

# **La inserción e itinerario académico y laboral del alumnado con discapacidad en la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria**

**Carmen Delia Díaz Bolaños**



**UNIVERSIDAD DE LAS PALMAS  
DE GRAN CANARIA**

Las Palmas de Gran Canaria, Noviembre 2015  
Departamento de Derecho Público





UNIVERSIDAD DE LAS PALMAS  
DE GRAN CANARIA

*Programa de Doctorado Derecho de la Unión Europea*

*Departamento de Derecho Público*

---

**LA INSERCIÓN E ITINERARIO ACADÉMICO Y LABORAL DEL ALUMNADO CON  
DISCAPACIDAD EN LA UNIVERSIDAD DE LAS PALMAS DE GRAN CANARIA**

---

CARMEN DELIA DÍAZ BOLAÑOS

Las Palmas de Gran Canaria, Noviembre 2015





**D. CLEMENTE ZABALLOS GONZÁLEZ, SECRETARIO DEL DEPARTAMENTO DE DERECHO PÚBLICO DE LA UNIVERSIDAD DE LAS PALMAS DE GRAN CANARIA,**

**CERTIFICA**

Que el Consejo de Doctores del Departamento en su sesión de fecha 3 de noviembre de 2.015, tomó el acuerdo de dar consentimiento para su tramitación a la tesis doctoral titulada ***“La inserción e itinerario académico y laboral del alumnado con discapacidad en la Universidad de las Palmas de Gran Canaria”***, presentada por la doctoranda Dña. **Carmen Delia Díaz Bolaños**, dirigida por la Doctora Dña. **María Auxiliadora González Bueno** y por el Doctor D. **José Juan Castro Sánchez**.

Para que así conste, y a efectos de lo previsto en el artículo 6 del Reglamento para la elaboración, defensa, tribunal y evaluación de tesis doctorales de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, firmo la presente en Las Palmas de Gran Canaria a 4 de noviembre de dos mil quince.





*Programa de Doctorado Derecho de la UE*

*Departamento de Derecho Público*

---

***LA INSERCIÓN E ITINERARIO ACADÉMICO Y LABORAL DEL ALUMNADO CON  
DISCAPACIDAD EN LA UNIVERSIDAD DE LAS PALMAS DE GRAN CANARIA***

---

Tesis doctoral presentada por Dña. Carmen Delia Díaz Bolaños

*Dirigida por la Dra. M<sup>a</sup> Auxiliadora González Bueno  
y el Dr. José Juan Castro Sánchez*

Los Directores

La Doctoranda

Las Palmas de Gran Canaria, 5 Noviembre 2015





**LA INSERCIÓN E ITINERARIO ACADÉMICO Y LABORAL DEL  
ALUMNADO CON DISCAPACIDAD EN LA UNIVERSIDAD DE  
LAS PALMAS DE GRAN CANARIA**

*Carmen Delia Díaz Bolaños*



UNIVERSIDAD DE LAS PALMAS  
DE GRAN CANARIA



*A mis pilares en la vida*

*Alicia, Manuel (in memoriam), Joab, Leena, Rodrigo y Ayozet*



# Agradecimientos

Deseo expresar mi más sincero agradecimiento, en primer lugar a mis directores de tesis, José Juan Castro Sánchez, por creer en mí, por ofrecerme su tiempo, su saber y su atención en todo momento, a M<sup>a</sup> Auxiliadora González Bueno, por animarme, y hacerme creer que se podía y por su apoyo incondicional.

A la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, a través de su Vicerrectorado de Estudiantes y Empleabilidad, en concreto a Nicolás Díaz de Lezcano Sevillano, por su absoluta disponibilidad y por permitirme profundizar en esta temática tan importante para la institución.

Agradecer la labor desarrollada por Pedro Alemán Jiménez y Nacho Almeida, puesto que sin ella, este trabajo no hubiese avanzado, apoyos indispensables.

A mi familia, de manera particular a Alicia por sus preocupaciones y por sus miradas y gestos que me siguen dando la vida, gracias mamá. A Juan Hernández y Esther González, por asumir algunas de mis responsabilidades, como buenos abuelos.

A Mariola Alemán y Antonio Díaz, por estar siempre disponibles para resolver imprevistos, animarme y ser los mejores hermanos, dándome esos espacios para respirar y reír que tanto necesitaba y valoro.

A mis hijos Joab, Leena y Rodrigo, porque con su presencia, sus risas, enfados y abrazos, le han dado luz a los momentos más oscuros, y porque una vez más, me han hecho superar mis propios límites.

Y por supuesto a Ayozet, por estar siempre presente con optimismo, con paciencia y con su mirada, un pilar de apoyo irremplazable.

Este trabajo está hecho desde lo colectivo, todas las personas referenciadas han sumado una aportación al mismo, especialmente mi familia que han sufrido y vivido todo el proceso. Ustedes lo han hecho posible.

Gracias a todos.



## ÍNDICE DE CONTENIDOS

---







**CAPÍTULO I:****DISCAPACIDAD E INCLUSIÓN SOCIAL: CONTEXTUALIZACIÓN TEMPORAL .....37**

1. CONTEXTUALIZACIÓN DE LA DISCAPACIDAD .....	37
1.1. MODELOS EXPLICATIVOS DE LA DISCAPACIDAD.....	37
1.1.1 Modelo Tradicional o Prescendencia .....	37
1.1.1.1. Sub-modelos Eugenésico y de Marginación.....	37
1.1.2. Modelo Rehabilitador.....	39
1.1.3. Modelo Social.....	42
1.1.3.1. Corrientes emergentes: Político-Activista, Minorías Colonizadas y Movimiento de Vida Independiente, Universal y Bio-psico-social.....	43
1.2. EVOLUCIÓN DEL CONCEPTO DE DISCAPACIDAD SEGÚN LAS CLASIFICACIONES DE LA OMS .....	45
1.2.1. Clasificación Internacional de las enfermedades (CIE).....	46
1.2.2. Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías (CIDDM).....	46
1.2.3. Clasificación Internacional de Funcionamiento de la Discapacidad y la Salud (CIF).....	48
1.3. TIPOS DE DISCAPACIDAD.....	54
1.3.1. La Discapacidad Física (motora o motriz).....	54
1.3.2. La Discapacidad Sensorial.....	54
1.3.2.1. Deficiencia auditiva.....	55
1.3.2.2. Deficiencia visual.....	55
1.3.3. Discapacidad Mental o Psíquica.....	55
1.3.3.1. Discapacidad Intelectual.....	56
1.4. LA DISCAPACIDAD COMO SUJETO DE DISCRIMINACIÓN Y EXCLUSIÓN SOCIAL .....	57
1.4.1. El derecho a la no discriminación y la discapacidad.....	57

1.4.2. Mecanismos de garantía de no discriminación de las personas con discapacidad por parte de los Organismos Internacionales .....	60
1.5. INTEGRACIÓN, NORMALIZACIÓN E INCLUSIÓN SOCIAL.....	64
1.5.1. Integración. ....	64
1.5.2. Normalización.....	69
1.5.3. Inclusión.....	72
1.5.4. Medidas tendentes a la inclusión. ....	73
<b>CAPÍTULO II:</b>	
<b>LA DISCAPACIDAD EN EL ÁMBITO EDUCATIVO Y LABORAL.....</b>	<b>81</b>
2.1. LA DISCAPACIDAD EN EL ÁMBITO EDUCATIVO .....	82
2.1.1. La educación como instrumento de inclusión social. ....	82
2.1.2 El tratamiento de la discapacidad en el sistema educativo español.....	84
2.1.2.1. La Inclusión Educativa en España. ....	89
2.1.2.2. La discapacidad en los estudios universitarios en España. ....	98
2.2. LA DISCAPACIDAD EN EL ÁMBITO LABORAL .....	105
2.2.1. El Trabajo como instrumento de inclusión social.....	105
2.2.2. La discapacidad en el empleo.....	108
2.2.3. Formulas de Inserción laboral de las políticas sociales. ....	112
2.2.4. La inserción laboral en España a partir de la LISMI y políticas sociales de inserción.....	120
<b>CAPÍTULO III:</b>	
<b>LEGISLACIÓN SOBRE DISCAPACIDAD Y DE INCORPORACIÓN A LA EDUCACIÓN Y AL EMPLEO .....</b>	<b>129</b>
3.1. MARCO NORMATIVO INTERNACIONAL .....	129
3.1.1. Organización de las Naciones Unidas.....	129
3.1.2. Organización Mundial del Trabajo. ....	134
3.1.3. La Organización Mundial de la Salud.....	136
3.1.4. Unión Europea. ....	137

3.2. MARCO NORMATIVO ESTATAL SOBRE DISCAPACIDAD .....	143
3.2.1. Normativa Española sobre Discapacidad y Educación.....	148
3.2.2. Normativa Española sobre Discapacidad y Empleo .....	158
<b>CAPITULO IV:</b>	
<b>UNIVERSIDAD Y DISCAPACIDAD: INCLUSIÓN EDUCATIVA Y LABORAL .....</b>	<b>169</b>
4.1. LA INCLUSIÓN EDUCATIVA DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD EN EL SISTEMA UNIVERSITARIO .....	170
4.1.1. Proceso de incorporación de estudiantes con discapacidad a la universidad y adaptación del Sistema Universitario Español .....	170
4.1.2. La realidad de la discapacidad en la universidad Española según los distintos estudios realizados.....	175
4.1.2.1. Encuesta sobre Discapacidades, Deficiencias y Estado de salud (EDDES) 1999.....	175
4.1.2.2. Estudios de los proyectos europeos UNICHANCE y ACCESO25.....	176
4.1.2.3. El Libro Blanco Universidad y Discapacidad.....	180
4.1.2.4. Estudio sectorial por comunidades autónomas de la accesibilidad del entorno universitario y su percepción.....	182
4.1.2.5. Estudio sobre el grado de inclusión del sistema universitario español respecto de la realidad de la discapacidad. Universidad y Discapacidad. Capaces de Todo. ....	185
4.1.2.6. Estudio sobre el análisis de las causas que dificultan el acceso del alumnado con discapacidad a la Universidad y al Formación Profesional.....	188
4.1.2.7. Discapacidad, estudios superiores y mercado de trabajo. Barreras de acceso y repercusión en la inserción laboral.....	191
4.1.2.8. II Estudio Universidad y Discapacidad sobre el grado de inclusión del sistema universitario español respecto de la realidad de la discapacidad. ....	194
4.1.3. La inclusión del alumnado con discapacidad en la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.....	200
4.2. LA INCLUSIÓN LABORAL EN EL SISTEMA UNIVERSITARIO DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD.....	206

4.2.1. Necesidad de incorporación de servicios específicos de inserción laboral en el sistema Universitario Español.....	206
4.2.2. La Realidad de la inserción laboral de los discapacitados en la universidad, según las distintas investigaciones realizadas.....	209
4.2.2.1. La Integración de Estudiantes con Discapacidad en los estudios superiores.....	210
4.2.2.2. Discapacidad, Estudios Superiores y Mercado de trabajo. Barreras de acceso y repercusión en la inserción laboral Estudio .....	211
4.2.2.3. Integración laboral de los universitarios españoles con discapacidad. Detección de las fortalezas y debilidades en el momento del acceso al mercado laboral español. Percepción de los universitarios y percepción de las empresas.....	213
4.2.2.4. Informe sobre el desarrollo profesional de egresados y estudiantes con discapacidad en la UNED.....	215
4.2.2.5. Estudio sobre el grado de inclusión del sistema universitario español respecto de la realidad de la discapacidad. Universidad y Discapacidad. Capaces de Todo.....	216
4.2.2.6. La integración laboral de universitarios con discapacidad Informe de Investigación 2012.....	216
4.2.2.7. Universidad y Discapacidad. II Estudio sobre el grado de inclusión del sistema universitario español respecto de la realidad de la discapacidad.....	218
4.2.3. La Universidad de Las Palmas de Gran Canaria y la inclusión laboral del alumnado con discapacidad.....	219
<b>SEGUNDA PARTE: MARCO EMPÍRICO .....</b>	<b>223</b>
INTRODUCCIÓN.....	225
<b>CAPÍTULO V:</b>	
<b>ESTUDIO EMPÍRICO I: PERFIL SOCIO DEMOGRÁFICO Y FAMILIAR E ITINERARIO ACADÉMICO DEL ALUMNADO CON DISCAPACIDAD EN LA ULPGC .....</b>	<b>231</b>
1. OBJETIVOS.....	231
2. MÉTODO .....	231
2.1. Participantes.....	231

2.2. Instrumento.....	232
2.3. Procedimiento .....	233
3. RESULTADOS .....	233
3.1. Perfil socio demográfico y familiar de los estudiantes con discapacidad matriculados .....	233
3.1.1. Sexo .....	233
3.1.2. Tipo de Discapacidad de los estudiantes con discapacidad matriculados.....	234
3.1.3. Grupo de Edad de los estudiantes con discapacidad matriculados.....	235
3.1.4. Movilidad. Zona Geográfica de los estudiantes con discapacidad matriculados.....	236
3.1.4.1. Lugar familiar de residencia según sexo.....	236
3.1.4.2. Lugar familiar de residencia según grupo de edad de los estudiantes con discapacidad matriculados.....	238
3.1.5. Formación de los padres de los estudiantes con discapacidad matriculados.....	239
3.1.5.3. Estudios realizados por los padres por grupo de edad del alumnado matriculado.....	241
3.2. Inserción académica del alumnado con discapacidad matriculado en la ULPGC.....	241
3.2.1. Acceso a la universidad.....	241
3.2.1.1. Acceso a la universidad por Sexo.....	242
3.2.1.2. Acceso a la universidad por modalidades y Grupos de Edad .....	242
3.2.1.3. Acceso a la universidad por Tipo de Discapacidad.....	244
3.2.2. Año de entrada a la universidad.....	245
3.2.2.1. Año de acceso por sexo.....	246
3.2.2.2. Año de acceso por tipo de discapacidad.....	247
3.2.3. Nota de ingreso.....	248
3.2.4. Ramas de conocimiento.....	248
3.2.4.2. Ramas de conocimiento por sexo.....	249

3.2.4.3. Rama de Conocimiento por tipo de discapacidad.....	252
3.2.5. Titulaciones.....	254
3.2.5.1. Titulaciones por sexo.....	256
3.2.5.2. Titulaciones por tipo de discapacidad.....	256
3.2.6. Tiempo estancia en la universidad.....	259
3.2.6.1. Tiempo de estancia en la universidad según sexo.....	259
3.2.6.2. Tiempo de estancia en la universidad según tipo de discapacidad.....	259
3.2.6.3. Tiempo de estancia en la universidad según grupos de edad.....	260
3.3. Perfil académico de los egresados con discapacidad en la UPLGC.....	261
3.1.4.1. Tipo de Discapacidad.....	261
3.1.4.2. Tipo de discapacidad según sexo de los egresados.....	261
3.3.2. Egresos según rama de conocimiento.....	263
3.3.2.1. Rama de conocimiento según Sexo de los egresados.....	263
3.3.2.2. Rama de conocimiento según Tipo de discapacidad de los egresados.....	266
3.3.2.3. Egresados por rama de conocimiento según Grupo de Edad.....	269
3.3.3. Titulaciones de egresos.....	272
3.3.3.1 Titulaciones por sexo de los egresados.....	273
3.3.3.2. Titulaciones por tipo de discapacidad y Ramas de conocimiento de los egresados.....	274
3.3.4. Tiempo estancia en la Universidad de los egresados.....	276
3.3.4.1. Tiempo estancia en la universidad según sexo de los egresados.....	277
3.3.4.2. Tiempo estancia en la universidad según discapacidad de los egresados.....	277
3.3.4.3. Tiempo de estancia en la universidad según rama de conocimiento de los egresados.....	278
3.3.5. Año de egreso.....	279
3.3.5.1. Año de egreso según sexo.....	279

3.3.5.2. Año de egreso según tipo de discapacidad. ....	280
3.3.6. Movilidad. Zona Geográfica de los egresados. ....	281
3.3.6.1. Municipio de Residencia Familiar de los egresados.....	281
3.3.6.2. Lugar de residencia familiar según sexo de los egresados.....	282
3.3.6.3. Lugar de residencia familiar según tipo de discapacidad de los egresados.....	283
3.3.7. Formación de los padres de los egresados.....	284
3.3.7.2 Formación de los padres según discapacidad del alumnado de los egresados.....	285
3.4. Perfil académico del alumnado con discapacidad que ha abandonado sus estudios en la ULPGC.....	286
3.4.1. Abandonos.....	286
3.4.1.1. Tipo de Discapacidad. ....	286
3.4.1.2. Tipo de Discapacidad según sexo. ....	287
3.4.1.3. Tipo de Discapacidad según Grupo de edad.....	288
3.4.1.4. Abandonos por Ramas de conocimiento.....	289
3.4.1.4.1. Abandonos por Ramas de conocimiento según Sexo.....	289
3.4.1.4.2. Abandonos por Ramas de conocimiento según Tipo de discapacidad.....	290
3.4.1.4.3. Abandonos por Ramas de conocimiento según grupos de edad.....	294
3.4.1.5. Abandonos por Titulaciones.....	297
3.4.5.1. Abandonos por Titulaciones según sexo.....	298
3.4.5.2. Abandonos por Titulaciones y Tipos de discapacidad. ....	299
3.4.1.6 Tiempo estancia en la universidad antes del abandono.....	301
3.4.1.6.1 Tiempo de estancia en la universidad antes del abandono por discapacidad.....	301
3.4.1.6.2. Tiempo de estancia en la universidad, antes del abandono por Rama de conocimiento.....	302
4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES .....	302

## **CAPÍTULO VI:**

### **ESTUDIO EMPIRICO II. SITUACIÓN DE LA INSERCIÓN LABORAL DE LOS EGRESADOS**

<b>CON DISCAPACIDAD EN LA ULPGC.....</b>	<b>315</b>
1. OBJETIVOS.....	315
2. MÉTODO .....	315
2.1. Participantes.....	315
2.2. Instrumento.....	315
2.3. Procedimiento .....	316
3. RESULTADOS.....	318
3.1. Inserción laboral de los egresados con discapacidad de la ULPGC.....	318
3.1.1. Inserción Laboral. ....	318
3.1.1.1. Inserción Laboral por discapacidad. ....	318
3.1.1.2. Inserción Laboral por sexo.....	323
3.1.1.3. Inserción Laboral por grupo de estudio. ....	324
3.1.2. Tipo de contrato. ....	326
3.1.2.1. Tipo de contrato por discapacidad.....	327
3.1.2.2. Tipo de contrato por sexo.....	331
3.1.2.3. Tipo de contrato por grupo de estudio.....	333
3.2. Calidad del empleo obtenido por los egresados con discapacidad de la ULPGC...336	
3.2.1. Empleo Encajado.....	336
3.2.1.1. Empleo Encajado por discapacidad.....	336
3.2.1.2. Empleo Encajado por sexo. ....	340
3.2.1.3. Empleo Encajado por grupo de estudio.....	341
3.3. Niveles de paro presentados por los egresados con discapacidad de la ULPGC ...343	
3.3.1. Paro.....	343
3.3.1.1. Paro por discapacidad.....	344
3.3.1.2. Paro por sexo. ....	348
3.3.1.2. Paro por grupo de estudio.....	349



4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES .....	351
<b>CONCLUSIONES GENERALES .....</b>	<b>361</b>
LIMITACIONES DEL ESTUDIO .....	367
PERSPECTIVAS DE FUTURO .....	368
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>373</b>
<b>ANEXO I:</b>	
<b>TITULACIONES POR RAMA DE CONOCIMIENTO. ....</b>	<b>407</b>
<b>ANEXO II:</b>	
<b>TITULACIONES POR GRUPO DE ESTUDIO.</b>	
<b>OBSERVATORIO DE EMPLEO .....</b>	<b>409</b>
<b>ANEXO III:</b>	
<b>DESCRIPCIÓN DE LAS VARIABLES DEL SERVICIO CANARIO DE EMPLEO</b>	
<b>Y LAS UNIVERSIDADES CANARIAS.....</b>	<b>413</b>
<b>ANEXO IV:</b>	
<b>CÓDIGOS DE LA DESCRIPCIÓN DE VARIABLES DEL SERVICIO CANARIO</b>	
<b>DE EMPLEO Y LAS UNIVERSIDADES CANARIAS .....</b>	<b>423</b>

**Se advierte al lector que, atendiendo a la igualdad de género en el uso del lenguaje, se considera la forma masculina como forma genérica de expresión.**



# Introducción

En las últimas décadas se ha experimentado un cambio sustantivo a la hora de concebir, designar y entender la discapacidad, este cambio ha venido dado por las demandas desarrolladas por las personas con discapacidad a nivel mundial, y la sensibilidad de los Organismos Internacionales hacia este tema, que según la Organización Mundial de la Salud (en adelante, OMS), afecta a más de 1.000 millones de personas en el mundo, es decir alrededor del 15% de la población mundial detenta algún tipo de discapacidad. Las personas con discapacidad son uno de los colectivos que presentan mayores índices de exclusión social a nivel mundial, la misma, viene dada por las bajas cuotas de participación y acceso a los ámbitos de desarrollo de la vida social, la cultura, la economía, la educación y el empleo entre otras, que los mantiene fuera del sistema, no por decisión propia sino como consecuencia de la falta de accesibilidad, sensibilidad y conocimientos ante el tema por parte de la sociedad en general, y de las instituciones sociales.

