programa formativo propuesto por la URJC supone un importante avance en la inclusión de las PcDI en la educación superior universitaria. En primera instancia, esta formación ha supuesto la incorporación de varias PcDI en el empleo competitivo, así como su promoción en la vida profesional. Este hecho confirma la relación directa existente entre formación y empleo, en la que la inclusión en el mercado laboral es mayor en los egresados universitarios que en niveles educativos más elementales (Romero Sandoval, 2019).

Por su parte, en relación con los resultados obtenidos al finalizar el entrenamiento en habilidades sociales y emocionales, se observa una mejora significativa en todas las dimensiones en comparación con los datos de la evaluación inicial. Según Verdugo (1997) o Caballo (2007), esta mejora podría deberse a la idoneidad de los contenidos incorporados puesto que son los que deben abordarse para que un entrenamiento sea eficaz. Asimismo, podría explicarse a través del diseño de actividades adaptadas a los intereses individuales, capacidades y necesidades educativas de los estudiantes. De acuerdo con Gutiérrez y Prieto (2002), para asegurar la adhesión a un entrenamiento se debe atender a aspectos motivacionales intrínsecos, como pueden ser los intereses individuales. Por su parte, Monjas (2002) afirma que las habilidades sociales son comportamientos aprendidos y, por tanto, la mejora puede deberse a que efectivamente, se ha producido un aprendizaje significativo.

No obstante, para comprobar que este aprendizaje ha sido integrado y extrapolado al resto de esferas de la vida del estudiante, debería valorarse de nuevo esta variable. Por último, la percepción sobre el impacto positivo en sus relaciones con iguales que tiene la mejora de las habilidades sociales, puede suponer una motivación intrínseca para progresar en la práctica de habilidades sociales. Según Núñez y otros (2018) la propia mejora en las habilidades sociales podría suponer un impacto positivo tanto en la autoestima como en la valoración de los demás, lo que a su vez, contribuye a que los estudiantes se comporten de modo prosocial. En esta misma línea, Monjas (2002) establece una relación directa entre la competencia social y la adaptación social, académica y psicológica, siendo la mejora en habilidades sociales un predictor de adaptación al entorno social, laboral y familiar.

Por su parte, en la evaluación pre de habilidades emocionales la mayoría de las medidas obtenidas están por debajo de la media. En este sentido, según el SIIS Centro de Documentación y Estudios (2012), las PcDI muestran dificultades a la hora de percibir, comprender y expresar estados emocionales propios y de los demás. Sin embargo, en la evaluación final, los resultados indican una mejora estadísticamente significativa. Estos resultados coinciden con los encontrados en el estudio de Greenberg y Kusche (1993) sobre la mejora de la gestión emocional, planificación y resolución de conflictos en el entorno educativo. En comparación con los resultados obtenidos en el entrenamiento en habilidades sociales, la mejora es menos acentuada. La explicación a este hecho puede localizarse en estudios que demuestran que, la mejora en aspectos relevantes de la

comunicación social estimula de manera indirecta el desarrollo de competencias emocionales (Garaigordobil y Peña, 2014). De este modo, trabajar sobre el comportamiento prosocial favorece la adquisición de competencias relacionadas con la gestión emocional. Las diferencias individuales en el reconocimiento emocional pueden deberse, según Bermejo (2006), a la edad mental, la edad cronológica y a las experiencias vividas.

En relación con el nivel de satisfacción de los estudiantes con discapacidad con el Título, se puede observar un incremento de los porcentajes de respuesta en el segundo registro en comparación con el primero. Que el nivel de satisfacción con la formación en la primera evaluación fuera inferior puede deberse, en primer lugar, a la relación entre la percepción inicial de los estudiantes sobre el nivel de exigencia requerido en la formación universitaria y sus propias expectativas acerca de sus capacidades. De este modo, se pone de manifiesto en este artículo así como en otras investigaciones como, por ejemplo, en la de Fernández y otros (2003), la relación entre la percepción y expectativas como indicadores decisivos de la satisfacción.