Desde el modelo explicativo de la discapacidad vigente, se aspira a que todas las acciones desarrolladas con este colectivo, sean de la índole que sean, se encuentren sustentadas en la búsqueda de la inclusión global en nuestras sociedades, y esto se debe realizar a través del respeto al principio de igualdad de oportunidades. La discapacidad debe ser considerada, como plantea el Modelo Social, como un complejo conjunto de condiciones, muchas de las cuales son creadas por el contexto social y que no son atribuibles exclusivamente al individuo. El objetivo que debe marcar el trabajo es el logro de la participación plena de las personas con discapacidad en la totalidad de las áreas de la vida en comunidad. Para ello es necesario que se produzcan cambios sociales, que se encuentren basados en cambios normativos, políticas o estrategias específicas y fundamentalmente por un cambio de mentalidad de la sociedad y del propio colectivo. Se debe ser consciente de la situación de desventaja de la que parten las personas con discapacidad y se deben aportar soluciones que tengan como punto de partida los Derechos Humanos y su respeto.

La educación es uno de los ámbitos más importantes en la vida de cualquier persona, puesto que en base a ella se producen los procesos de crecimiento personal, social, familiar, económico y laboral. A través de la educación se producen cambios no sólo personales, sino también sociales, en el caso de las personas con discapacidad, los gobiernos y las instituciones deben facilitar el acceso a la educación, no sólo a través de la legislación, sino a través de la sensibilización y preparación de las instituciones designadas para tal fin.

El Plan de Acción del Consejo de Europa para la promoción de los derechos y de la plena participación de las personas discapacitadas en la sociedad: mejorar la calidad de vida de las personas discapacitadas en Europa 2006-2015, destaca como misión en el punto 2.1 que: *“La igualdad de acceso a la educación es un factor esencial de integración social y de interdependencia para las personas discapacitadas. La educación debe producirse en todas las etapas de la vida, desde el colegio de párvulos hasta la formación profesional, e incluir el aprendizaje a lo largo de toda la vida...”*

*“La integración en estructuras ordinarias puede contribuir también a sensibilizar a las personas no discapacitadas y a hacerles entender mejor la diversidad humana...”.*

Las universidades como instituciones con autonomía de gestión y administración a través de sus órganos de gobierno, son responsables de desarrollar reglamentos, proponer planes de estudios, crear servicios, etc. A través de ellos debe garantizar la no discriminación, y el acceso a la educación superior al alumnado con discapacidad, siguiendo las directrices marcadas por los organismos nacionales e internacionales. Además de intentar garantizar que el éxito o fracaso del alumnado con discapacidad, sea debido única y exclusivamente a su propia capacidad intelectual.

Desde hace algunos años, se están incorporando a las aulas universitarias estudiantes con algún tipo de discapacidad siendo las observadas con mayor frecuencia las derivadas de deficiencias sensoriales auditivas, sensoriales visuales, físicas (manipulativas y/o de desplazamiento) y aquellas relacionadas con enfermedades de larga duración y/o especial tratamiento. El acceso y la integración de las personas con discapacidad en la universidad, aunque desde el punto de vista numérico sea escaso, es irreversible y positivo, y en ello ha tenido mucho que ver el propio esfuerzo institucional, asociativo y académico, realizado en las últimas décadas. Por tanto el papel de las universidades debe ir dirigido a generar acciones inclusivas y una transformación educativa dirigida a garantizar la accesibilidad no solo física, sino fundamentalmente la accesibilidad al conocimiento y al futuro.

Otro pilar básico de la inclusión social es el empleo, puesto que a través de él, la persona adquiere cotas de autonomía no sólo materiales, sino emocionales que van a marcar su transición a la edad adulta, va a permitir que la persona con discapacidad tenga las mismas oportunidades, por lo menos sobre el papel, para el desarrollo personal, familiar, relacional y económico. Es el elemento vertebrador de nuestra imagen social y nuestro estatus, y por ello es la base para la estabilidad personal de todos los individuos.

Se destaca que el hecho de presentar una discapacidad puede no tener prácticamente influencia en la capacidad para trabajar y participar en la sociedad o, por el contrario, puede tener una repercusión importante, requiriendo un apoyo y una ayuda considerable, con variaciones múltiples entre ambas situaciones. Desde el punto de vista de la Organización Internacional del Trabajo, por *“persona discapacitada” se entiende “toda persona cuyas posibilidades de obtener y conservar un empleo adecuado y de progresar en el mismo queden substancialmente reducidas a causa de una deficiencia de carácter físico o mental debidamente reconocida”.*

En los últimos decenios del siglo XX, muchos países del mundo han modificado de forma apreciable sus marcos jurídicos y normativos en torno a la discapacidad, desarrollando políticas dirigidas a promover el derecho al trabajo de este colectivo, garantizando medidas de discriminación positivas, y legislaciones antidiscriminatorias o de equidad, tendentes a la inclusión de las personas con discapacidad.

No cabe duda, que la entrada en el mercado laboral de las personas con discapacidad, va a estar condicionada por la calidad de la enseñanza recibida, de la duración o tiempo de estancia en el sistema educativo y por supuesto del entorno social y económico, y del mercado laboral. En este momento nos encontramos en una recesión económica y esto dificulta aún más el acceso al mercado laboral de los jóvenes, por la escasez de puestos de trabajo y el aumento de la competitividad. Esta situación se torna descorazonadora al hablar de los jóvenes con discapacidad que pretenden su entrada en dicho mercado. A las barreras antes mencionadas se añaden otro tipo de limitaciones de tipo moral, empresarial, económico, material, etc. La universidad en la actualidad, es una institución que se encuentra profundamente arraigada en la estructura social y cultural de nuestras sociedades, y por tanto desarrolla un papel social fundamental como dinamizador social e instrumento de mejora de la calidad de vida de la población, promueve la igualdad entre los individuos que conforman las sociedades, esto es debido a que a través de la cualificación permite el ascenso social de determinados colectivos que se encuentran en estratos sociales más bajos, y que buscan una mejora de su calidad de vida, a través del acceso al sistema universitario, van a ampliar su capacidad competitiva en el mercado laboral, y esto les va a brindar un mayor número de oportunidades en su desarrollo personal y social.

Por esta razón debe mantener una actitud vigilante para conocer cuáles son las principales dificultades con las que se encuentra este colectivo en su acceso al mundo laboral y complementar la formación dada con las destrezas, habilidades personales y con estrategias dirigidas a garantizar la inserción laboral de las personas con discapacidad.

Con ese objetivo nace la idea de este estudio, es decir, con el fin de conocer cuál es la realidad de la inserción académica y laboral de las personas que optan por desarrollar sus estudios en la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, observando el proceso desarrollado en ambos casos, con la intención de en un futuro, establecer mecanismos de corrección de aquellos aspectos que pueden estar influyendo negativamente en la inclusión tanto en la academia, como en el mercado. Y por otro lado reforzar aquellos aspectos que se observen como incentivos de la integración y el desarrollo de este colectivo.

El trabajo consta de seis capítulos, de los cuales cuatro conforman el marco teórico y los otros dos los estudios empíricos, además de incorporar las conclusiones, las referencias bibliográficas, los anexos y las tablas y gráficas.

En el primer capítulo, abordamos el concepto de discapacidad, y para ello desarrollamos un recorrido por los distintos modelos explicativos de la discapacidad existentes a lo largo del tiempo, debido a su relevancia a la hora de la conceptualización y de su influencia en la visión, legislación y acciones desarrolladas con el colectivo de personas con discapacidad. También haremos referencia a la tipología o clasificación de las discapacidades siguiendo los dictados de la OMS. Para finalizar el capítulo haciendo referencia a la exclusión social sufrida por este colectivo en su devenir histórico, y explicando las medidas desarrolladas por parte de los diferentes organismos internacionales para la evitación de la misma, centrándonos en los conceptos de integración, normalización e inclusión social, contextualizándolos en los

modelos referenciados al inicio del capítulo.

En el segundo capítulo, nos centramos en explicar cómo se ha desarrollado el proceso de integración, normalización e inclusión de las personas con discapacidad en las últimas décadas en España, poniendo el foco de atención en el ámbito educativo y laboral y destacando las principales iniciativas normativas, medidas políticas y estrategias que han favorecido e influido en dicho proceso.

En el tercer capítulo, estudiamos la legislación y recomendaciones realizadas por los Organismos Internacionales, tales como la OMS, la Organización Internacional del Trabajo, o la Unión Europea (en adelante, UE), entre otros, en relación con la problemática de la discapacidad a nivel global, para posteriormente centrarnos en la legislación española que regula los aspectos más generales de la Discapacidad, como la Ley de Integración Social del Minusválido (LISMI) y la Ley de Igualdad de Oportunidades no Discriminación y Accesibilidad Universal de las Personas con Discapacidad (LIONDAU) y finalizamos el capítulo haciendo alusión a la legislación existente en relación a la educación y al empleo en España, de manera más específica.

A lo largo del capítulo cuarto abordamos el papel de la universidad en la formación de las personas con discapacidad, y describimos cual es la situación actual en nuestro país, a través de los estudios realizados en torno a la inclusión del alumnado con discapacidad en la universidad. Posteriormente realizaremos el mismo procedimiento con la inserción laboral de los titulados universitarios pertenecientes a este colectivo. Finalizaremos explicando la situación en la que se encuentra la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, explicando los servicios y actuaciones que desarrolla, para garantizar la igualdad de oportunidades y la inclusión social del alumnado con discapacidad.

En el capítulo quinto se recoge el estudio empírico 1, que contempla El perfil socio-familiar e itinerario académico del alumnado con discapacidad en la ULPGC, este estudio tiene como objetivo principal analizar, y conocer la inserción académica del alumnado con discapacidad, como se ha desarrollado ésta, en qué titulaciones se han ubicado y la duración de la misma. Posteriormente nos aproximamos al conocimiento de las características familiares y personales, para establecer el perfil del alumnado con discapacidad que accede a nuestra universidad.

En el último capítulo, se recoge el estudio empírico 2, el cual pretende ser un complemento al estudio empírico 1, en él abordamos la situación de la inserción laboral de los/as egresados/as con discapacidad en la ULPGC, en este apartado se desarrollará un análisis de la adaptación al mercado laboral del alumnado con algún tipo de discapacidad., analizando en un primer momento, el éxito o fracaso de esa incorporación laboral, mediante el estudio de la inserción laboral y el paro o demanda de empleo. Y finalmente, nos centramos en el estudio de la calidad del empleo obtenido, profundizando en el tipo de contratación y la ocupación del contrato.

Para finalizar el trabajo, se recogen las conclusiones más importantes tanto de los cuatro capítulos del marco teórico como de los dos estudios empíricos y se incorporan las referencias bibliográficas, los anexos con los documentos de interés citados en el trabajo de investigación y los índices de tablas y gráficas que facilitan una visión más completa y específica.





PRIMERA PARTE: **MARCO TEÓRICO**

---





## CAPÍTULO I

# DISCAPACIDAD E INCLUSIÓN SOCIAL CONTEXTUALIZACIÓN TEMPORAL

---





## 1. CONTEXTUALIZACIÓN DE LA DISCAPACIDAD

### 1.1. MODELOS EXPLICATIVOS DE LA DISCAPACIDAD

En la sociedad actual la discapacidad es una cuestión que tiene una relevancia especial, ya que afecta a individuos, familias, relaciones sociales, laborales, educativas y de cualquier tipo. Por tanto estamos ante un término que posee una trascendencia social y política relevante. La definición del concepto de discapacidad no es tarea fácil, ya que a lo largo del tiempo se ha definido con diferentes criterios y por tanto no de manera unívoca, esto complica mucho más el concepto y su estudio y la comparación entre distintos países.

Al hablar de discapacidad estamos hablando de limitaciones de distinta índole, desde la funcionalidad orgánica, hasta las disfuncionalidades generadas en el contexto social de tipo laboral, educativo, doméstico, relaciones sociales, participación, movilidad, responsabilidades personales y sociales.

Esta variedad de aspectos que conlleva la discapacidad, se puede entender por la variabilidad en las definiciones existentes a lo largo del tiempo sobre éste término.

#### 1.1.1 Modelo Tradicional o Prescindencia.

En los inicios de la historia del ser humano, todas las personas que tenían algún tipo de limitación funcional, eran consideradas *alejadas de lo normal* y para poder explicar su existencia, se utilizó a lo largo de la historia distintos argumentos que se conformaron como modelos explicativos de la discapacidad y que al mismo tiempo sirvieron para dar respuesta, bajo cada una de las visiones, a las necesidades que presentaban dichas personas.

El Modelo Tradicional era el conformado por una visión animista de la discapacidad que se encontraba asociada al carácter demoníaco y al concepto de castigo divino de las personas que la presentaban. Este modelo también es denominado según Palacios, (2008) el modelo de Prescindencia, sus presupuestos esenciales son dos: la justificación religiosa de la discapacidad, y la consideración de que la persona con discapacidad no tiene nada que aportar a la comunidad. En primer lugar entonces, se asume que las causas que dan origen a la discapacidad son religiosas: un castigo de los dioses, y el segundo presupuesto, parte de la idea de que la persona con discapacidad no tiene nada que aportar a la sociedad, que es un ser improductivo y además una carga que deberá ser arrastrada, ya sea por los padres o por la misma comunidad.

##### 1.1.1.1 Sub-modelos Eugenésico y de Marginación.

Dentro de este modelo se distinguen dos sub-modelos: el eugenésico y el de marginación. Esta distinción se basa en las diversas consecuencias que pueden derivarse de aquella condición de ser imprescindible, que caracteriza a las personas con discapacidad. Así,

se verá que (si bien desde ambos sub-modelos se prescinde de las vidas de estas personas) en el primero la solución es perseguida a través de la aplicación de políticas eugenésicas, mientras que en el segundo dicho objetivo es alcanzado mediante la marginación.

La definición de discapacidad se visualiza a través de una perspectiva de una situación desgraciada, que plantea que la vida para estas personas no es digna de ser vivida y además que suponen una carga familiar y social, esto conlleva que la solución adoptada por el sub-modelo eugenésico sea prescindir de estas personas, mediante el recurso a prácticas eugenésicas. La forma de abordaje propuesta por este modelo era la segregación, la divinización, la persecución e incluso el abandono y la muerte, este es el caso de los infanticidios en Esparta.

Se puede pensar por tanto que los motivos de la exposición se encontraban muy influenciados por consideraciones utilitarias y económicas.

El Sub-modelo de la Marginación tenía como característica principal la exclusión social, por considerarles desgraciado y requerir la compasión o como consecuencia del rechazo al considerarlas objetos malignos o demoniacos. La respuesta social dada dentro de este contexto era la caridad, la mendicidad y ser objeto de diversión o mofa. Se consideraba que la discapacidad era una situación que no se podía modificar, puesto que venía impuesta por mandato divino o demoníaco y que por tanto debía ser aceptada con resignación por quienes la sufrían.

Se trata de un modelo asistencial, benéfico y caritativo, donde las personas con discapacidad no tenían el reconocimiento de sus derechos como el resto de los ciudadanos. Obviamente en este modelo tuvo gran influencia, las creencias de las diferentes culturas y en concreto, en Occidente, la influencia del modelo teológico de la Iglesia Cristiana que ha usado según sus intereses el concepto de persona con discapacidad, pasando por ejemplo, de ser perseguidos por la Santa Inquisición para practicarles exorcismos o quemarlos en la hoguera, a convertirse en personas necesitadas de Caridad y ayuda cristiana que favorecían que las personas que las ayudaban ganasen el cielo o el perdón divino, haciendo por tanto un uso paternalista de la discapacidad.

Por tanto en este sub-modelo se les otorgaba un trato humanitario y misericordioso que inculcaba la caridad cristiana, y por otro de un tratamiento cruel y marginador, originado como consecuencia del miedo y el rechazo. En ambos casos el resultado era la exclusión.

Además de lo anterior hay que explicar que a partir del siglo XVII y hasta el siglo XIX, se produce en Europa una institucionalización de los discapacitados con el objetivo de invisibilizarlos, este es el periodo conocido como "El gran encierro". Todos los discapacitados de esta época eran considerados trastornados, deformes, locos, débiles mentales, etc... y el Estado tenía la obligación de internarlos en instituciones creadas para tal efecto, y por ello eran perseguidos. Un ejemplo de lo anterior es la Ley Isabelina de 1601, también conocida como la primera "Ley de Pobres", que fue el origen de las casas de trabajo, también

denominadas "Work House", en Inglaterra, bajo el reinado de Isabel I. En estas instituciones se intentaba garantizar la subsistencia de las personas con discapacidad y malformaciones entre otros, debía dotarlos de alimentos, vestido y cuidados básicos necesarios, y a aquellos que pudiesen trabajar se les obligaba a trabajar dentro de la institución, se trataba de instituciones cerradas que bajo este carácter asistencial escondía un objetivo menos solidario y más recriminatorio, puesto que estos establecimientos estaban dotados de calabozos y cadenas que las convertían en auténticas cárceles.

Posteriormente se produjo una apertura de visión en relación a los discapacitados, esto va a coincidir con el periodo de la Primera Revolución industrial, donde se comienza a visualizar al discapacitado como un ser que puede ser educado, por tanto ya no se ven diferentes, y se convierten en personas beneficiarias de la responsabilidad pública, que tiene que garantizar su bienestar. Son ciudadanos en igualdad de derechos con los considerados normales, sin embargo seguía existiendo una actitud negativa y de repulsión ante este colectivo al considerarlo un peligro para la sociedad.