En contrapartida, en la segunda evaluación aumenta el nivel de satisfacción con la formación universitaria en la mayoría de los ítems. Esto podría deberse a la implicación y compromiso del profesorado como recurso de apoyo a los estudiantes, haciendo que el apoyo percibido derive directamente en un aumento de la satisfacción con la formación universitaria (Gutiérrez, Tomás y Alberola, 2018). Este cambio también puede verse justificado por la relación entre el clima motivacional y las necesidades básicas psicológicas. De acuerdo con la investigación de Tomás y Gutiérrez (2019), el apoyo a la autonomía de los estudiantes aumenta la motivación intrínseca del estudiante, derivando en un incremento de la satisfacción académica. De este modo, el apoyo percibido por parte de docentes, el incremento de la motivación y la autorrealización personal son variables que configuran el aumento del nivel de satisfacción con la formación universitaria.

Por su parte, la evaluación del nivel de satisfacción de la comunidad universitaria ha resultado del cómputo de aportaciones por parte de los docentes y de los estudiantes de grado que han participado en el programa formativo. Los resultados de la segunda evaluación muestran una mejora en la mayoría de los casos en comparación con la primera evaluación, a pesar de que la muestra en ambos registros era diferente en cuanto al número de docentes y discentes que respondieron al cuestionario. Este hecho implica que las medidas de mejora que se han implementado desde la Universidad atendiendo a la información facilitada en el primer registro, son acertadas y satisfactorias para la mayoría de los participantes.

## **5. Conclusiones**

La implementación del programa formativo universitario dirigido a PcDI favorece la mejora de su cualificación en soluciones verdes urbanas aumentando sus posibilidades de encontrar un empleo. Además, el aumento de las posibilidades de inclusión laboral supone un incremento de las posibilidades de inclusión social, siendo este un añadido que agrega valor a la formación universitaria.

Siguiendo esta misma línea, el entrenamiento en habilidades sociales y emocionales ha sido imprescindible como elemento vertebrador del desarrollo de la madurez vocacional, por ser un factor fundamental que mejora la posibilidad de éxito en la búsqueda laboral de

las personas con discapacidad. Del mismo modo, se cumple uno de los objetivos específicos del programa al dotar de habilidades socioemocionales, comunicativas y laborales.

Finalmente, el resultado de esta formación universitaria ha supuesto ser el factor que ha dado visibilidad al colectivo de PcDI en esta comunidad universitaria. Ha hecho partícipe de su formación a diferentes facultades de la URJC. Se ha fomentado la sensibilización y la difusión del conocimiento sobre la discapacidad entre los diferentes miembros de la comunidad universitaria a través de la organización en diversas actividades y de la participación de la comunidad universitaria.

## Agradecimientos

Este trabajo ha podido llevarse a término gracias a la financiación dotada por Fundación ONCE y Fondo Social Europeo en la II Convocatoria de ayudas para programas universitarios de formación para el empleo dirigidos a jóvenes con DI, inscritos en el Sistema de Garantía Juvenil.

## Referencias

- Bermejo, B. (2006). *El mundo emocional de las personas con retraso mental. Un estudio empírico sobre su capacidad para reconocer y experimentar emociones*. Recuperado de [https://sid.usal.es/idocs/F8/FDO18264/premio\\_emociones.pdf](https://sid.usal.es/idocs/F8/FDO18264/premio_emociones.pdf)
- Borland, J. y James, S. (1999). The learning experience of students with disabilities in higher education. A case study of a UK university. *Disability & Society*, 14(1), 85-101. <https://doi.org/10.1080/09687599926398>
- Brusilovsky, B. L. (2015). Accesibilidad cognitiva. Modelo para diseñar espacios accesibles. Recuperado de [http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO27112/Accesibilidad\\_cognitiva.pdf](http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO27112/Accesibilidad_cognitiva.pdf)
- Caballo, V. E. (1983). Asertividad: Definiciones y dimensiones. *Estudios de Psicología*, 13, 53-61. <https://doi.org/10.1080/02109395.1983.10821343>
- Caballo, V. E. (2007). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Madrid: Siglo XXI.
- Casidy, R. (2014). Linking brand orientation with service quality, satisfaction, and positive word-of-mouth: Evidence from the higher education sector. *Journal of Nonprofit & Public Sector Marketing*, 26(2), 142-161. <https://doi.org/10.1080/10495142.2014.901004>
- Cerrillo, R., Izuzquiza, D. y Egido, I. (2013). Inclusión de jóvenes con discapacidad intelectual en la universidad. *Revista de Investigación en Educación*, 11(1), 41-57.
- De Miguel, S. y Cerrillo, R. (2010). *Formación para la inclusión laboral de personas con discapacidad intelectual*. Madrid: Pirámide.
- Espada, R., Moreno-Rodríguez, R. y Jenaro, C. (2016). Percepción de la calidad de vida laboral en titulados universitarios con discapacidad en empresa ordinaria. En R. Moreno-Rodríguez y A. Tejada Cruz (Coords.), *Inclusión, emprendimiento y empleo de las personas con discapacidad. Actualización y propuestas* (pp. 121-140). Andalucía: La Ciudad Accesible.
- Fernández, B., Cantón, M. P., Salvador, C. y Reboloso, E. (2003). Análisis de la percepción y expectativas de los clientes y su impacto en la satisfacción. *Revista de Psicología Social Aplicada*, 13(3), 5-18.