En el siglo XX toma fuerza el enfoque Eugenesico, nuevamente, que parte del Darwinismo social y que buscaba la mejora genética de la especie humana a través de la selección reproductiva, esto lo podemos ver en el periodo que va desde los inicios del siglo XX hasta finales de la Segunda Guerra Mundial, donde países como Alemania, a través del programa T-4, exterminó a casi 100.000 personas y esterilizó al triple. Este es quizás el caso más extremo. Los nazis consideraban genéticamente enfermos a personas como: esquizofrénicos, epilépticos, maniacodepresivos, ciegos y con sordera genética, alcohólicos crónicos, dementes seniles, paralíticos, sifilíticos, y a todos aquellos con síntomas de retraso mental y deformidades físicas.

### **1.1.2. Modelo Rehabilitador.**

En el periodo de Posguerra se agudiza el paternalismo puesto que se concebía como obligación moral, ayudar a las personas que habían quedado con algún tipo de discapacidad, tras su participación en las contiendas. Y es desde esta visión, donde surge al finalizar la Segunda Guerra Mundial, un nuevo modelo, el modelo Rehabilitador, basado en la rehabilitación y la medicina. En él se concluye que el problema de la discapacidad se encuentra centrado en el individuo que sufre una deficiencia de tipo física, mental o sensorial y esta es la que provoca su falta de destreza, sus dificultades para interrelacionarse y participar de manera activa en la sociedad, convirtiéndose por tanto en el origen de su problemática. Esta deficiencia hay que rehabilitarla o restablecerla. La integración pasa por tanto por eliminar u ocultar la diferencia que limita su funcionamiento social.

En este modelo se alude a la discapacidad en términos de salud o enfermedad y las personas con discapacidad ya no son consideradas inútiles respecto de las necesidades de la comunidad, sino que ahora se entiende que pueden tener algo que aportar, y esto se consigue a través de la *rehabilitación o normalización*. Además de lo anterior también se observa la posibilidad de mejorar la calidad de vida de las personas afectadas, y la búsqueda de

medios de prevención, tratamientos de rehabilitación y procesos para la integración social.

Según Aguado, (1995) con el desarrollo de las tareas médico-rehabilitadoras se va tomando conciencia de la incidencia de otros aspectos con los que no se contaba inicialmente, y que va a contribuir a la ampliación del concepto y del campo de rehabilitación. Es decir, se constata que la rehabilitación no es meramente física, son que también es fruto de la interacción de variables psicológicas y sociales. Por tanto se instaura una doble dirección de desarrollo de este modelo, por un lado se amplía el concepto de la rehabilitación, entendiéndola como la recuperación físico-somática y funcional de la persona, donde en la situación de discapacidad se produce una interacción de variables psico-socio-ambientales que conlleva la inclusión de profesionales de otras disciplinas sociales en el proceso rehabilitador. Además se amplía la rehabilitación al ámbito profesional, para incorporarlos al mercado laboral, para posteriormente hablar de rehabilitación integral en todas las dimensiones de la vida social y que conlleva un enfoque comunitario además de bio-psico-social. La evolución de este enfoque culmina con un pluralismo conceptual y técnico en el abordaje de la discapacidad.

La otra dirección que aporta es una expansión de la población objeto de rehabilitación (discapacitados), incorporando a los excombatientes y mutilados de guerra, accidentados laborales, discapacitados físicos y sensoriales, deficientes mentales, lo que hace que le de pluralidad a este colectivo y llevan la rehabilitación al campo clínico y educativo.

Este enfoque se ve reforzado por políticas públicas de compensación, basadas en la elaboración de legislación de asistencia social y seguridad social, cargadas de tintes caritativos. Una de las normas que apuntaló el avance del trabajo con los discapacitados fue el derecho a la salud que universalizó la OMS en 1946 y la promulgación de la Declaración Universal de los Derechos Humanos en 1948, que puso el acento en el derecho de las personas a la Seguridad Social y a la Salud.

En la década de los 50 y 60 es cuando va tomando mayor relevancia el aspecto comunitario y social de este enfoque Médico – Biológico, que se va a basar en la construcción del concepto de enfermedad, desarrollada por Parson en 1958 y los conceptos de estigmatización, desviación y marginación de Goffman en 1963, y que ponen de manifiesto que las limitaciones de los discapacitados no es sólo fruto de déficits biológicos, sino que es el resultado de las relaciones, las formas de vida, los contextos donde se desarrollan los sujetos, tomando protagonismo el entorno en relación con el individuo. Y donde emerge un nuevo concepto que nos va a conducir a la creación de un nuevo modelo explicativo y de intervención con la discapacidad, que sería el Modelo Social.

El nuevo concepto es el desarrollado por Bank-Mikkelsen, que en los últimos años de la década de los 50, introduce en el tratamiento del retraso mental el concepto de Normalización. Según Egea y Sanabria, (2004) plantean que fue formulado como hacer accesibles a los deficientes mentales las pautas y condiciones de la vida cotidiana que sean tan próximos como sea posible a las normas y pautas del cuerpo principal de la sociedad. Desde



los países escandinavos, este principio se extiende por toda Europa y alcanza los Estados Unidos y Canadá, desde donde Wolfensberger, (1975) retocará la definición de este principio de normalización dándole una formulación más didáctica: normalización es la utilización de medios culturalmente normativos (familiares, técnicas valoradas, instrumentos, métodos, etc), para permitir que las condiciones de vida de una persona (ingresos, vivienda, servicios de salud, etc.) sean al menos tan buenas como las de un ciudadano medio, y mejorar o apoyar en la mayor medida posible su conducta (habilidades, competencias, etc.), apariencia (vestido, aseo, etc.), experiencias (adaptación, sentimientos, etc.), estatus y reputación (etiquetas, actitudes, etc.).

El principio de normalización fue evolucionando de tal manera que:

1. De una aplicación exclusiva a las personas con retraso mental se amplía a cualquier persona (evidentemente aplicable a cualquier persona con discapacidad).

2. No sólo se trata de un resultado como plantea Bank-Mikkelsen, (1975), o de poner especial énfasis en los medios como lo hace Nirje, (1969), sino que debemos contemplar conjunta y consecuentemente tanto los medios como los resultados, siguiendo a Wolfensberger, (1975).

3. No se trata de un conjunto de actuaciones (aplicables sólo o principalmente al sistema educativo), sino de unos principios rectores dirigidos a todo el sistema de vida, que se refiere tanto al sujeto con discapacidad como a la sociedad en que vive.

Si bien la normalización deriva de unas bases asentadas en la psicología conductista (la norma viene aplicada por la conducta humana y su capacidad de modelado), bebe de otras fuentes para completar su marco de acción. Así, podemos ver una clara influencia de la psicología social (el entorno social es no sólo base sino fundamento de su aplicación) o de la psicopedagogía (la capacidad de aprender y los mecanismos de aprendizaje son fundamentales en su implementación). La formulación del principio de normalización abre una etapa de revisión de los conceptos aplicados al mundo de la discapacidad, pero en su formulación sigue siendo “inofensiva” para el medio social, aunque el entorno ya se ve comprometido.

Todavía en esta formulación es el sujeto con discapacidad el que debe realizar esfuerzos por acercarse a su medio, aunque comienza a existir, con cierta latencia, la necesidad de que también el medio sea el que tenga que dar pasos de aproximación. El principio de normalización comienza a tener una importante presencia en la formulación de políticas de intervención sobre la discapacidad.

Los valedores del principio de integración reivindican unos derechos legítimos y propios que son inherentes al sujeto y que se le deben reconocer. De igual manera, se hace referencia a un grupo social, al que el sujeto pertenece y del cual no se le puede marginar. También refiere la igualdad de deberes que el sujeto tiene con su grupo, si bien éstos deben

tener en consideración sus especiales características. Es, por tanto, fundamentalmente un principio basado en la legitimidad de los derechos y deberes sustantivos de la persona, el reconocimiento de los principios de igualdad y derecho a la diferencia entre todas las personas y contempla la “necesidad especial” como situación de excepcionalidad a la que el entorno debe dar respuesta mediante las adaptaciones y medios asistenciales que sean precisos.

A pesar de todo lo anterior, en este modelo se siguen observando una serie de características estigmatizantes de los discapacitados que son vistos como minusválidos, incapaces y necesitados de una normalización por medio de la medicina, psicología, el trabajo y la educación, se ve necesaria su protección y asistencia, y se sigue actuando a través de las instituciones que son generadoras de dependencia.

Como se dijo con anterioridad el concepto de normalización y la intervención comunitaria y psico-social hace que se vaya avanzando paulatinamente hacia un modelo tendente a lo social, donde la discapacidad sea vista como un hecho social.

Este modelo se centró en unificar criterios y definir términos así como delimitar objetos de intervención, es según algunos autores, el modelo precursor del estudio científico de la discapacidad. A esto colaboró en gran medida la OMS, cuando en los años 70 intenta definir la discapacidad rompiendo con el concepto salud-enfermedad.

### **1.1.3. Modelo Social.**

Todas las clasificaciones desarrolladas por la OMS se encuentran encuadradas dentro del Modelo Social, este modelo se basa en que las limitaciones individuales no son el origen del problema, sino aquellas limitaciones que emanan de la sociedad, y proponen la búsqueda de soluciones a través de la eliminación de esos factores sociales, por tanto el objetivo es la transformación social para acabar con la discriminación que sufren las personas con discapacidad. Se considera que el medio debe dar respuesta a las necesidades derivadas de su discapacidad, puesto que es en el entorno social, donde se hallan las barreras físicas, comunicacionales, tecnológicas y que impone los estereotipos y limitaciones a la participación de este colectivo, además prevaleciendo siempre los intereses de las mayorías en contra de las minorías.

Este modelo surge en los años 60-70 del siglo XX, se inicia en Estados Unidos y en Inglaterra, se planteó centrar la atención en el impacto de las barreras sociales de todo tipo y en las actitudes discriminatorias y estereotipos culturales, para ello se inició una lucha por los derechos civiles y la creación de legislación no discriminatoria.

### **1.1.3.1. Corrientes emergentes: Político-Activista, Minorías Colonizadas y Movimiento de Vida Independiente, Universal y Bio-psico-social.**

Es en este momento cuando surge dentro de este modelo, una corriente político-activista de la discapacidad, que comienza con la creación de organizaciones sociales que buscan un cambio político, estos grupos activistas tenían por objetivo generar cambios en las políticas sociales que iban dirigidas a este colectivo y al resto de la ciudadanía, y denunciaron el trato social al que eran sometidos por parte de los estados y de la población en general, que a través de sus leyes, políticas y estereotipos culturales les proporcionaba un trato de “ciudadanos de segunda”, y denuncian el abandono socio-político al que se ven sometidos. Es en este contexto donde surge el “Movimiento de Derechos de las Personas con Discapacidad”.

Paralelamente se desarrolla otra corriente entendida como las “Minorías Colonizadas”, que planteaba que las personas con discapacidad estaban siendo tratadas como un colectivo colonizado por una cultura médica dominante que los define a ellos, sus necesidades y sus situaciones de discapacidad, negándoles la oportunidad de autodefinirse y regularse según sus propios criterios. Se rebelan contra la categorización existente desde el punto de vista médico y que los cataloga como un grupo vulnerable necesitado de protección. Desde este prisma se establece una lucha por la emancipación que pasa necesariamente por la construcción de su propia identidad y de condiciones positivas de vida que les permitan avanzar y que anulen los aspectos negativos de la discapacidad. Es en este momento donde se crean estructuras asistenciales y de apoyo, capaces de proporcionar los servicios que necesitan sin estigmatización.

Dentro de este contexto es donde surge como consecuencia de las corrientes anteriores un nuevo enfoque denominado Movimiento de Vida Independiente, según Palacios y Bariffi, (2007). Se basan en la ayuda mutua, la des-medicalización y la desinstitutionalización. Apuntando que la inclusión de este colectivo pasaba por la igualdad de oportunidades y en la normalización de las sociedades, que garanticen los derechos de todas las personas, favoreciendo la igualdad de oportunidades y para ello hay que trabajar en la accesibilidad universal, en la transversalidad de las políticas destinadas a este colectivo y por supuesto en un diseño global accesible para todos.

Otras de las medidas de inclusión serán, la creación de políticas de seguridad social que ofrezcan los servicios y prestaciones necesarios para la cobertura de necesidades de las personas con discapacidad y la generación de empleo normalizado y sólo en última instancia del empleo protegido.

Se trata de realizar todas las adaptaciones y cambios necesarios para garantizar la participación plena de estas personas en todas las facetas o áreas de su vida personal y social. Por tanto debe ser abordado desde un enfoque globalizador u holístico que abarque áreas de ocio, cultura, transportes, empleo, educación, deportes, familia, etc. Por todo lo anterior este modelo se encuentra íntimamente ligado al concepto de derechos humanos, y

esto es lo que demandan los colectivos de vida independiente, en concreto al derecho de la dignidad, de manera que el individuo pueda ser artífice de su propia vida, asumiendo todas las decisiones que le afectan, y se centran en otro valor que es la libertad, entendida como autonomía. Por tanto si las causas que originan la discapacidad son sociales, las soluciones también deben serlo y dejar de centrarse en el individuo.

Los defensores de este modelo plantean que la persona con discapacidad puede contribuir y por tanto ser un sujeto activo dentro de nuestras sociedades del mismo modo que el resto de personas sin discapacidad, pero tomando como principios de funcionamiento la valoración y el respeto de su condición de personas diferentes.

El Modelo Universal, según Zola, (1989) define la discapacidad como un hecho universal, en el que toda la población está en situación de riesgo de sufrirla en algún momento de su vida. Pretende ser un modelo superador de las limitaciones del Modelo Social, y cree que efectivamente, la discapacidad no es una cualidad que diferencia a una población de otra, sino una característica de la condición humana. Todos los seres humanos somos limitados, es decir tenemos limitaciones en nuestras capacidades, potencialidades y habilidades, somos relativamente incapaces de afrontar todas las situaciones que se dan en la vida social y personal. Por esa razón no se pueden establecer categóricamente los límites que definen la capacidad y la discapacidad, y podemos pasar de un concepto al otro de manera constante.

Según el modelo de universalización de la discapacidad, hay que superar la conceptualización específica del grupo de las personas con discapacidad y de sus necesidades, puesto que deben conceptualizarse desde la globalidad, para dirigirse a la totalidad de la población que se encuentra en riesgo de padecer algún tipo de discapacidad. De esta manera se evitaría la estigmatización y discriminación de este colectivo y se procedería a involucrar a través de la toma de conciencia a todos los agentes sociales en la planificación y desarrollo de políticas dirigidas a la discapacidad.

Modelo Bio- Pisco-Social, este modelo parte de la concepción de que el ser humano es un ser global compuesto por biología, psicología y condicionamientos sociales, desde este punto de vista intenta definir y explicar la discapacidad, entendiéndola como una realidad compleja con muchas variables y áreas de interés.

Intenta establecer una vinculación entre los niveles biológicos, personales y sociales, que conforman la discapacidad y desarrollar políticas y acciones tendentes a mantener el equilibrio entre ellos y/o a complementarlos. No abandonan la idea de evitar la marginación y la estigmatización en aras de la igualdad, y consideran realmente importante la organización del colectivo para potenciar lo compartido y minimizar las diferencias. Pero, para ello es necesario identificar a los individuos que presentan diferencias y conocer sus características para poder diseñar actuaciones desde una visión positiva.

Según Vanegas y Gil, (2007) este modelo tiene sus inicios con George Engel en 1977

cuando propone un paradigma capaz de incluir científicamente el dominio humano en la experiencia de la enfermedad, este es un modelo derivado de la teoría general de sistemas, parte de la biología corresponde a los cambios que la ciencia contemporánea ha hecho en su cuerpo teórico. Plantean que la salud es un proceso multidimensional permanentemente en interacción con los sistemas biológicos, psicológicos, sociales, culturales, familiares y ambientales, donde el papel del profesional no es curar, sino cuidar de la salud y la vida teniendo en cuenta a la persona en su contexto vital. Y para ello se requiere de una actuación social que ese configura como una responsabilidad colectiva de la sociedad, el realizar modificaciones ambientales necesarias para permitir la participación plena de las personas con discapacidad en todas las áreas de su vida, intentando integrar las dimensiones personales, biológicas, sociales y sanitarias o de salud.

Se basa en el principio de que la discapacidad es una característica universal y no identificadora de un grupo social concreto. Todos los seres humanos tenemos limitaciones, de hecho plantean que la discapacidad y sus dimensiones son siempre de las personas (qué se espera o no, que haga una persona) es una clara consecuencia del universalismo.

Este modelo presenta retos o desafíos que debe superar, para que realmente sea el modelo de consenso en relación a todos los anteriores, el primero de ellos es la forma de integrar el Modelo Médico y Social de manera que todos sus elementos se puedan engarzar sin generar estigmatización. El segundo de ellos es el desarrollo de un lenguaje positivo o al menos neutro, para definir y clasificar la discapacidad, y seguir desarrollando políticas tendentes a la garantía de los derechos y necesidades del colectivo.

Otro dilema es como se eliminan los elementos discriminadores y estigmatizantes de la clasificación y medición de la discapacidad sin generar clichés negativos. Este modelo de discapacidad se encuentra apoyado en la nueva Clasificación Internacional de Discapacidades de la OMS (OMS), realizada en 2001, (en adelante la CIF).

A pesar de existir distintos enfoques, tenemos que ser conscientes de que la mayoría de los planteamientos y conocimientos actuales sobre discapacidad son provisionales, ningún modelo es perfecto y lo que está claro es que debemos llegar a una integración de elementos que permitan afrontar esta realidad con garantías para toda la población. Por tanto todavía estamos en la construcción del mismo a través del debate, de la investigación, de la aportación teórica, etc.

## **1.2. EVOLUCIÓN DEL CONCEPTO DE DISCAPACIDAD SEGÚN LAS CLASIFICACIONES DE LA OMS**

Anteriormente se ha abordado los modelos de explicación e intervención en la discapacidad hasta nuestros días, dentro de la conceptualización de la discapacidad ha tenido y tiene una actuación relevante la OMS, puesto que a través de las clasificaciones se pretende crear una plataforma de transformación de conceptos, diseño de políticas, cambios legislativos y visión de la persona que les otorga un enorme protagonismo como elemento de transformación.

Debido a esa relevancia en este apartado vamos a explicar cómo se ha producido la evolución de las diferentes clasificaciones de la OMS, a lo largo de la historia, sobre los términos de salud y de discapacidad. Puesto que ha sido este organismo el que ha marcado la pauta en las definiciones sobre el término y otros conceptos derivados del mismo.

### **1.2.1. Clasificación Internacional de las enfermedades (CIE).**

La primera de las clasificaciones de las que se tiene conocimiento es la realizada, en 1972, que diseñó un proyecto de clasificación destinado a medir a nivel comunitario los datos estadísticos sobre la discapacidad, fue la denominada Clasificación Internacional de las Enfermedades (en adelante CIE) y que fue presentado por Israel a la OMS (OMS), según Egea y Sanabria, (2001), a partir de esta clasificación se inició un trabajo para la unificación de criterios válidos para poder trabajar la discapacidad de manera unánime por todos los investigadores e instituciones. Las primeras clasificaciones estaban basadas en las deficiencias y sus consecuencias funcionales y sociales, posteriormente se centraron en la movilidad, la dependencia física y económica, hasta llegar a las consecuencias de la enfermedad, en 1980.

### **1.2.2. Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías (CIDDM).**

Es en este año cuando la OMS (OMS), realiza la Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías (en adelante CIDDM) y posteriormente en el año 2001, realiza una Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y de la Salud (CIF).

Este nuevo modelo CIDDM, se encontraba basado en la enfermedad, como ésta podía conducir a la deficiencia, ésta a su vez a la discapacidad y de ella a la minusvalía. Además se incluían otros factores en relación al entorno físico y social donde se encontraba inserta la persona. La primera de las clasificaciones surge por la necesidad de crear una clasificación internacional que permita comparar y compartir información sobre la discapacidad, utilizando un código único a nivel internacional. Se intenta que tenga un carácter universal los rangos que se utilizan para analizarla, se basan en la salud y en los niveles y grados de funcionalidad a nivel corporal, social y personal que se pueden identificar en todos los individuos.

Los conceptos que acuñó esta clasificación fueron los que a continuación se desglosan por parte del Instituto de Mayores y Servicios Sociales (en adelante IMSERSO) en 1997:

- Una **deficiencia** es toda pérdida o anomalía de una estructura o función psicológica, fisiológica o anatómica.
- Una **discapacidad** es toda restricción o ausencia (debida a una deficiencia) de la capacidad de realizar una actividad en la forma o dentro del margen que se

considera normal para un ser humano.

- Una **minusvalía** es una situación desventajosa para un individuo determinado, consecuencia de una deficiencia o una discapacidad, que limita o impide el desempeño de un rol que es normal en su caso (en función de su edad, sexo o factores sociales y culturales).

Estos tres términos, son consecuencias de la enfermedad, y desde la CIDDM se considera que pueden tener una relación causal, la enfermedad o trastorno es la situación intrínseca, la deficiencia la situación exteriorizadas, la discapacidad la situación objetivada y la minusvalía la situación socializada.

Siguiendo a Egea y Sanabria, (2001), una deficiencia puede producir una discapacidad y la minusvalía puede ser causada por cualquiera de las dos anteriores. Dicha causalidad y linealidad en el planteamiento de la CIDDM ha sido uno de los extremos más criticados de la misma. Así, se ha planteado la posibilidad de que existieran minusvalías derivadas directamente de una enfermedad, que no causando deficiencia (pérdida o anomalía), ni produciendo una discapacidad (restricción o ausencia de capacidad), pudiera producir una minusvalía (un niño portador de VIH que se encuentra en situación desventajosa en actos sociales donde no puede participar en igualdad de condiciones). En sentido inverso, también se puede plantear la situación de que determinadas minusvalías (por ejemplo, la situación de desventaja social que tiene una persona con ciertos trastornos mentales) puedan llegar a causar discapacidades (como sería el caso de la limitación en su capacidad para desarrollar un trabajo remunerado motivado por la prolongada situación de ostracismo a la que se ha sometido al individuo).

Por tanto, a través de esta calificación se pretendía dar una visión positiva, desde los términos de salud, al concepto de discapacidad y a la persona que sufre una discapacidad, para dejar atrás los conceptos existentes a lo largo de la historia hasta este momento.

Como se mencionó con anterioridad, la CIDDM va a ser un punto de inflexión y de apoyo a esta nueva situación de la discapacidad, que va a colaborar en el objetivo de mostrar a la persona que sufre discapacidad como sujeto de una situación limitante y también trataba de evitar la interpretación de las consecuencias de la enfermedad en cada individuo, dependiendo de la visión o perspectiva que se tenga de la misma.

A pesar de que generó un cambio, no logró que los términos fueran positivos, ya que se centra en los elementos limitantes, carenciales, restrictivos de las personas y esta fue la razón por la que la OMS se vio obligada a una nueva revisión de la terminología. Este proceso de revisión culmina en 2001 con la Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y de la Salud (CIF).

### **1.2.3. Clasificación Internacional de Funcionamiento de la Discapacidad y la Salud (CIF).**

Esta clasificación logra un lenguaje positivo desde el inicio de la misma, prueba de ello es el objetivo principal: “proporcionar un lenguaje unificado y estandarizado que sirva como punto de referencia para la descripción de la salud y los estados relacionados con la salud”, (OMS 2001), se deja de hablar de enfermedad para hablar de salud.

La Clasificación Internacional de funcionamiento de la discapacidad y la salud, (en adelante CIF) proporciona el marco conceptual basado en la etiología, para codificar un amplio rango de información relacionada con la salud como por ejemplo: el diagnóstico, el funcionamiento y la discapacidad, los motivos para contactar con los servicios de salud y emplea un lenguaje estandarizado y unificado, que permite la comunicación sobre la salud y la atención sanitaria entre diferentes disciplinas y ciencias en todo el mundo.

Se utiliza la CIF para describir el estado de funcionalidad del paciente y lo relaciona con su estado de salud, se encuentra centrado en describir la funcionalidad, su propósito es valorar los efectos de la enfermedad en la vida cotidiana de los individuos. Los objetivos de la CIF son:

- Proporcionar una base científica para el estudio y la comprensión de la salud y los estados relacionados con ella, los resultados y los determinantes.
- Establecer un lenguaje común para describir la salud y los estados relacionados con ella, para mejorar la comunicación entre distintos usuarios como profesionales de la salud, investigadores, diseñadores de políticas y la población general, incluyendo a las personas con discapacidades.
- Permitir la comparación de datos entre países, entre disciplinas sanitarias, entre los servicios, y en diferentes momentos a lo largo del tiempo.
- Proporcionar un esquema de codificación sistematizado para ser aplicado en los sistemas de información sanitaria.

Los principales conceptos que introduce y desarrolla la CIF y que nos interesan para nuestro trabajo son los siguientes:

- **Bienestar:** éste es el término que recoge todos los dominios de la vida humana, por tanto incluye los aspectos físicos, mentales y sociales que conforman lo que es considerado como una vida plena, desde el punto de vista de la salud.
- **Dominios de salud:** son los conjuntos prácticos y lógicos de funciones



fisiológicas, estructuras anatómicas, acciones, tareas o áreas de la vida que se incluyen en el concepto de “salud”. Los tipos de dominios son: de las funciones corporales, de las estructuras corporales, de actividades y participación, de factores ambientales.

- **Condiciones de salud:** es un concepto que incluye la enfermedad (aguda o crónica), trastorno, traumatismo y lesión. Puede incluir también otras circunstancias como embarazo, envejecimiento, estrés, anomalías congénitas o predisposiciones genéticas.
- **Estado relacionado con la salud y dominios relacionados con la salud:** es el nivel de funcionamiento dentro de un determinado “dominio relacionado con la salud”. Estos dominios indican áreas de funcionamiento que, aún teniendo una relación importante con una condición de salud, no se incluyen dentro de las responsabilidades prioritarias de los sistemas de salud. (*actividades usuales (hogar, trabajo, escuela), auto-cuidado (vestirse, bañarse), relaciones personales.*).
- **Funcionamiento:** es un término genérico que incluye funciones corporales, estructuras corporales, actividades y participación. Indica los aspectos positivos de la interacción entre un individuo con una condición de salud y sus factores contextuales (factores ambientales y personales).
- **Discapacidad:** es un término genérico que incluye déficits, limitaciones en la actividad y restricciones en la participación. Indica los aspectos negativos de la interacción entre un individuo con una condición de salud y sus factores contextuales (factores ambientales y personales).
- **Funciones corporales:** son las funciones fisiológicas de los sistemas corporales, incluyendo las psicológicas. Son las funciones desarrolladas por el organismo humano como un todo, y por tanto se incluye la mente en la definición.
- **Estructuras corporales:** son las estructuras o las partes anatómicas del cuerpo humano, conformado por los miembros o los órganos. Representan la perspectiva del cuerpo respecto al funcionamiento.
- **Deficiencia:** es la anormalidad o pérdida de una estructura corporal o de una función fisiológica, que se desvía de la norma. Las funciones fisiológicas incluyen las funciones mentales. Es la perspectiva del cuerpo con respecto a la discapacidad.
- **Actividad:** es la realización de una tarea o acción por una persona. Representa la perspectiva del individuo respecto al funcionamiento.
- **Limitaciones en la actividad:** Se trata de las dificultades que un individuo puede tener a la hora de desarrollar actividades. Una limitación abarca desde una desviación leve hasta una grave en términos de cantidad o calidad, comparándola con la manera, extensión o intensidad en que se espera que la realizaría una persona sin esa condición de salud.

- **Participación:** es la implicación de la persona en una situación vital. Representa la perspectiva de la sociedad respecto al funcionamiento.
- **Restricciones en la participación:** son los problemas que puede experimentar un individuo para implicarse en situaciones vitales. La presencia de una restricción en la participación viene determinada por la comparación de la participación de esa persona con la participación esperable de una persona sin discapacidad en esa cultura o sociedad.
- **Factores contextuales:** son los factores que constituyen, conjuntamente, el contexto completo de la vida de un individuo. Los factores contextuales tiene dos componentes: Factores ambientales y Factores personales.
- **Factores ambientales:** se refieren a todos los aspectos que conforman el ambiente físico, social y actitudinal, en el que la persona se desarrolla y realiza su vida cotidiana, asumiendo roles determinados. Son desde los sistemas sociales, políticos, legales, hasta la familia.
- **Facilitadores:** son todos aquellos factores en el entorno de una persona que cuando están presentes o ausentes, mejoran el funcionamiento y reducen la discapacidad. Entre ellos se incluyen la accesibilidad del ambiente físico, el acceso a la tecnología asistencial adecuada, las actitudes positivas de la población respecto a la discapacidad. Los facilitadores pueden prevenir que un déficit o limitación en la actividad se convierta en una restricción en la participación, puesto que contribuyen a mejorar el rendimiento real al llevar a cabo una acción con independencia del problema que tenga la persona respecto a la capacidad para llevar a cabo dicha acción.
- **Barreras:** son todos aquellos factores en el entorno de una persona que, cuando están presentes o ausentes, limitan el funcionamiento y generan discapacidad. Entre ellos se incluyen aspectos tales como las barreras arquitectónicas, barreras de la comunicación, de acceso a recursos o servicios necesarios, la no accesibilidad a la tecnología asistencial adecuada, actitudes negativas de la población respecto a la discapacidad y también los servicios.
- **Ayudas técnicas (productos y tecnología de ayuda):** son los instrumentos, equipo o tecnología adaptada o diseñada específicamente para mejorar el funcionamiento de una persona con discapacidad.
- **Ayuda de otra persona (apoyo de otra persona):** La ayuda o apoyo que proporciona otra persona a nivel físico, emocional, en aspectos de limpieza asistencia, protección e interacción en los lugares donde desarrolla su vida la persona.
- **Autocuidado:** La OMS lo define como las actividades que realiza una persona para lavarse y secarse, el cuidado del cuerpo y de las partes del mismo, la higiene, vestirse, comer y beber y cuidar de la propia salud.
- **Capacidad:** es un concepto que se convierte en un indicador, calificador del

máximo nivel posible de funcionamiento que puede alcanzar una persona en un momento dado. La capacidad se mide en un contexto/entorno uniforme o normalizado, y por ello, refleja la habilidad del individuo ajustada en función del ambiente.

- **Desempeño/realización:** es un indicador que describe y califica lo que los individuos hacen en su ambiente/entorno real, y de esta forma, conlleva el aspecto de la participación de la persona en situaciones vitales.
- **Movilidad:** se refiere a las actividades que realiza una persona para cambiar o mantener la posición o el lugar del cuerpo, al llevar, mover y usar objetos, andar y moverse o desplazarse usando medios de transportes.
- **Vida Doméstica:** son las actividades que realiza una persona para llevar a cabo las tareas y acciones domésticas y cotidianas, que incluyen la adquisición de lo necesario para vivir, las tareas de cuidado del hogar y los objetos y ayudar a los miembros del hogar.
- **Trabajo:** engloba las tareas o las acciones que realiza una persona para conseguir, mantener y finalizar un trabajo.

Por tanto a través de esta clasificación, la OMS deja de lado la visión de las consecuencias de la enfermedad, para centrarse en la salud y en los estados de salud, se trata de un enfoque bio-psico-social y ecológico, donde se presta una mayor importancia los factores contextuales. Un aspecto a destacar es el uso una terminología positiva no estigmatizante, y evita la clasificación de los individuos y de las etiologías, dando una visión universal de la discapacidad, que pone el acento en los problemas resultantes de la interacción del individuo con sus características, en el entorno y el contexto social.

La CIF distingue los siguientes conceptos en relación al tema que abordamos:

- **Deficiencia** (impairment) se refiere a “Toda pérdida o anomalía de una estructura o función psicológica, fisiológica o anatómica. Las deficiencias son trastornos en cualquier órgano, e incluyen defectos en extremidades, órganos u otras estructuras corporales, así como en alguna función mental, o la pérdida de alguno de estos órganos o funciones”. Ejemplos de estas deficiencias son la sordera, la ceguera o la parálisis; en el ámbito mental, el retraso mental y la esquizofrenia crónica, entre otras.
- **Discapacidad** (disability) se define como la “restricción o falta (debido a una deficiencia) de la capacidad para realizar una actividad en la forma o dentro del margen que se consideran normales para un ser humano. Engloba las limitaciones funcionales o las restricciones para realizar una actividad que resultan de una deficiencia”. Las discapacidades son trastornos definidos en función de cómo afectan a la vida de una persona. Algunos ejemplos de discapacidades son las dificultades para ver, oír o hablar normalmente; para moverse o subir las escaleras; para bañarse, comer o ir al servicio.

- **Minusvalía** (handicap) hace referencia a una “situación desventajosa para un individuo determinado, consecuencia de una deficiencia o discapacidad, que lo limita o le impide desempeñar una función considerada normal en su caso (dependiendo de la edad, del género, factores sociales y/o culturales)”. El término es también una clasificación de “las circunstancias en las que es probable que se encuentren las personas discapacitadas”. La minusvalía describe la situación social y económica de las personas deficientes o discapacitadas, desventajosa en comparación con la de otras personas. Esta situación de desventaja surge de la interacción.

La estructura de la CIF intenta superar la linealidad y la causalidad de la CIDDM y establece un esquema multidireccional que intenta abarcar la complejidad y el carácter multidimensional de la discapacidad. Según Egea y Sanabria en su artículo: “Visión y modelos conceptuales de la discapacidad”, las principales diferencias entre la CIDDM y la CIF son las siguientes:

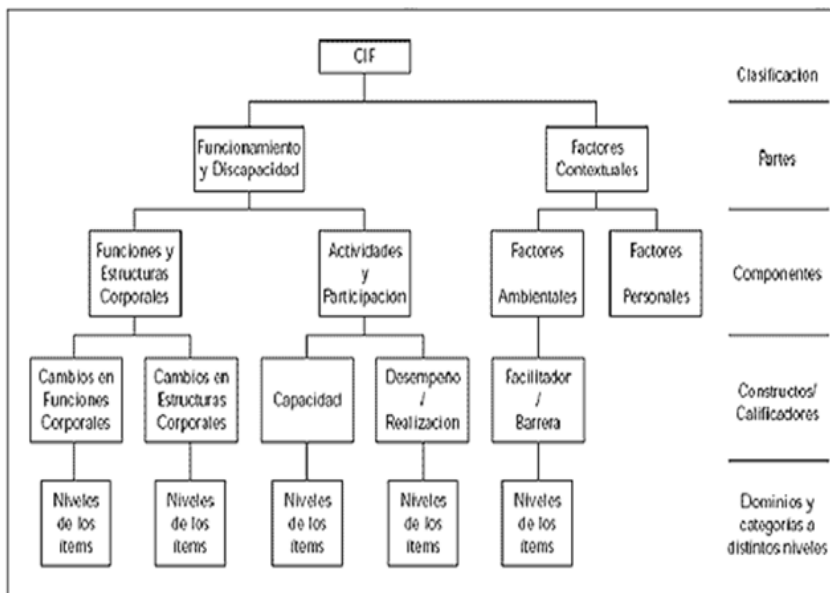
La CIF está compuesta por cuatro escalas (funciones corporales, estructuras corporales, actividades y participación y factores contextuales), frente a las tres (deficiencia, discapacidad y minusvalía) que componían la CIDDM:

La escala de deficiencias de la CIDDM se ha convertido en dos escalas (funciones corporales y estructuras corporales) en la CIF, si bien el conjunto de las dos es considerado un solo componente en la nueva clasificación.

La escala única de Actividades y Participación de la CIF es derivada de dos escalas en la CIDDM (Discapacidades y Minusvalías), si bien su aplicación puede hacerse de una forma diferenciada para la limitación en la actividad y para la restricción en la participación.

Aparece una nueva escala en la CIF que no aparecía en la CIDDM, la escala de Factores Ambientales, quedando, además, a la expectativa de la posible aparición de la escala de Factores Personales, que se enuncia pero no se desarrolla en la CIF, ambas como parte de los Factores Contextuales.

En la CIF aparecen unos elementos estructurales inéditos, en la CIDDM: los dominios (como conjuntos de ítems relacionados entre sí) y los constructos (como conjuntos de calificadores o elementos que vendrán a determinar la gravedad o consecuencia en un determinado ítem según su aparición y en función de su grado o intensidad).



Fuente: [guiaeducacionespecial.blogspot.com](http://guiaeducacionespecial.blogspot.com)

En este gráfico se puede observar la complejidad y multidimensionalidad de la estructura de la CIF, actualmente se está aplicando en todo el mundo y por el momento está permitiendo una mayor precisión conceptual y una uniformidad en la clasificación de la discapacidad.

Con esta nueva clasificación los ámbitos de aplicación se amplían a sectores como la seguridad social, el mercado laboral, la educación, la economía, la política social, el desarrollo legislativo, las modificaciones ambientales. Además ha sido aceptada como una de las clasificaciones sociales de las Naciones Unidas e incorpora las Normas Uniformes para la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad. Es por ello que se configura como un instrumento que permite implementar los mandatos internacionales sobre los derechos humanos, así como las legislaciones nacionales. Además se convierte en un marco de referencia conceptual para la información que debe aplicarse en la atención médica personal, la prevención, la promoción de la salud y la mejora de la participación, eliminando los obstáculos sociales y promoviendo el desarrollo de soportes sociales y elementos facilitadores. Además de ser un indicador para el estudio de los sistemas de salud y la evaluación de políticas a este respecto.

### **1.3. TIPOS DE DISCAPACIDAD**

Según la OMS a través de la Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF), cualquier discapacidad tiene su etiología en una o varias deficiencias funcionales o estructurales de algún órgano del cuerpo humano, y las deficiencias son entendidas como una anomalía de un órgano o de una función propia de un órgano, que se convierte en discapacitante. Según lo anterior, se pueden identificar un gran número de tipos de deficiencias asociadas a las distintas discapacidades.

La CIF propone un agrupamiento de las deficiencias en tres categorías: física, mental y sensorial, sin perder de vista que existe una gran heterogeneidad dentro de cada una de las categorías.

#### **1.3.1. La Discapacidad Física (motora o motriz).**

Según la OMS, la discapacidad motriz hace referencia a las limitaciones en la actividad y restricciones en la participación que sufre una persona como consecuencia de una deficiencia a nivel de las estructuras biológicas y funciones que hacen posible el control corporal y la movilidad.

Las personas con discapacidad física o motora presentan una alteración, transitoria o permanente, en su aparato locomotor debido a un mal funcionamiento de los sistemas nervioso, muscular y/o óseo-articular. Se da en diferentes grados dependiendo de la localización o zona afectada (cabeza, extremidades superiores, extremidades inferiores, columna vertebral) y del origen (nacimiento o congénito y accidental o sucedido). También se incluyen los trastornos de coordinación de los movimientos y las alteraciones viscerales (aparato respiratorio, cardiovascular, endocrino-metabólico, digestivo, inmunitario, genito-urinario, piel y anejo, etc...).