- Fundación Universia. (2018). *Universidad y discapacidad. IV Estudio sobre el grado de inclusión del sistema universitario español respecto de la realidad de la discapacidad*. Recuperado de [https://www.fundacionuniversia.net/wp-content/uploads/2019/05/IVEstudio\\_UniversidadyDiscapacidad\\_ACC.pdf](https://www.fundacionuniversia.net/wp-content/uploads/2019/05/IVEstudio_UniversidadyDiscapacidad_ACC.pdf)
- Garaigordobil, M. y Peña, A. (2014). Intervención en las habilidades sociales: Efectos en la inteligencia emocional y la conducta social. *Psicología Conductual*, 22(3), 551-567.
- Golant, S. M. (2003). Conceptualizing time and behavior in environmental gerontology: A pair of old issues deserving new thought. *The Gerontologist*, 43(5), 638-648. <https://doi.org/10.1093/geront/43.5.638>
- Goleman, D. (2010). *El cerebro emocional. Inteligencia emocional*. Barcelona: Editorial Kairós.
- Greenberg, M. T. y Kusché, C. A. (1993). *Promoting social and emotional development in deaf children: The PATHS project*. Seattle, WA: University of Washington Press.
- Gutiérrez Bermejo, B. y Prieto García, M. (2002). *Manual de evaluación y entrenamiento en habilidades sociales para personas con retraso mental*. Valladolid: Consejería de Sanidad y Bienestar Social. <https://doi.org/10.15581/004.35.535-555>
- Gutiérrez, M., Tomás, J. M. y Alberola, S. (2018). Apoyo docente, compromiso académico y satisfacción del alumnado universitario. *Estudios sobre Educación*, 35, 535-555.
- Lawton, M. P. y Nahemow, L. (1973). Ecology and the aging process. En C. Eisdorfer y M. Lawton (Eds.), *The psychology of adult development and aging* (pp. 619-674). Washington, DC: American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10044-020>
- Monjas, M. I. (2002). *Programa de enseñanza de habilidades de interacción social (PEHIS) para niños y niñas y adolescentes*. Madrid: CEPE.
- Núñez, C., Hernández, V., Jerez, D. y Núñez, M. (2018). Social skills in academic performance in teens. *Revista de Comunicación de la SEECI*, 47, 37-49.
- Peralta, A. (2007). *Libro blanco sobre universidad y discapacidad*. Madrid: Real Patronato sobre Discapacidad.
- Riddell, S., Tinklin, T. y Wilson, A. (2005). New Labour, social justice and disabled students in higher education. *British Educational Research Journal*, 31(5), 623-643. <https://doi.org/10.1080/01411920500240775>
- Romero Sandoval, A. (2019). *Relación entre competencia profesional y mercado laboral. Hacia la mejora del perfil competencial en la educación superior* (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona.
- Ryan, J. y Struths, J. (2004). University education for all? Barriers to full inclusion of students with disabilities in Australian universities. *International Journal of Inclusive Education*, 8(1), 73-90. <https://doi.org/10.1080/1360311032000139421>
- SIIS Centro de Documentación y Estudios (2012). *Buenas prácticas en la atención a personas con discapacidad. Vivir mejor. Cómo promover el bienestar emocional*. Vitoria-Gasteiz: Diputación Foral de Álava.
- Tomás, J. M. y Gutiérrez, M. (2019). Aportaciones de la teoría de la autodeterminación a la predicción de la satisfacción escolar en estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 37(2), 471-485. <https://doi.org/10.6018/rie.37.2.328191>
- Verdugo, M. A. (1997). *Programa de habilidades sociales: Programas conductuales alterativos*. Salamanca: Amarú Ediciones.