Generalmente conlleva dificultades referidas al control de la postura, movilidad, desplazamientos, manipulación, lenguaje oral. Su eje problemático para la integración es básicamente la autonomía personal, que se ve limitada en el acceso al sistema laboral, educativo, accesibilidad, participación y comunicación social.

#### **1.3.2. La Discapacidad Sensorial.**

Este tipo de discapacidad es el que está conformado por deficiencias sensoriales o de los sentidos, y por tanto engloba las discapacidades visuales, auditivas y las dificultades en la comunicación oral, se engloban en ella trastornos relacionados con la vista, el oído y el lenguaje. Su eje problemático en pos de la integración es el relacionado con la participación vital.

### **1.3.2.1. Deficiencia auditiva.**

La deficiencia auditiva (pérdidas auditivas de leves a profundas) es un estado de limitación en la comunicación o el lenguaje como expresión lingüística y de pensamiento. Ha conllevado cambios en la clasificación de los tipos de discapacidad auditiva; Hay distintos tipos como la sordera pre-locutiva, anterior a la adquisición del lenguaje o sordera post-locutiva, posterior a la adquisición del lenguaje. Existen distintos criterios para clasificar los diferentes tipos de sordera según donde se encuentre localizada la lesión, las causas de la pérdida auditiva, el grado de pérdida auditiva o de la edad de comienzo de la sordera.

### **1.3.2.2. Deficiencia visual.**

La deficiencia visual es la carencia o afectación del canal visual que nos suministra la información del exterior.

Hemos de considerar que las personas con discapacidad visual presentan diferentes grados de visión, por lo que las adaptaciones y ayudas, que cada uno requiere, estarán determinadas por el tipo de déficit visual y por su funcionalidad visual. Así, siguiendo la clasificación establecida por Barraga, (1991), podemos clasificarlas en:

- **Ciego total:** Sólo percepción de luz, sin proyección, o aquellos que carecen totalmente de visión.
- **Ciego parcial:** Tienen mayores posibilidades visuales: percepción de luz, de bultos y contornos, matices de colores, etc.
- **Baja visión:** Resto visual que les permite ver objetos a pocos centímetros. Pero para obtener un mayor resultado en tareas necesitan el Braille.
- **Visión límite:** Ven objetos y caracteres impresos con ayudas ópticas iluminación correcta, etc.

En España, se considera ciego legal a la persona que tiene una agudeza visual igual o inferior a 0,1 (igual a 1/10 según la escala de Wecker) obtenida con la mejor corrección óptica posible, o la persona que posee un campo visual igual o inferior a 10 grados.

### **1.3.3. Discapacidad Mental o Psíquica.**

Este tipo de discapacidad se refiere al funcionamiento intelectual considerado por los terapeutas inferior a la media que afecta a una o varias habilidades de adaptación social, como son la comunicación, el autocontrol, la higiene personal, la participación social, la integración familiar, etc. Está conformado por la deficiencia intelectual y el Trastorno Mental, (incluye el retraso mental, el retraso madurativo, demencias, trastornos mentales como el autismo, esquizofrenia, trastornos de personalidad y psicóticos, etc.).

Los problemas de integración de este tipo de discapacidad se encuentran centrados en la participación social y actividades y en los factores contextuales y ambientales.

### **1.3.3.1. Discapacidad Intelectual.**

Según la Asociación Americana sobre Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo en su definición de 2002, “la discapacidad intelectual se caracteriza por limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual y en la conducta adaptativa, expresada en habilidades conceptuales, sociales y prácticas”.

Utiliza un análisis multidimensional (capacidad de participación, interacción y red social, contexto, salud, capacidad adaptativa y capacidad intelectual). Podemos decir por tanto que se diagnostica teniendo en cuenta el funcionamiento intelectual y el funcionamiento de la conducta adaptativa.

El origen de la Discapacidad Intelectual es anterior a los 18 años, y el más frecuente es antes del nacimiento, durante el parto o después de nacer por alguna lesión cerebral. Después de los 18 años el origen suele estar en lesiones graves en la cabeza, accidentes cerebro-vasculares o ciertas infecciones. En este tipo de discapacidad suele verse afectada la psicomotricidad, la atención-concentración, la orientación espacial, la conciencia de la propia discapacidad y la habilidad emocional entre otras.

En España se distinguen los siguientes niveles de Discapacidad Intelectual: inteligencia límite, retraso mental leve, retraso mental moderado o retraso mental grave y/o profundo.

### **1.3.3.2. Trastorno mental.**

Siguiendo la definición en la que se basa la Clasificación internacional de enfermedades, décima versión CIE-10 de la OMS y la clasificación realizada por el Manual de Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales, cuarta edición (en adelante DSM-IV-TR) de la Asociación Psiquiátrica Americana, se trata de una alteración de los procesos cognitivos y afectivos del desarrollo que se traduce en trastornos del comportamiento, del razonamiento, de la adaptación a las condiciones de vida y de la comprensión de la realidad (trastornos de la personalidad, del sueño, adaptativos, de la ansiedad, del control de impulsos, amnésicos, etc.).

Según el Manual Diagnóstico y Estadístico de Trastornos Mentales, en su quinta edición, (en adelante DSM-V) Se establece una nueva clasificación denominada Trastornos mentales debidos a enfermedad médica

Se incluyen en este apartado trastornos cuya causa está en una enfermedad médica, pero cuya manifestación implica síntomas psicológicos o comportamentales que merecen atención clínica especial.



- Trastorno catatónico debido a enfermedad médica
- Cambio de personalidad debido a enfermedad médica
- Trastorno mental no especificado debido a enfermedad médica

## **1.4. LA DISCAPACIDAD COMO SUJETO DE DISCRIMINACIÓN Y EXCLUSIÓN SOCIAL**

### **1.4.1. El derecho a la no discriminación y la discapacidad.**

Las personas con discapacidad poseen los mismos derechos que el resto de los ciudadanos, sin embargo no siempre la sociedad facilita el disfrute y logro de los mismos, poniendo cortapisas con las formas de organización de los sistemas de protección y de garantías de derechos a este colectivo. En la actualidad se encuentran limitados en el acceso a los derechos fundamentales de carácter civil, económico, sociales y políticos. Inicialmente han sido vistos como un colectivo a proteger, pero se ha perdido de vista que tienen derecho a desarrollar su vida con las mayores cotas de plenitud posibles.

Por esta razón es por lo que la discapacidad es una cuestión de derechos humanos y como tal la tomaremos como inicio de la política social destinada a este colectivo, comenzaremos hablando de la *Asamblea General de la ONU en su Resolución 217 A (III) del 10 de diciembre de 1948*, en París aprueba **la Declaración Universal de Derechos Humanos**. Fue creada como ideal común por el que todos los pueblos y naciones deben esforzarse, a fin de que tanto los individuos como las instituciones, inspirándose constantemente en ella, promuevan, mediante la enseñanza y la educación, el respeto a estos derechos y libertades, y aseguren, mediante medidas progresivas de carácter nacional e internacional, su reconocimiento y aplicación universales y efectivos, tanto entre los pueblos de los estados miembros como entre los de los territorios colocados bajo su jurisdicción.

En dicha declaración los estados se comprometieron a asegurar que todos los seres humanos, fueran tratados de manera igualitaria. Se trata de derechos inherentes sin distinción alguna de nacionalidad, lugar de residencia, sexo, origen nacional o étnico, color, religión, lengua, o cualquier otra condición. Todos tenemos los mismos derechos sin discriminación alguna.

Aunque no forma parte del Derecho Internacional vinculante u obligatorio posee un gran peso moral en todas las sociedades, puesto que son universales e indivisibles.

La no discriminación es un principio transversal en la Declaración de Derechos Humanos y en los principales tratados de derechos humanos y constituye el tema central de algunas convenciones internacionales.

El principio se aplica a toda persona en relación con todos los derechos humanos y las libertades, y prohíbe la discriminación sobre la base de categorías tales como sexo, raza, color, y así sucesivamente.

Los valores centrales de esta declaración son la dignidad, la igualdad, la solidaridad y la autonomía, y se convierten en la base del sistema de libertades fundamentales que permite la protección y desarrollo humano, y que adquiere una mayor relevancia al referirnos a las personas con discapacidad y sus contextos vitales.

El principio de la no discriminación se complementa con el principio de igualdad, como lo estipula el artículo 1 de la Declaración Universal de Derechos Humanos: “Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos”.

Sin embargo, al hablar de personas con discapacidad este principio de igualdad no es fácil de desarrollar desde lo individual, ni de garantizar desde la globalidad de las sociedades, debido a la singularidad de este colectivo. Desde el punto de vista de los derechos humanos la discapacidad no accede en condiciones de igualdad a los mismos derechos que se consideran inalienables en cualquier otra persona, por eso se pone hincapié en ellos al hablar de la discapacidad, y por esa misma razón es por la que hemos iniciado este epígrafe haciendo referencia a los mismos.

Las personas con discapacidad no tienen las mismas condiciones de acceso a derechos tales como la información, la educación, la cultura, los medios de transporte, etc. Esto parte del paternalismo y la visión arcaica que poseen las sociedades sobre dicho colectivo y por ello hay que comenzar por una toma de conciencia sobre la realidad de las personas con discapacidad. Los organismos internacionales sobre todo la ONU ha intentado fortalecer los derechos de las personas con discapacidad y para ello generó una Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, de la que hablaremos posteriormente.

El trato desigual a este colectivo según Quinn y Degener, (2002), se basa en una serie de pilares básicos no respetados por las sociedades y los gobiernos de los diferentes países. Ellos plantean que los principios humanos básicos, para evitar la exclusión social de las personas con discapacidad son el respeto de la dignidad humana, la autonomía y la libertad, la igualdad y la solidaridad.

Estos autores plantean que la dignidad humana es el pilar básico de los derechos humanos. Todas las personas poseen un valor inestimable y nadie es insignificante. Las personas han de ser valoradas no sólo por su utilidad social, sino por su valor intrínseco. Por tanto, las personas con discapacidad tienen un papel y un derecho en la sociedad que hay que atender con absoluta independencia de toda consideración de utilidad social o económica.

Este ha sido el valor que se ha configurado como modificador de la visión de la discapacidad como personas que eran objeto de cuidados, protección y piedad, a ser sujetos que poseen derechos, que no son invisibles. Este proceso sólo se produjo cuando las propias personas con discapacidad se visualizaron a sí mismas, comenzaron a ser vistas por otros, y valoradas como sujetos de derecho.

El individuo debe ser el sujeto de las decisiones que le afectan y sitúa el “problema” en la sociedad. El problema es la falta de sensibilidad del estado y la sociedad civil hacia la diferencia que representa esa discapacidad. De ello se sigue que el estado tiene la responsabilidad de hacer frente a los obstáculos creados socialmente a fin de garantizar el pleno respeto de la dignidad y la igualdad de derechos de todas las personas.

Estos autores plantean que el concepto social de la discapacidad “se utiliza no sólo para **apartar a las personas** sino también para **mantenerlas apartadas**. Todos los puntos de acceso a las estructuras de la vida cotidiana (el mundo de la educación, del trabajo, de la familia o de la interacción social) se establecen en gran medida en relación con la norma dominante, en este caso el de las personas sin discapacidades. Como normalmente no se prevén adaptaciones para las desviaciones o las diferencias respecto de la norma arbitrariamente elegida, la diferencia sirve como base para una exclusión sutil (y a veces no tan sutil)”.

Por tanto los Derechos Humanos deben garantizar a las personas con discapacidad la integración y participación activa de esta población en la vida social, sin violar su dignidad. Se deben construir sociedades que sean auténticamente integradoras, que valoren la diferencia y respeten la dignidad y la igualdad de todos los seres humanos con independencia de sus diferencias.

Además de lo anterior se necesita garantizar la autonomía y libertad de este colectivo, ya que en demasiadas ocasiones, la sociedad no respeta la autonomía de las personas con discapacidad que disfrutan de capacidad legal completa, no apoyando sus decisiones vitales, puesto que nos dota de las condiciones materiales necesarias para tener control sobre sus vidas y vivir como desean. Por tanto no existe un respeto a la capacidad de libertad moral para ejercer su derecho de libre determinación.

Otro de los derechos básicos es el de la igualdad, las sociedades la interpretan básicamente siguiendo los aspectos jurídicos, a través de la generación de leyes y políticas, esto es importante pero también debe existir otra interpretación que es la de igualdad de oportunidades, que plantea que no debe permitirse que factores respecto de los cuales la persona no tiene control, dicten las oportunidades de esa persona en la vida. Este es el caso de la discapacidad, la igualdad supone hacer frente a la exclusión estructural al que se encuentran sometidas las personas con discapacidad y que no se va a modificar hasta que los procesos sociales y económicos de la sociedad civil se estructuren de forma más integradora y se abran a las personas con discapacidad sobre una base de auténtica igualdad.

La solidaridad se basa en el reconocimiento de que existen lazos y obligaciones mutuas entre las personas, por el hecho de ser miembros de la misma comunidad política y social. Su objetivo es dar a todas las personas la posibilidad de participar en todos los procesos generales de la sociedad, las personas con discapacidad tienen derecho al apoyo social con independencia de la utilidad de su posible contribución a la sociedad.

#### **1.4.2. Mecanismos de garantía de no discriminación de las personas con discapacidad por parte de los Organismos Internacionales.**

La discriminación contra cualquier persona por razón de su discapacidad es una vulneración de la dignidad del ser humano, es por ello que desde 1971 las Naciones Unidas han intentado garantizar el ejercicio de todos los derechos fundamentales en igualdad de condiciones con el resto de personas. Para ello ha ido generando normas, acuerdos e instrumentos nacionales e internacionales, uno de los primeros fue la “Declaración de los Derechos de las Personas con Retraso Mental” del 20 de diciembre de 1971, la cual pone de manifiesto que las personas con retraso mental tienen los mismos derechos que el resto de seres humanos, así como derechos específicos relacionados con sus necesidades en el ámbito médico, educativo y social. Se preocupó sobre todo por la explotación y la creación de procedimientos jurídicos para garantizar su protección de manera efectiva.

Posteriormente en 1975, a través de “la Declaración de los Derechos de las Personas con Discapacidad” de 9 de diciembre de 1975, hace la proclamación de los derechos civiles y políticas para las personas con discapacidad, estableciendo los principios de igualdad de trato y acceso a los servicios que faciliten el desarrollo de las capacidades de las personas con discapacidad y a su integración social.

Según Moreno, (2009), estas declaraciones fueron el primer paso hacia la sensibilización sobre los derechos de este colectivo. La siguiente aportación de la ONU fue la declaración del año 1981 como el “Año Internacional de las personas con Discapacidad”, con el fin de iniciar un plan de acción internacional para la equiparación de las oportunidades, la rehabilitación y la prevención de las discapacidades.

Dentro del marco anterior, la ONU se planteó crear un pórtico temporal que permitiese a los diferentes gobiernos e instituciones internacionales las recomendaciones realizadas en Programa de Acción Mundial, para ello la Asamblea General instauró el Decenio de las Naciones Unidas para las Personas con Discapacidad, que abarcó el período 1983-1992.

Cumpliendo la función para la que fue creada ésta década, la Asamblea General el 20 de diciembre de 1993, crea las Normas Uniformes para la Igualdad de Oportunidades de las Personas con Discapacidad. Se trataba de 22 normas que incorporaban todas las pautas de acción que se habían propuesto el Programa de Acción Mundial para las Personas con Discapacidad, y también la visión de los Derechos Humanos que había arraigado en la visión de la discapacidad en los últimos años y el resto de declaraciones elaboradas en los diez años anteriores. Aunque no se trata de un instrumento jurídicamente vinculante, las Normas Uniformes representan el firme compromiso moral y político de los gobiernos respecto de la adopción de medidas encaminadas a lograr la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad. Las Normas son un instrumento para la formulación de políticas y sirven de base para la cooperación técnica y económica. Éstas, están organizadas en cuatro capítulos que versan sobre: requisitos para la igualdad de la participación, áreas para la igualdad de participación, medidas de ejecución y mecanismo de supervisión.

Posteriormente se firma el Tratado de Amsterdam en 1999, que se convierte en la nueva legislación legal fundamental de la UE, después de revisar el documento de constitución de ésta, el denominado Tratado de Maastricht.

Este tratado introdujo dentro del Tratado de la Unión Europea (en adelante TUE), 1997, una disposición para luchar contra la discriminación en distintas esferas, y esto se observa en el artículo 13 del Tratado: "... el Consejo, por unanimidad, y a propuesta de la Comisión y previo consulta al Parlamento, podrá adoptar medidas adecuadas para luchar contra la discriminación por motivos de sexo, de origen racial o étnico, religión o convicciones, discapacidad, edad u orientación sexual". Este es otro intento más para acabar con la discriminación que sufría este colectivo.

La Carta de Derechos Fundamentales de la UE, proclamada en diciembre de 2000, constituye una recopilación de los derechos civiles, políticos, económicos, sociales y culturales. De forma expresa, el artículo 26 "reconoce y respeta el derecho de las personas discapacitadas a beneficiarse de medidas que garanticen su autonomía, su integración social y profesional y su participación en la vida de la comunidad". La Carta recoge expresamente la no discriminación por razón de discapacidad.

Por su parte la OMS, aprueba en 2001 la nueva clasificación de la discapacidad, la CIF, que se basa en el principio de participación en la vida social de las personas, y de su funcionamiento individual y social, y sustituye el concepto de enfermedad por el de salud. Se trata de un intento de eliminar las referencias a los conceptos de enfermedad, deficiencias y discapacidad de la anterior clasificación la (CIDDM-1980), según Blanco y Sánchez, (2006) la CIF se configura como una herramienta que permite el entendimiento a nivel internacional sobre la clasificación de las discapacidades y sus dificultades graduales para el funcionamiento, la participación y, en definitiva, su situación en relación con el disfrute de derechos e igualdad de oportunidades.

En 2003 la UE declara este año como el Año Europeo de las Personas con Discapacidad, y para lograr generar resultados duraderos, una vez este estuviera clausurado, aprovechando el impulso de las acciones realizadas durante este periodo, se produce la comunicación de la Igualdad de Oportunidades para las personas con discapacidad: Un plan de Acción Europeo. Dicha Comunicación tiene por objeto definir un enfoque hacia las cuestiones de discapacidad en la Europa ampliada que sea a la vez duradero y operativo. Constituirá una referencia y un marco para el refuerzo de la dimensión de la discapacidad en todas las políticas comunitarias pertinentes y respaldará o estimulará las políticas a escala nacional. Busca consolidar la integración de las personas con discapacidad en la economía y en todos los aspectos de la vida social en la UE. Se basa en tres objetivos: aplicar plenamente el marco general para la igualdad de trato en el empleo y la ocupación, reforzar la integración de la dimensión de la discapacidad en todas las políticas comunitarias pertinentes y potenciar la accesibilidad para todos. Para ello se concreta un plan de acción plurianual, con vocación de continuidad hasta 2010, participación de los principales agentes y de las partes interesadas en el diálogo político, a fin de introducir cambios duraderos y de gran alcance en la economía

y en todos los aspectos de la vida social. La primera fase se estipuló en 2004-2005.

En 2004 la ONU crea el Proyecto de Suplemento de las Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad con el objetivo de llegar a los más vulnerables. Siguiendo los instrumentos de supervisión creados en 1994, se ha observado que las Normas Uniformes han desempeñado un papel significativo en todo el mundo en la elaboración de políticas y leyes nacionales en materia de discapacidad. Estos procesos de supervisión han revelado una serie de deficiencias y omisiones en el texto actual. El proyecto de suplemento de las Normas Uniformes de las Naciones Unidas se ha preparado con el objeto de complementar las Normas y, en ciertos aspectos, mejorarlas. Este suplemento busca analizar detalladamente las necesidades de los niños y adultos con discapacidad en situación de mayor vulnerabilidad, para ello se analizó previamente lo siguiente: cuestiones de género, problemas relacionados con la vivienda y las comunicaciones, necesidades de los niños y las personas de edad, necesidades de las personas con discapacidades psiquiátricas y de desarrollo, y necesidades de las personas discapacitadas que viven en situación de pobreza.

En este suplemento participaron especialistas, gobiernos, y organizaciones buscando la no discriminación de las personas con discapacidad y seguir avanzando en los instrumentos políticos y legales.

Posteriormente el Plan de Acción del Consejo de Europa para la promoción de derechos y la plena participación de las personas con discapacidad en la sociedad, que tiene como objetivo mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad en Europa. Fue aprobado mediante Recomendación del Comité de Ministros, el 5 de abril de 2006. El objetivo era promover el cambio de enfoque de la discapacidad, “de paciente a ciudadano”, y se presentan para ello estrategias estructuradas en 15 líneas de acción que incluyen: la participación en la vida política, pública y cultural, en la educación, en la información y la comunicación, el empleo, la accesibilidad al entorno construido y al transporte, y la integración en la comunidad, entre otras. Además pone el foco de atención sobre la situación de las mujeres y los niños con discapacidad, y de aquellas personas con necesidad de un alto nivel de apoyo, y la necesidad de la transversalidad y la igualdad entre géneros dentro de este colectivo. Su objetivo está enmarcado a medio plazo entre los años 2006-2015.

Por otra parte el 13 de diciembre de 2006, tiene lugar la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. La necesidad de esta convención se encuentra vinculada a que la Declaración Universal de Derechos Humanos no era suficiente para proteger a todos, y en concreto a los colectivos más vulnerables. Dentro de estos colectivos se encuentran las personas con discapacidad, a los cuales se le presentan una serie de barreras físicas y sociales que le impide acceder en situación de igualdad a la educación, empleo, información, cuidado médico y sanitario, al transporte y a la integración y la aceptación social.

Se observa que a pesar de haber aprobado las Normas Uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad (1993), éstas son normas básicas

destinadas a dar a las personas con discapacidad las mismas oportunidades que a cualquiera, pero no son un instrumento jurídicamente vinculante, y los defensores de las personas con discapacidad advierten que sin una convención no se puede exigir el cumplimiento de las obligaciones.

Por tanto, el propósito de la convención es promover, proteger y garantizar el disfrute pleno y por igual del conjunto los derechos humanos por las personas con discapacidad. Cubre una serie de ámbitos fundamentales tales como la accesibilidad, la libertad de movimiento, la salud, la educación, el empleo, la habilitación y rehabilitación, la participación en la vida política, y la igualdad y la no discriminación. La convención marca un cambio en el concepto de discapacidad, pasando de una preocupación en materia de bienestar social a una cuestión de derechos humanos, que reconoce que las barreras y los prejuicios de la sociedad constituyen en sí mismos una discapacidad.

A través de ella, los estados se verán obligados a introducir medidas destinadas a promover los derechos de las personas con discapacidad y a luchar contra la discriminación. Estas medidas incluirán una legislación antidiscriminatoria, eliminarán las leyes y prácticas que establecen una discriminación hacia estas personas y las tendrán en cuenta en la aprobación de nuevos programas o nuevas políticas. Se tratará también de prestar servicios, proporcionar bienes y crear infraestructuras accesibles a las personas con discapacidad.

Todo este devenir de instrumentos para garantizar la no discriminación de las personas con discapacidad por parte de los organismos internacionales, nos da una visión de las situaciones de desigualdad a la que se han visto abocadas estas personas, y a pesar de todo ello, en la actualidad se siguen manteniendo muchas de ellas.

Para acabar con la discriminación social de las personas con discapacidad hay que iniciar procesos que pasan por facilitar su integración en los diferentes sistemas sociales, tales como el educativo, laboral, etc., así como el desarrollo de leyes claras y de fácil aplicación que ayude a combatir los casos de discriminación que excluyen a las personas con discapacidad en las esferas económica, social, de servicios públicos, etc. Y por supuesto de la toma de conciencia por parte de la sociedad.

Paralelamente a lo anteriormente citado, es necesario que se pase de los valores a los derechos, y como plantea Padilla, (2010) a lo largo de la historia se han ido incorporando los derechos de las personas con discapacidad en lo civil, lo penal, lo laboral, la seguridad social y la educación, al igual que en el ámbito de los derechos fundamentales, con un predominio de los derechos a la dignidad, igualdad y solidaridad.

A pesar de ello se hace necesario profundizar en la percepción que las personas con discapacidad tienen sobre sus derechos, y por qué algunas personas con discapacidad tienen acceso a sus derechos, en tanto que otras requieren reclamarlos o inclusive los desconocen, creándose situaciones de exclusión social individuales y colectivas que todavía no tienen respuesta efectiva por parte de la sociedad.

## **1.5. INTEGRACIÓN, NORMALIZACIÓN E INCLUSIÓN SOCIAL**

### **1.5.1. Integración.**

Según veíamos en el apartado anterior, todos los instrumentos dispuestos por los Organismos Internacionales estaban encaminados a evitar la discriminación de las personas con discapacidad y garantizar su igualdad en todas las sociedades, por ello nos parece relevante plantear las diferentes conceptos sobre los que se basan las políticas sociales que han intentado garantizar esos derechos.

Siguiendo a Hillman, (2001) en sociología se entiende por integración a *“todos los procesos de incorporación y asimilación, en la conciencia y en la práctica, de las estructuras de valor y las pautas de conducta llevadas a cabo a) por las personas individuales en relación con determinados grupos u organizaciones, o sectores de la sociedad relevantes para ellos; b) entre distintos grupos, clases o etnias de una sociedad; c) entre distintas sociedades, en beneficio de la constitución de estructuras y órdenes sociales culturales comunes, nuevos”*.

Esta definición conlleva la aceptación de las minorías y los grupos más desfavorecidos como las personas con discapacidad en la sociedad, porque sólo de esta manera se les ofrece un mayor número de oportunidades a las que no tendrían acceso de ninguna otra.

La integración social conlleva reunir y unificar distintos grupos sociales minoritarios de una sociedad dentro de la corriente del grupo mayoritario de la sociedad, todo ello implica la aceptación de la cultura las leyes y los valores sociales sobre los que se sustenta. Incluye el renunciar a algunos aspectos de su cultura que sean incompatibles con la cultura y legislación de la sociedad donde se pretende integrar. Este es el precio a pagar por obtener un acceso universal a los derechos, servicios y oportunidades de la mayoría.

La ONU desde el Departamento de Asuntos Económicos y Sociales la define como un proceso dinámico y con principios donde todos los miembros participan en el diálogo para lograr y mantener relaciones sociales pacíficas. Si entendemos la integración como un hecho social, esto conlleva la interacción del individuo en su entorno, la pertenencia y permanencia a un grupo social con el desarrollo de la responsabilidad social que contiene de manera explícita la solidaridad y el respeto hacia los miembros del grupo y por otro lado, la transformación de la realidad a través de la intervención directa, de manera que se vean cubiertas sus propias necesidades y las del grupo social. Por tanto estar integrado socialmente significa, satisfacer las aspiraciones y necesidades, tanto personales como sociales, asumiendo la responsabilidad y las obligaciones que como miembro de una sociedad le corresponden.

Los padres del Modelo Social planteaban que la integración entiende que las personas que son diferentes tienen que ser aceptadas y toleradas por los demás, en este sentido las personas con discapacidad se adaptan a las realidades de los modelos que ya existen en la sociedad. Por tanto podemos decir que con la integración se propone una



inserción parcial y condicionada. Esto es uno de los aspectos más criticados a este concepto, se le ha achacado su cercanía al Modelo Rehabilitador de la discapacidad y se le considera rígido en sus posicionamientos.

Unido al concepto de integración, aparece el concepto de exclusión social como algo inherente al mismo, puesto que al intentar incluir en una norma global, generalizada a las personas con discapacidad, estas personas pierden sus rasgos definitorios y son invisibles para el resto de la sociedad, puesto que no podrían ser partícipes de muchas actividades que conforman la vida en sociedad porque estas están diseñadas únicamente para la mayoría que forma parte de la norma social. Por tanto se excluye a la persona con discapacidad de determinados entornos sociales, como plantean Palacios y Bariffi, (2007).

A continuación iniciamos la conceptualización del término exclusión social, se define como un proceso mediante el cual los individuos o grupos son total o parcialmente excluidos de una participación plena en la sociedad en la que viven European Foundation, (1995). Tal proceso, opuesto al de “integración social”, da lugar a una privación múltiple, que se manifiesta en los planos económico, social y político.

La exclusión social es una noción global y muy flexible, pero también muy compleja, sin que exista una única definición, dado que el concepto está unido a diferentes paradigmas sociales, diferentes modos de pensar acerca de la sociedad o a diferentes filosofías políticas, de modo, que no puede entenderse sin referirse a alguno de ellos. Se puede considerar la exclusión social como una característica de los individuos o como una característica de las sociedades:

- Considerada como una característica de los individuos, la exclusión social se centra en las condiciones de vida que tienen las personas o grupos excluidos, considerándose que éstos están en una situación de desventaja en relación con el resto de ciudadanos que se encuentran en el grupo mayoritario normalizado, en cuanto al reconocimiento de sus derechos legales o respecto a su capacidad para ejercerlos efectivamente; y puede estar entrando en una dinámica de causalidad acumulativa, de efectos negativos que refuerzan la desventaja y que pueden hacerla irreversible. Este enfoque cuestiona la viabilidad actual de los principios tradicionales de protección social basados en la seguridad frente a riesgos de la actividad económica.
- La otra perspectiva consiste en considerar la exclusión social como una característica de las sociedades, esto es, con un enfoque institucional (instituciones, normas, etc.), es decir, el marco en el que los individuos se relacionan. La exclusión social se produce cuando la sociedad permite diferentes formas de discriminación, los mercados están segmentados y los bienes públicos se convierten en “semi-públicos”. Hay exclusión social cuando los modelos de relaciones sociales niegan a individuos y a grupos el acceso a los bienes, servicios, mercados y recursos que se asocian a la ciudadanía.

Como rasgos específicos del concepto de exclusión social nos encontramos:

- Es multidimensional, en cuanto se trata no sólo de la falta de acceso a los bienes y servicios para la satisfacción de las necesidades básicas, sino también la exclusión de la seguridad, de la justicia y de la ciudadanía. Es decir, más allá de lo económico estamos hablando de lo social, lo político y lo cultural, de la interconexión entre estas dimensiones y, en definitiva, de la falta de participación en el intercambio social en general.
- Es un proceso dinámico, asociado a la estructura económica y al cambio social, que puede ser permanente o intermitente, pasando de la vulnerabilidad a la dependencia y marginación.
- Procede del funcionamiento de las instituciones y de las políticas que actúan para incluir o excluir (no es una elección individual).

Por lo general se considera exclusión social al proceso social de separación de un individuo o grupo respecto a las posibilidades laborales, económicas, políticas y culturales a las que otros sí tienen acceso. Supone de dejar fuera de las dinámicas e intercambios sociales y de la participación, a determinadas personas, aún, cuando éstas puedan estar situadas en el núcleo de la sociedad.

Otra de las definiciones de exclusión es la que aporta Tezanos, (1999), que considera que el término exclusión social se utiliza para referirse a aquellas personas que se encuentran fuera de las oportunidades vitales que definen una ciudadanía social plena en las sociedades avanzadas.

Una definición amplia de exclusión social sería la ausencia de participación social y falta de acceso a un conjunto de recursos y derechos sociales. Una definición restringida haría referencia a la exclusión social como el último eslabón en un proceso de desafiación social, económica y relacional.

Según García, (1998), la exclusión social conlleva la inclusión de los factores personales, subjetivos o psicológicos. Este autor establece las siguientes tres dimensiones o procesos de la exclusión social, a las que corresponden tres dimensiones de integración y tres dimensiones de vulnerabilidad. Las dimensiones de exclusión son las siguientes:

- Una dimensión estructural o económica, referida a la carencia de recursos materiales que afecta a la subsistencia, derivada de la exclusión del mercado de trabajo, la cual genera paro, la injusta distribución de la renta y la desprotección social.
- Una dimensión contextual o social, caracterizada por la disociación de los vínculos sociales, la desafiación y la fragilización del entramado relacional; en otras palabras, la falta de integración en la vida familiar y en la comunidad a la que se pertenece, ruptura de los lazos sociales o familiares que son fuentes

de capital social y de mecanismos de solidaridad comunitaria, marginación de la comunidad, alteración de los comportamientos sociales e incapacidad de participar en las actividades sociales.

- Una dimensión subjetiva o personal, caracterizada por la ruptura de la comunicación, la debilidad de la significación y la erosión de los dinamismos vitales (confianza, identidad, reciprocidad, etc.). carencia de poder, debilidad de las expectativas, incapacidad de participación en las decisiones que afectan a sus vidas o participación política.

Estas tres formas de privación se refieren a tres áreas principales de la vida de las personas, que son los recursos, los derechos y las relaciones sociales. Teniendo en cuenta lo explicado al inicio de este epígrafe, se puede decir que muchos de los miembros del colectivo de personas con discapacidad se encuentran en situación de exclusión social o en riesgo de estarlo.

Por su parte Laparra y Pérez, (2009) definen la exclusión como un proceso de alejamiento progresivo de una situación de integración social en el que pueden distinguirse diversos estadios en función de la intensidad: desde la precariedad o vulnerabilidad más leve hasta las situaciones de exclusión más graves.

Según el Resumen del Informe Mundial sobre la Discapacidad de la OMS y el BM, (2010), tanto la CDPD como la CIF subrayan el papel que desempeña el entorno en la restricción de la participación de las personas con discapacidad. El Informe aporta pruebas sustanciales de los obstáculos a que se enfrentan, y los resumen en:

- Políticas y normas insuficientes. La formulación de políticas no siempre tiene en cuenta las necesidades de las personas con discapacidad, o bien no se hacen cumplir las políticas y normas existentes. Por ejemplo, en lo referente a las políticas educativas inclusivas, una revisión de 28 países que participaron en la Iniciativa Vía Rápida de Educación para Todos, comprobó que 18 de ellos proporcionaban muy poca información sobre las estrategias propuestas para incluir a los niños con discapacidad en las escuelas, o no mencionaban en absoluto la discapacidad o la inclusión.
- Actitudes negativas. Las creencias y prejuicios constituyen obstáculos para la educación, el empleo, la atención de salud y la participación social. Por ejemplo, los conceptos erróneos de los empleadores sobre las personas con discapacidad son menos productivos que sus homólogos no discapacitados, junto con el desconocimiento de los ajustes disponibles para llegar a acuerdos, limitan las oportunidades de empleo.
- Prestación insuficiente de servicios. Las personas con discapacidad son particularmente vulnerables a las deficiencias que presentan los servicios tales como la atención de salud, la rehabilitación y la asistencia y apoyo.

- Problemas con la prestación de servicios. La mala coordinación de los mismos, la dotación insuficiente de personal y su escasa competencia pueden afectar a la calidad, accesibilidad e idoneidad de los servicios para las personas con discapacidad. Según los datos de la Encuesta Mundial de Salud en 51 países, las personas con discapacidad tenían más del doble de probabilidades de considerar que los proveedores de asistencia carecían de la competencia adecuada para atender sus necesidades; una probabilidad cuatro veces mayor de ser tratadas mal, y una probabilidad tres veces mayor de que se les negara la atención de salud necesaria.
- Financiación insuficiente. Los recursos destinados a poner en práctica políticas y planes son a menudo insuficientes. La falta de financiación efectiva es un obstáculo importante para la sostenibilidad de los servicios, sea cual sea el nivel de ingresos del país. Por ejemplo, en los países de ingresos altos, entre el 20 y el 40% de las personas con discapacidad, no tienen cubiertas sus necesidades de asistencia para las actividades cotidianas.
- Falta de accesibilidad. Muchos edificios (incluidos los lugares públicos) y sistemas de transporte y de información no son accesibles a todas las personas. La falta de acceso al transporte es un motivo habitual que desalienta a las personas con discapacidad a buscar trabajo o que les impide acceder a la atención de salud. Los informes de los países que tienen leyes sobre la accesibilidad, aun en el caso de que éstas tengan una antigüedad de 20-40 años, confirman un bajo nivel de cumplimiento.
- Falta de consulta y participación. Muchas personas con discapacidad están excluidas de la toma de decisiones en cuestiones que afectan directamente a su vida. Por ejemplo, donde las personas con discapacidad no pueden decidir y controlar cómo se les presta apoyo en sus hogares.
- Falta de datos y pruebas. La falta de datos rigurosos y comparables sobre la discapacidad y la falta de pruebas objetivas sobre los programas que funcionan, pueden dificultar la comprensión e impedir que se adopten medidas. Conocer el número de personas con discapacidad y sus circunstancias puede mejorar los esfuerzos para eliminar obstáculos discapacitantes y proporcionar servicios que permitan la participación de las personas con discapacidad. Por ejemplo, para facilitar la identificación de intervenciones ambientales rentables deben estudiarse mejor el entorno y sus efectos sobre los diferentes aspectos de la discapacidad.

Todos estos elementos excluyentes tienen una serie de consecuencias para las personas con discapacidad en el ejercicio de su ciudadanía social y en su vida en sociedad, algunas de las situaciones de desventaja que generan, según el informe anteriormente citado son:

- Peores resultados sanitarios, hay pruebas crecientes de que las personas con discapacidad tienen peores niveles de salud que la población general.

- Los niños con discapacidad tienen menos probabilidades que sus homólogos no discapacitados de ingresar en la escuela, permanecer en ella y superar los cursos sucesivos. El fracaso escolar se observa en todos los grupos de edad y tanto en los países de ingresos altos como bajos, pero con un patrón más acusado en los países más pobres. La diferencia entre el porcentaje de niños con discapacidad y el porcentaje de niños no discapacitados que asisten a la escuela primaria va desde el 10% en la India hasta el 60% en Indonesia.
- Menor participación económica, las personas con discapacidad tienen más probabilidades de estar desempleadas, y generalmente ganan menos cuando trabajan. Los datos mundiales de la Encuesta Mundial: Informe Mundial sobre la Discapacidad, de (2012), indican que las tasas de empleo son menores entre los varones y mujeres discapacitados (53% y 20%, respectivamente) que entre los varones y mujeres no discapacitados (65% y 30%, respectivamente).
- Tasas más altas de pobreza, en consecuencia, las personas con discapacidad presentan tasas más altas de pobreza que las personas sin discapacidad.
- Las personas con discapacidad pueden tener costos adicionales de asistencia personal, atención médica o dispositivos auxiliares. Debido a estos gastos más elevados, es probable que las personas con discapacidad y sus familias sean más pobres que las personas sin discapacidad con unos ingresos similares.
- Mayor dependencia y participación limitada, en este sentido, el recurso a soluciones de institucionalización, la falta de vida comunitaria y unos servicios deficientes aíslan a las personas con discapacidad y las hacen dependientes de otros. En los Estados Unidos, una encuesta efectuada entre 1.505 adultos no ancianos con discapacidad comprobó que el 42% no podía entrar y salir de la cama -o sentarse y levantarse de una silla- porque no tenía a nadie que le ayudara.