Yu, Y. T. y Dean, A. (2001). The contribution of emotional satisfaction to consumer loyalty. *International Journal of Service Industry Management*, 12(3), 234-250.  
<https://doi.org/10.1108/09564230110893239>

## Breve CV de los autores

### **Ricardo Moreno-Rodríguez**

Terapeuta Ocupacional, Máster Universitario en Estudio y Tratamiento del Dolor y Doctor por la Universidad Rey Juan Carlos, innovador social y docente a tiempo completo, con más de 20 años de experiencia en el sector de las personas con discapacidad. Ha sido el Director de la Unidad de Atención a Personas con Discapacidad y Necesidades Educativas Especiales de la Universidad Rey Juan Carlos desde su creación hasta el año 2019. Coordina el Grado en Lengua de Signos Española y Comunidad Sorda y es Director del Máster en Atención a Necesidades Educativas Especiales en Educación Infantil y Primaria. Dirige la Cátedra Institucional sobre Personas con Discapacidad, Accesibilidad e Inclusión y Coordina el Centro de Estudios y Recursos Didácticos de Apoyo a la Discapacidad del Ayuntamiento de Alcorcón. Actualmente dirige el grupo de investigación competitivo DIVERSIA y la Cátedra DAI: Personas con Discapacidad, Accesibilidad e Inclusión. Es miembro de ASEPAU (Asociación Española de Profesionales de la Accesibilidad Universal), miembro de la Sociedad Española de Reumatología y responsable de la materia de formación obligatoria “Accesibilidad Universal, diseño para todos y principios de igualdad de oportunidades”. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2593-4101>. Email: [ricardo.moreno@urjc.es](mailto:ricardo.moreno@urjc.es)

### **Nerea Felgueras Custodio**

Graduada en Psicología por la Universidad Rey Juan Carlos (2013-2017) y Máster en Formación del Profesorado en la especialidad de Orientación Educativa (2017-2018). Estudiante de la Escuela Internacional de Doctorado de la URJC. Personal de Proyectos de Investigación en el Proyecto DELYRAMUS Developing Audiences: Music, Luthiers and Mental Health. Desde el curso académico 2018-2019 y en la actualidad, soy profesora visitante a tiempo completo dentro del Departamento de Ciencias de la Educación, Lenguaje, Cultura y Artes, Ciencias Histórico Jurídicas y Humanidades y Lenguas Modernas, en el área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la URJC. Coordinación Programa de movilidad de estudiantes SICUE para el grado en Lengua de Signos Española y Comunidad Sorda desde el curso académico 2018-2019. Coordinación Título Propio Especialista en Soluciones Verdes Urbanas (2018-2019). ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2048-2399>. Email: [nerea.felgueras@urjc.es](mailto:nerea.felgueras@urjc.es)

### **Miriam Díaz Vega**

Terapeuta ocupacional, Máster Universitario en Prevención de Riesgos Laborales (tres especialidades). Estudiante de la Escuela Internacional de Doctorado de la URJC. Ha sido técnico de la Unidad de Atención a Personas con Discapacidad durante 12 años. Miembro del Grupo de Investigación DIVERSIA y de la Cátedra DAI: Personas con Discapacidad, Accesibilidad e Inclusión. Profesora del Departamento de Ciencias de la Educación, el Lenguaje, la Cultura, las Artes, Ciencias Histórico-Jurídicas y Humanísticas y Lenguas Modernas de la Universidad Rey Juan Carlos. Profesora de “Accesibilidad universal, diseño para todas las personas y prevención de riesgos laborales” en el Grado en Lengua

de Signos Española y Comunidad Sorda y de “Atención a la diversidad e inclusión educativa: implicaciones didácticas” en el Grado en Educación Primaria. Coordinadora de prácticas del Grado en Lengua de Signos Española y Comunidad Sorda. Responsable de la colección editorial de “La Ciudad Accesible”. Participa y ha participado en diversos proyectos de investigación por contrato privado con empresas así como en proyectos europeos Erasmus + KA2. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6163-2173>. Email: [miriam.diaz@urjc.es](mailto:miriam.diaz@urjc.es)