Los datos del informe mundial sobre la discapacidad ponen sobre el tapete la dimensión de las situaciones de exclusión social que se encuentran ligadas a la discapacidad, sobre todo se pone de manifiesto que la dimensión estructural o económica y contextual o social, son las que se convierten en ejes vertebradores fundamentales de los procesos de exclusión social que sufren las personas con discapacidad.

### **1.5.2. Normalización.**

Otro de los conceptos ligados a la exclusión social y a la integración es el concepto de normalización, algunos autores plantean que constituye la base de la integración. El principio de normalización ligado a la discapacidad surge en la década de los 50 en los países escandinavos y fue conceptualizado por Bank- Mikkelsen, (1975), como: “La posibilidad de que los deficientes mentales lleven una existencia tan próxima a lo normal como sea posible”. Como se puede observar, este concepto surge en relación con la discapacidad psíquica o mental en sus inicios, posteriormente al final de la década de los 60, Nirje, (1969), profundizó en el concepto desarrollando una reformulación del mismo y planteando que:

*“Normalizar es hacer accesible a los deficientes mentales las pautas y condiciones de la vida cotidiana que sean tan próximos como sea posible a las normas y pautas del cuerpo principal de la sociedad”.* Se basa en generar pautas de comportamiento y condiciones normales y habituales en la sociedad, en el día a día de las personas con discapacidad, para que se parezcan lo máximo posible. Pone el acento en los medios y métodos para conseguir la no discriminación.

Se pone el acento en la relación de las personas con discapacidad con su entorno como elemento que determina el nivel de vida y la calidad de vida a la que se puede aspirar. Este fue el punto de inflexión para el cambio de Modelo Médico centrado en la persona y en su estado de salud, pasando a buscar y delegar la responsabilidad en la comunidad de la que el individuo con discapacidad formaba parte.

El impulso a este concepto desde el mundo de la discapacidad fue dado por Wolfensberger, (1986) que lo redefinió como: *“Normalización es la utilización de medios culturalmente normativos (familiares, técnicas valoradas, instrumentos, métodos, etc...), para permitir que las condiciones de vida de una persona (ingresos, vivienda, servicios de salud, etc.) sean al menos tan buenas como las de un ciudadano medio, y mejorar o apoyar en la mayor medida posible su conducta (habilidades, competencias, etc.), apariencia (vestido, aseo, etc.), experiencias (adaptación, sentimientos, etc.), estatus y reputación (etiquetas, actitudes, etc.)”.*

Este concepto tiene sus bases en el conductismo, la psicología social y la psicopedagogía, puesto que deja de focalizar en el individuo y en su estado de salud el concepto de no igualdad o no integración y pone el acento en el entorno, no como elemento a modificar, pero sí como referente generador de las dificultades para alcanzar la igualdad. Por tanto seguimos planteando que la igualdad pasa por la adaptación del individuo al medio, a través del cambio de conducta, usando teorías del aprendizaje, que le ofrezcan habilidades y destrezas que le permitan acceder a los recursos y servicios de la sociedad. La sociedad sigue siendo un referente a tener en cuenta como generador de causas, pero no como elemento a modificar para que desaparezca la desigualdad.

A pesar de la importancia que tuvo la normalización en el mundo de la discapacidad, en la década de los 70 se inició una serie de críticas en relación a este concepto. Según Ganguilhem, (1970), lo normal es un concepto dinámico y polémico. La normalidad puede entenderse de dos maneras, por un lado, lo normal es lo que es tal como debe ser y por otro lado, lo normal es aquello que se encuentra en la mayoría de los casos, este autor entendía la norma como lo que se usa para hacer justicia, enderezar. Hacer justicia a partir de una norma es imponer exigencias a la persona. Por tanto, bajo este planteamiento una norma unifica la diversidad e invisibiliza la diferencia, porque la integra en la uniformidad que la norma prescribe.

Este planteamiento tiene bastante que ver con la idea de Foucault sobre la normalización, entendida como el proceso de regulación de la vida de los individuos y de

las comunidades, es una forma de describir el funcionamiento social y la finalidad del poder existente en ella. La norma es definida por este autor, según Castro, (2002), como las normas y conductas de los individuos en una situación que permite la comparación, la diferenciación y dicta la regla a seguir; diferencia a los individuos en relación a la media en función de los objetivos a cumplir, lo hace en términos cuantitativos y jerarquiza las capacidades de los individuos, busca la homogeneidad separando lo normal de lo anormal. Se convierte por tanto en el criterio de división de los individuos y como consecuencia está relacionada con el poder.

Otro ejemplo de críticas son las efectuadas por Soder, (1990, citado por Alegre, 2000), matiza que no es el individuo el que debe normalizarse, sino la sociedad es la que debe adaptar sus recursos, medios, condiciones de vida, etc., a las posibilidades de todos los miembros que la componen, lo que supone un cambio en las actitudes sociales de acuerdo a una nueva cultura donde la normalización avanza hacia la valoración del rol social de las personas con discapacidad.

La normalización se asocia con el Modelo Rehabilitador de la discapacidad, ya que el problema no es la persona sino sus limitaciones que deben ser rehabilitadas, pues no se ajustan a un estándar de normalidad y si quieren formar parte de la sociedad, debe ocultar su diferencia a través de la normalización.

La normalización se introduce inicialmente en las políticas sociales educativas en Reino Unido a finales de la década de los 70 del siglo pasado, se hace a través del informe Warnock, en el mismo aparece la normalización en los siguientes términos: *“todos los niños tienen derecho a asistir a la escuela ordinaria de su localidad, sin posible exclusión”*. La importancia de este informe radica en que por primera vez se cuestiona la identidad de las personas con discapacidad, como personas que necesitan medidas especiales por sus limitaciones en el aprendizaje, y que por ello necesitan respuestas especiales, pero siempre que se respete el derecho a ser educados en el sistema ordinario donde se encuentran la mayoría de los niños que no tienen discapacidad. Por tanto se pasa de la normalización a la necesidad de integración.

Poco a poco este principio se va a ir extrapolando a otros ámbitos sociales como el laboral y comenzará a ser legislado por los gobiernos. Este concepto se fundamenta en los derechos de la personas y en el reconocimiento de sus y necesidades especiales, como algo excepcional, a las que el entorno, las sociedades, deben dar una respuesta directa, no desde la adaptación del individuo, sino desde las adaptaciones y medidas asistenciales que sean necesarias proveer, para no sólo quedarnos en el resultado, sino en los medios y en los resultados. Este aspecto es de aplicación en todos los ámbitos de la vida en sociedad de un individuo. Por tanto ya hablamos de la normalización como principio filosófico necesario para llegar a la integración, y a partir de este momento es cuando se habla de manera unívoca de normalización vs integración.

A pesar del auge de la normalización y la integración, en este momento, se ve la

necesidad de ir más allá en el ámbito de la discapacidad para acabar con el proceso de invisibilización, que provocaba en el colectivo de personas con discapacidad estos conceptos. Esto va a coincidir con el cambio de modelo de la discapacidad, al pasar al Modelo Social, que va centrar su atención en el carácter más o menos excluyente de los entornos sociales, se ve la necesidad de utilizar un nuevo concepto que permita superar las críticas a los anteriores. Este nuevo concepto es el de inclusión.

### **1.5.3. Inclusión.**

En 1994, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencias y la Cultura (en adelante UNESCO) celebró en Salamanca (España) la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales, es aquí donde se produce un nuevo avance en ese proceso que lleva de la normalización a la inclusión. Este impulso vuelve a partir de los sistemas educativos y lo que pretende superar son los siguientes planteamientos:

- Respetar el principio de no discriminación en función de la o las condiciones de discapacidad del sujeto.
- Crear y garantizar las mejores condiciones y oportunidades para todos.
- Involucrar a todos en las mismas actividades, apropiadas para su edad.

Posteriormente a esta conferencia el término fue aceptado a nivel internacional y fue extrapolado al resto de ámbitos sociales.

La inclusión social es un concepto que se ha definido a lo largo de la historia de diversas maneras, pero es necesario advertir que éste es un término que no tiene un significado unívoco a nivel internacional, puesto como dice Britton y Casebourne, (2002), se basa en la percepción subjetiva de lo que debe ser justo o adecuado, pero dicha percepción va a variar según sea la cultura, la época y la situación estructural de la sociedad en cuestión. Por esta razón es normal encontrar el término de inclusión social haciendo referencia a prácticas y principios totalmente desiguales.

La inclusión social se encuentra relacionada con la integración, la cohesión, la justicia social, la inserción entre otros términos igual de poco limitados como él, es por ello, que a pesar del uso generalizado que se hace del término a nivel internacional a través de las diferentes políticas sociales, su conceptualización no está del todo delimitada y esto genera un problema de claridad terminológica, uso preciso y homogenización de contenidos. Normalmente se usa como sinónimo de integración.

La UE define la inclusión social como: un “proceso que asegura que aquellos en riesgo de pobreza y exclusión social, tengan las oportunidades y recursos necesarios para participar completamente en la vida económica, social y cultural disfrutando un nivel de vida y bienestar que se considere normal en la sociedad en la que ellos viven”.



En la inclusión, los sistemas sociales se adaptan para atender las necesidades de las personas con discapacidad y se vigila la cobertura de las necesidades de la globalidad de sus integrantes, a través de una propuesta de una inserción total e incondicional. Este es el concepto sobre el que se basa todo el desarrollo normativo y de principios que tanto las Naciones Unidas, y las agencias especializadas desarrollan para incluir a las personas con discapacidad en la vida y el desarrollo social.

La inclusión es un proceso que asegura que todas las personas tienen las oportunidades y los recursos necesarios para participar plenamente en la vida económica, social y política, disfrutando de unas condiciones de vida normal. La inclusión social propone una plena introducción sin condiciones, y defienden los derechos de todas las personas con discapacidad o sin discapacidad. Plantea que la sociedad debe adaptarse para atender las necesidades de todas las personas presenten o no discapacidad. Exige ruptura con los sistemas anteriores, creando nuevos sistemas que den cobertura a las necesidades de toda la población.

A pesar de la aceptación del término las críticas al mismo existen ya que presupone la existencia de una sociedad homogénea- de una comunidad con unas características claramente delimitadas y de un ideal de vida en común) en la que incluirse o insertarse, como plantean Villalovos y Zalakain, (2010).

Por lo tanto, se entiende por inclusión social tanto un concepto relativo donde la exclusión puede ser valorada a través de la comparación de elementos y circunstancias de algunas personas en relación a otras, en un lugar y momento concreto y también se puede entender como un concepto normativo que pone énfasis en el derecho de las personas a desarrollar su vida como miembro activo de la sociedad, está visión está más relacionada con los Derechos Humanos.

#### **1.5.4. Medidas tendentes a la inclusión.**

Con el fin de garantizar esos derechos, los distintos gobiernos a nivel internacional y nacional, han tenido que generar políticas de inclusión que permitan el abordaje de las carencias y fallas de los sistemas que tienen como consecuencia la exclusión por parte de las estructuras sociales y a través de actitudes sociales de la población, que son los generadores de situaciones de desventajas basadas en género, edad, salud, lugar de residencia, situación o incapacidad económica, educativa, etc. Las políticas de inclusión social corrigen las consecuencias negativas de las políticas desarrolladas por los sistemas no inclusivos siendo, dichas consecuencias intencionadas o no.

Como se señaló con anterioridad, la inclusión de la cláusula de no discriminación en el Tratado de Amsterdam, produjo un avance significativo dentro de la UE para el reconocimiento de la discriminación de las personas con discapacidad como una violación de los derechos humanos que era necesario abordar a través de la prevención y la supresión de las barreras que impiden a estas personas acceder a los bienes y a los servicios en

condiciones de igualdad con los demás ciudadanos. Las políticas europeas deberán, por tanto, inspirarse en el principio de no discriminación con vistas a hacer realidad la igualdad para las personas con discapacidad.

La Ley de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad (en adelante LIONDAU) es la ausencia de discriminación, directa o indirecta, que tenga su causa en una discapacidad, así como la adopción de medidas de acción positiva orientadas a evitar o compensar las desventajas de una persona con discapacidad para participar plenamente en la vida política, económica, cultural y social.

Partiendo de aquí, Cabra, (2004) plantea que el principio de igualdad de trato, responde a dos vertientes: la igualdad formal, concebida como derecho de los ciudadanos a obtener un trato igual, ausente de discriminaciones por cualquiera de los motivos establecidos en las normas jurídicas de aplicación, en este caso el Tratado de la Unión Europea, y la igualdad sustancial o material, que, partiendo de diferencias reales existentes entre los grupos tratados desigualmente, legitima la introducción de desigualdades para restablecer la igualdad socialmente ignorada. Surge con fuerza la idea de la igualdad como diferenciación. Ambos conceptos se relacionan de dos formas distintas: la primera, diferenciación para la igualdad, indica que el fin de una sociedad más igualitaria, considerada más justa, exige políticas que traten desigualmente a quienes son desiguales con objeto de reducir la situación de desventaja; la segunda, diferenciación como igualdad, tiene el significado de la aspiración de una sociedad igualitaria en la que las relaciones sociales se caracterizan por una diferenciación o diversidad entre los distintos grupos que no implica ni dominación ni relación injusta entre ellos. Y podemos observar que, en la práctica, existen innumerables políticas basadas en la primera acepción de la diferenciación para la igualdad, por ejemplo la de viviendas protegidas, la dotación de becas o las subvenciones a la contratación laboral de colectivos desfavorecidos, así como que, de dichas medidas, se benefician ciertas minorías que se encuentran en situación desfavorecida o incluso grupos muy numerosos, como es el de, las personas con discapacidad.

Estas son las llamadas medidas de discriminación positiva, recogida en el Tratado de la Unión Europea, a través de la cumbre de Amsterdam 1997, por la cual se posibilita las medidas de acción positiva como medidas que, a pesar de generar un trato diferente, no podían ser consideradas como discriminatorias ni vulneradoras del derecho de igualdad.

La acción positiva se dirige a modificar tanto una situación (la de un grupo social marginado) como las acciones concretas de discriminación indirecta que sufre la persona individual por el hecho de pertenecer a ese grupo. Las medidas de acción positiva, van más allá del control de la aplicación de las leyes que desarrollan el principio de igualdad, y son acciones colectivas tendentes a proporcionar ventajas concretas al colectivo marginado o en situación de desigualdad social.

La acción positiva consiste en el conjunto de medidas que tienen por finalidad eliminar los obstáculos que se ponen a la igualdad real o de hecho por tanto, buscan crear

las condiciones de cambio en la condición de persona con discapacidad, son medidas que apuestan por recurrir a la desigualdad provisional de trato para alcanzar la igualdad concreta, por tanto pretenden corregir los errores de las políticas desarrolladas hasta el momento, y buscan provocar un efecto beneficioso sobre la condición y la posición de las personas con discapacidad, con el fin de favorecer la igualdad de oportunidades.

Este tipo de acciones se han ido aplicando a lo largo de los últimos 30 años en el Derecho Comunitario, que recoge que los países miembros de la UE adopten dichas acciones positivas en sus políticas sociales. Estas acciones han marcado un punto de inflexión en el tratamiento jurídico de los colectivos en situación de desventaja o desfavorecidos.

Resumiendo los objetivos que persigue la acción positiva son, por un lado, eliminar los obstáculos existentes para la consecución de la igualdad real, tanto a nivel legislativo como a nivel cultural y social. Por otro lado, compensar los efectos que la discriminación histórica padecida por las personas con discapacidad y por último fomentar la participación de estas personas en ámbitos de los que hasta ahora han sido excluidas.

La consecución de todo lo anterior conlleva una serie de niveles de intervención, por una parte, generar programas de acción positiva a medio y largo plazo y dentro de éstos, medidas de acción positiva que son a corto tiempo. Como plantea Cabra, (2004), hoy por hoy, las personas con discapacidad no disponen de un acceso equitativo a los bienes y servicios comparable al que disfrutaban las personas sin discapacidad, en la mayoría de los países de la UE, en el mayoría no se les reconoce el derecho a exigir la igualdad de trato. La situación de personas con discapacidad en instituciones en las que de manera diaria se vulneran sus derechos más fundamentales, por tanto, se siguen vulnerando los derechos humanos en la actualidad, a pesar del desarrollo legislativo y la creación de nuevas políticas sociales no se ha solucionado el problema de la igualdad de trato, un aspecto relacionado con ello es la concepción de la accesibilidad universal para todos.

La accesibilidad universal es la condición que deben cumplir los entornos, procesos, bienes, productos y servicios, así como los objetos, instrumentos, herramientas y dispositivos, para ser comprensibles, utilizables y practicables por todas las personas en condiciones de seguridad y comodidad, y de la forma más autónoma y natural posible. Presupone la estrategia de “diseño universal o diseño para todas las personas”, y se entiende sin perjuicio de los ajustes razonables que deban adoptarse. Presupone la estrategia de diseño para todos y se entiende sin perjuicio de los ajustes razonables que deban adoptarse, esta definición es la que se propone en la LIONDAU Ley 56/2003, de 3 de diciembre, de igualdad de oportunidades, no discriminación y autonomía personal de las personas con discapacidad.

Se entiende por ajustes razonables las modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas que no impongan una carga desproporcionada o indebida, cuando se requieran en un caso particular, para garantizar a las personas con discapacidad el goce o ejercicio, en igualdad de condiciones con las demás, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales.

Esa misma ley define que el diseño para todos es la actividad por la que se concibe o proyecta, desde el origen, y siempre que ello sea posible, entornos, procesos, bienes, productos, servicios, objetos, instrumentos, dispositivos o herramientas, de tal forma que puedan ser utilizados por todas las personas, en la mayor extensión posible.

Otra definición podría ser la planteada por Ekberg, (2000), que plantea que es una estrategia que tiene como objetivo diseñar productos y servicios que puedan ser utilizados por el mayor número posible de personas, considerando que existe una amplia variedad de habilidades humanas y no una habilidad media, sin necesidad de llevar a cabo una adaptación o diseño especializado, simplificando la vida de todas las personas, con independencia de su edad, talla o capacidad.

Este enfoque ideológico fue plasmado en las Normas Uniformes de las Naciones Unidas sobre la Igualdad de Oportunidades para las personas con Discapacidad. La base de las Normas Uniformes de Las Naciones Unidas sobre la Accesibilidad, en un contexto concreto y de igualdad, promovió el desarrollo de la filosofía del diseño para todos. La CIF al hablar de accesibilidad plantea cómo evitar las posibles dificultades que en su interacción con los entornos, los productos y los servicios pudieran surgirles a “las personas con deficiencias o limitaciones en estructuras o funciones corporales” a través de un buen diseño, un diseño para todos de los mismos.

Por su parte la Carta de los Derechos Fundamentales de la UE de 2000, habla del principio de no discriminación, más acción positiva, es igual a inclusión social. Esta carta considera que para lograr la igualdad para las personas con discapacidad, el derecho a no ser discriminado debe ser complementado con el derecho a recibir apoyo y asistencia.

Al mismo tiempo, las personas con discapacidad siguen pidiendo a los gobiernos y a la sociedad en general, que se ofrezca la opción de de ser independientes y poder valerse por sí mismas, para poder desarrollar su potencial como seres humanos y ciudadanos, al mismo tiempo que se les permita la participación plena en la sociedad. Esta petición se cimienta en el concepto de Vida Independiente, éste término, según el Centro Nacional de Vida Independiente del Reino Unido, significa ser capaz de vivir de la forma que elija, con la gente que elija. Significa tener posibilidad de elegir quién te ayuda y las formas en que te ayudan. No se trata necesariamente de hacer cosas por ellos mismos, se trata tener control sobre tu vida en el día a día. Otra definición propuesta por García, (2003), es la que plantea que Vida independiente significa que las personas con discapacidad quieren las mismas oportunidades de vida y las mismas posibilidades de elección en la vida cotidiana que sus hermanos y hermanas, sus vecinos y amigos sin discapacidad dan por supuestas.

El principio nombrado antes, no discriminación más acción positiva, es igual a inclusión social fue el eje principal del Congreso de Madrid en marzo de 2002, las propuestas del programa de ese congreso intentaron marcar las líneas de trabajo e inclusión necesarias para acabar con las situaciones de desigualdad y fomentar la vida independiente. Comenzaron por la propuesta de medidas legales para eliminar las barreras, existentes y evitar el establecimiento de nuevas barreras que las personas con discapacidad puedan

encontrar en la educación, en el empleo y el acceso a los bienes y servicios y que les impide lograr su pleno potencial en la participación social y su independencia. La cláusula de no discriminación del artículo 13 del Tratado de Comunidad Europea permite su desarrollo a escala Comunitaria, contribuyendo así a una Europa realmente libre de barreras para las personas con discapacidad.

En segundo lugar propusieron medidas de sensibilización social dirigidas a la opinión pública, así como la puesta en marcha de servicios que fomenten y permitan la participación de los discapacitados y su derecho a vivir de forma independiente, que doten de apoyo a las familias en su papel educativo y de inserción social.

También se propuso la adopción de medidas de apoyo a la mujer con discapacidad como víctima de distintos tipos de discriminación, y se plantea la inclusión laboral y educativa de los mayores y menores, como eje fundamental de la inclusión social de este colectivo. Todo lo anterior se propone partiendo del diálogo y la cooperación de las personas con discapacidad y sus organizaciones.

En la misma línea realiza sus recomendaciones la ONU y el BM en el Informe Mundial sobre la Discapacidad del 2011, que versan sobre: posibilitar el acceso a todos los sistemas y servicios convencionales, invertir en programas y servicios específicos para las personas con discapacidad, la adopción de una estrategia y un plan de acción nacional en cada uno de los países sobre discapacidad. Además de lo anterior se pretende asegurar la participación de las personas con discapacidad, mejorar la capacidad de los recursos humanos a través de la educación sobre discapacidad, proporcionar la financiación suficiente y mejorar la asequibilidad de los servicios prestados por el sector público, fomentar la sensibilización pública y la comprensión de la discapacidad, mejorar la recopilación de datos sobre discapacidad que permita la comparación a nivel internacional y reforzar y apoyar la investigación sobre discapacidad.

Como se puede deducir han transcurrido nueve años entre ambos informes y sin embargo se sigue poniendo el acento en la inclusión y en los mismos aspectos, esto es una señal indiscutible de que la inclusión todavía no es real en nuestras sociedades.

Como plantea Cabra, (2004), es necesario crear leyes que propugnen la no discriminación conjuntamente con medidas de acción positiva dirigidas a las personas con discapacidad que así lo requieran. Para ello hay que tratar de manera transversal en dichas leyes y medidas, la justicia, la educación, la formación y el empleo, los servicios públicos, las infraestructuras, el entorno, las nuevas tecnologías, los bienes, productos y servicios a disposición del público, etc. Con todo lo anterior se podría garantizar la cobertura de todas las esferas sociales y comunitarias donde desarrollan sus vidas las personas con discapacidad y no restringirse a la no discriminación y a la igualdad de oportunidades.



## CAPÍTULO II

### LA DISCAPACIDAD EN EL ÁMBITO EDUCATIVO Y LABORAL

---







La educación es un derecho fundamental de las personas, en los países industrializados la mayoría de los niños se encuentran escolarizados en los diferentes sistemas educativos que poseen dichos estados, en muchos de ellos, la educación es obligatoria hasta determinada edad, en España, hasta los 16 años; la obligatoriedad viene sustentada en la idea de que la educación es una fórmula de inclusión social y de desarrollo personal, familiar y social que tiene un gran peso en la construcción del futuro de cada una de las personas. Les acerca al mundo social, laboral, y les convierte en ciudadanos útiles y participantes en el desarrollo de cada uno de los países y sus respectivas culturas.

A través de la educación se transmiten no sólo conocimientos, sino valores y se mejoran habilidades y destrezas de los individuos, que les va a permitir desarrollar todo su potencial en beneficio no sólo personal, sino también social.

Este derecho se ve vulnerado en mayor medida en las personas y jóvenes que presentan algún tipo de discapacidad, en los países con bajos ingresos, existe una alta probabilidad de no escolarización en relación con el resto de jóvenes. En muchas ocasiones aquellos que se han escolarizados terminan por abandonar sus estudios o dejarlos inacabados, debido a las barreras sobrevenidas en ese proceso, por las características propias de su discapacidad.

Es necesario en este contexto garantizar este derecho para dotar de un futuro a estas personas, donde la educación se convierta en la llave que le de acceso a otros derechos como la participación social, la salud, el trabajo y la igualdad de oportunidades. Si no se produce esta garantía, puede suceder que se inicie un proceso de exclusión social a nivel global. En ese sentido son muchos los organismos internacionales que se han preocupado por generar recomendaciones a este respecto, un ejemplo de ellos es el objetivo de la educación primaria universal dentro del marco de los Objetivos de Desarrollo del Milenio y la Educación para todos, pero curiosamente en este marco no se establece de manera explícita la educación para las personas con discapacidad.

Por otro lado la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidades (en adelante, CRPD) en 2006, estableció la educación inclusiva como herramienta para la educación de las personas con discapacidad. El establecer sistemas educativos inclusivos, puede aminorar las desigualdades, aceptar la diversidad y fomentar la autonomía de las personas con discapacidad, y mejorar los niveles de calidad en la educación. Este debe ser un objetivo básico de todos los países, por ser la clave para la apertura de otros escenarios sociales, familiares, económicos y relacionales.

La educación toma especial relevancia en la sociedad actual, por ser la pasarela obligada para desarrollar la transición al mercado laboral, ya que los trabajadores del futuro son los jóvenes de hoy, y ellos son la principal fuente de producción, y por ello deben estar dotados de competencias necesarias para responder a las necesidades del mercado laboral y por ende de nuestras sociedades.

Su entrada en el mundo laboral va a depender de la calidad de la enseñanza recibida, de la duración o tiempo de estancia en el sistema educativo y por supuesto del entorno social y económico, y del mercado laboral. En este momento nos encontramos en una recesión económica y esto dificulta aún más el acceso al mercado laboral de los jóvenes, por la escasez de puestos de trabajo y el aumento de la competitividad. Esta situación se torna descorazonadora al hablar de los jóvenes con discapacidad que pretenden su entrada en dicho mercado. A las barreras antes mencionadas se añaden otro tipo de limitaciones de tipo moral, empresarial, económico, material, etc.

Si antes hablábamos de la importancia de la educación como llave para la inclusión global, el empleo no tiene un menor protagonismo en ese proceso. A través del empleo la persona adquiere cotas de autonomía no sólo materiales, sino emocionales que van a marcar su transición a la edad adulta, va a permitir que la persona con discapacidad tenga las mismas oportunidades, por lo menos sobre el papel, para el desarrollo personal, familiar, relacional y económico. Es el elemento vertebrador de nuestra imagen social y nuestro estatus, y por ello es la base para la estabilidad personal de todos los individuos. Sin embargo a pesar de la legislación generada desde los gobiernos y las recomendaciones de los organismos internacionales, la situación no es halagüeña en la actualidad. La Fundación Adecco en una investigación realizada en 2015, plantea que el 74% de los jóvenes con discapacidad omiten su condición de persona con discapacidad a la hora de intentar introducirse en el mercado laboral. Este podía ser el reflejo, desde nuestro punto de vista, de que la situación de inclusión laboral no es la deseada a día de hoy, y que por tanto queda mucho camino por recorrer.

En este capítulo pretendemos explicar cómo ha sido y es, la situación de las personas con discapacidad en el ámbito educativo y laboral en España en las últimas décadas, y cuáles son las estrategias desarrolladas para llegar a la deseada inclusión dentro de estos dos campos tan relevantes de la vida de cualquier persona.

## **2.1. LA DISCAPACIDAD EN EL ÁMBITO EDUCATIVO**

### ***2.1.1. La educación como instrumento de inclusión social.***

El derecho a la educación, es un derecho universal e inalienable, que se encuentra recogido en las declaraciones y convenciones desarrolladas a lo largo de los últimos 70 años por los Organismos Internacionales, lo podemos encontrar en la Declaración de los Derechos Humanos (1948), también aparece mencionado en el Pacto internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966), en los mandatos y recomendaciones de la UNESCO, (1974), en la convención de los Derechos del Niño (1989), dentro de la Declaración Mundial sobre Educación para todos de Tailandia (1990), en la Declaración de Salamanca (1994), en el Foro consultivo Internacional sobre la Educación para todos de Jordania (1996), en el Foro Mundial sobre Educación de Dakar, Senegal (2000). Otros organismos internacionales cuyos intereses y objetivos inicialmente no coinciden con la educación, han desarrollado y se encuentran desarrollando acciones en pro de la mejora educativa a nivel mundial, un ejemplo de ello es el Banco Mundial (en adelante, BM) el cual ha financiado proyectos dirigidos a la

educación desde 1968 y su actuación actual en éste ámbito persigue los objetivos trazados en la Declaración Mundial sobre Educación para todos de Jomtien, (1990), antes mencionada. También encontramos a la Organización Europea de Cooperación Económica (OCDE), que centra su atención en el ámbito educativo a través de la participación en proyectos educativos internacionales, por medio del trabajo de sus expertos con los gobiernos de los distintos países en un trabajo multidisciplinar que permita avanzar en materia educativa a nivel mundial.

Toda esta actividad internacional nos muestra la importancia que posee la educación en la esfera mundial, y la necesidad de inclusión de todas las personas dentro de los sistemas educativos de los diferentes países. Se considera a la educación una responsabilidad compartida a nivel social y gubernamental, ya que son los estados los responsables de garantizar el derecho de la educación inclusiva universal.

La UNESCO en su Recomendación sobre la educación para la comprensión, la cooperación y la paz internacional y la educación relativa a los derechos humanos y las libertades fundamentales, celebrada en París en 1974, define la educación como: *"La educación es entendida como el proceso global de la sociedad, a través del cual las personas y los grupos sociales aprenden a desarrollar conscientemente en el interior de la comunidad y en el beneficio de ellas, la totalidad de sus capacidades, aptitudes y conocimientos"*.

*"La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos; y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz."*

Desde un punto de vista social, el valor de la educación con respecto a la inclusión social, se basa en cuatro funciones básicas que se desarrollan en relación al proceso de empoderamiento personal y funcionamiento social de las personas que la reciben. Por un lado, la educación puede favorecer la creación de mayores cotas de integración cultural, al ser capaz de situar a los individuos como eje de su propio proceso de desarrollo humano, mejorando sus capacidades y ampliando las oportunidades de desarrollar una vida digna, a través de la toma de conciencia y el respeto de las distintas realidades o diversidades existentes en su realidad.

Por otro lado contribuye a la superación de la pobreza, puesto que mediante la educación y la formación de calidad, el individuo se forma y capacita profesionalmente para convertirse en una persona activa socialmente y de esta manera contribuir y participar en el crecimiento económico de cada uno de los países y colaborar en la responsabilidad social de mejorar y mantener los niveles de bienestar de las sociedades.

También posee una función reductora de las desigualdades sociales, ya que a través de la formación y el empoderamiento personal, puede producir variaciones en el nivel social

y cultural de las personas, familias y los hogares, facilitando a través de una educación de calidad la eliminación o disminución de las brechas educativas existentes sobre todo en las sociedades más polarizadas, y en general entre las diferentes clases sociales, y los diferentes sectores de la población, entre ellos las personas con discapacidad.

La última función de la educación, desde nuestro punto de vista es la de fomentar y contribuir a una mayor cohesión social, que permita el fortalecimiento de valores universales como la igualdad, la paz, la participación social, que contribuirá a que la sociedad sea más solidaria.

### **2.1.2 El tratamiento de la discapacidad en el sistema educativo español.**

La UNESCO define la inclusión educativa como: *“Un proceso de abordaje y respuesta a la diversidad de las necesidades de todos el alumnado a través de la creciente participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y de la reducción de la exclusión dentro y desde la educación. Implica cambios y modificaciones en los enfoques, las estructuras, las estrategias, con una visión que incluye a todos los niños de la franja etaria adecuada y la convicción de que es responsabilidad del sistema regular educar a todos los niños”* (2005).

Esta definición parte de la reflexión realizada en Salamanca, (España), en 1994 la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales. En esta conferencia se pretendía superar los modelos educativos existentes hasta el momento para el alumnado que presentaban algún tipo de discapacidad, para aclarar este aspecto, haremos un breve recorrido histórico en este sentido.

En las década de los 60 del siglo XX, se desarrolló el modelo de integración educativa, que buscaba desarrollar actitudes de respeto y solidaridad en los otros alumnos, y sensibilizar y concienciar a la sociedad para que se tornase más tolerante y abierta con respecto a este colectivo, además de formar a las personas con discapacidad para formar parte de la sociedad a través de la normalización. Esto conllevaba el garantizar un entorno escolar donde pudiesen experimentar unas condiciones y formas de vida lo más normalizadas posible.

Como plantea Muntaner, (2010), la discapacidad en la escuela se concretaba en los déficits que presentaba un alumno determinado y en las dificultades que éste tenía para adaptarse a las exigencias del entorno escolar, ello planteaba intervenciones basadas en las limitaciones del individuo y promovía actuaciones terapéuticas, de ahí las nomenclaturas utilizadas generalmente de Pedagogía Terapéutica con actuaciones segregadas y la creación de programas basadas en etiquetas, primordialmente deficitarias y discriminatorias.

En 1978, el Informe Warnock, pone el foco de atención en el concepto de necesidades educativas especiales, como se citó con anterioridad y se pasó al concepto de integración educativa, está fue un punto de inflexión en las prácticas educativas y en las estrategias y planteamientos, pero que no llegaron a ser suficientes para dar cobertura al principio de igualdad de oportunidades de las personas con discapacidad. Seguía manteniendo

unas concepciones basadas en el enfoque médico del CIDDM sobre déficit, discapacidad y minusvalía, partiendo de que presentaban una enfermedad y que evolucionaba a una deficiencia, que le hacía discapacitado para realizar una serie de tareas específicas, y que era fundamental recibir una terapia para “curarle”; Egea y Sarabia, (2004). Van a poner el énfasis en la interacción entre las capacidades de la persona y las oportunidades del entorno nos sitúa en el marco de un modelo funcional de intervención que introduce el término de “Barreras para el aprendizaje y la participación”; (Booth y Ainscow, 2002 citado por Muntaner, 2010). Estas barreras, aparecen a través de la interacción entre el alumno y su contexto, el enfoque del problema cambia desde ser una deficiencia del alumno a ser la relación entre el funcionamiento de éste y el entorno y, en consecuencia, a la identificación y diseño de apoyos para facilitar el funcionamiento del alumno dentro de su propio contexto, escribe Wehmeyer, (2009).

El alumnado con Necesidades Educativas Especiales (NEE) era escolarizado en el centro ordinario, pero solía pasarse la mayor parte del tiempo en un aula de Apoyo a la Integración, trabajando con especialistas, y recibiendo una Adaptación Curricular Individualizada, no beneficiándose del aprendizaje que podría recibir en su aula ordinaria con sus compañeros de clase, limitando sus oportunidades y favoreciendo unas posibles actitudes de discriminación entre el alumnado. Los resultados contradecían las intenciones primarias del modelo, sobre todo porque interpretaron la diversidad en el sentido de que la reducían como estrategia para maquillar u ocultar la aplicación de la lógica de la homogeneidad; González, (2008); Muntaner, (2010); López, (2011).

La idea de inclusión surge definitivamente en relación a la educación, en la Conferencia de 1990 de la UNESCO, celebrada en Tailandia, posteriormente, se inicia una modificación en concepto de la discapacidad que busca garantizar la igualdad de oportunidades a través de la inclusión, partiendo de la reducción del nivel de intolerancia que se venía produciendo en los sistemas educativos con relación a la discapacidad y que eran generadores de exclusión y perpetuaban las desigualdades. Este cambio de prisma se vio avalado por la Declaración de Salamanca en 1994, por parte de la UNESCO, dentro de la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad. Dicha declaración tiene como principio rector de su marco de acción el que las escuelas deben acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales’ lingüísticas u otras. *“Deben acoger a niños discapacitados y niños bien dotados, a niños que viven en la calle y que trabajan, niños de poblaciones remotas o nómadas, niños de minorías lingüísticas étnicas o culturales y niños de otros grupos o zonas desfavorecidos o marginados”. Según la declaración todas estas condiciones plantean una serie de retos para los sistemas escolares.*

En el contexto de este Marco de Acción el término *“necesidades educativas especiales se refiere a todos los niños y jóvenes cuyas necesidades se derivan de su capacidad o sus dificultades de aprendizaje”*. Muchos niños experimentan dificultades de aprendizaje y tienen por lo tanto necesidades educativas especiales en algún nivel de su escolarización. Las escuelas tienen que encontrar la manera de educar con éxito a todos los niños, incluidos

aquellos con discapacidades graves. Cada vez existe un mayor interés en que los niños y jóvenes con necesidades educativas especiales sean incluidos en los planes educativos elaborados para la mayoría de los niños y niñas. Esta idea ha llevado al de escuela integradora. El reto con que se enfrentan las escuelas integradoras es el de desarrollar una pedagogía centrada en el niño, capaz de educar con éxito a todos los niños y niñas comprendidos los que sufren discapacidades graves.

Se da por sentado que todas las diferencias humanas son normales y que el aprendizaje, por tanto debe adaptarse a las necesidades de cada niño, más que cada niño adaptarse a los supuestos predeterminados en cuanto al ritmo y la naturaleza del proceso educativo. Una pedagogía centrada en el niño es positiva para todos el alumnado y como consecuencia, para toda la sociedad, puede servir para evitar el desperdicio de recursos y la destrucción de esperanzas consecuencias frecuentes de la mala calidad de la enseñanza y de la mentalidad de que “la que sirve para uno sirve para todos”. Las escuelas que se centran en el niño son además la base para la construcción de una sociedad centrada en las personas que respete tanto la dignidad como las diferencias de todos los seres humanos. Existe la imperiosa necesidad de cambiar de perspectiva social. Durante demasiado tiempo, los problemas de las personas con discapacidades han sido agravados por una sociedad invalidante que se fijaba más en su discapacidad que en su potencial; (UNESCO 1994).

Se comienza a hablar de diversidad, Gimeno, (2000) plantea que la diversidad alude a la circunstancia de los sujetos de ser distintos y diferentes (algo que en una sociedad tolerante, liberal y democrática es digno de ser respetado), y que podrá aparecer más o menos acentuada, pero es tan normal como la vida misma, y hay que acostumbrarse a vivir con ella y a trabajar a partir de ella. Y destaca que las prácticas educativas (de la familia, la escuela o cualquier otro agente) se topan con la diversidad como un dato de la realidad.

La UNESCO en el Foro Mundial sobre la Educación celebrada en Dakar en abril de 2000 cuyo objetivo era revisar los progresos realizados desde 1990 en la educación, plantea que la inclusión se ve como *“un proceso que permite tener debidamente en cuenta la diversidad de las necesidades de todos los niños, jóvenes y adultos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias, así como reducir la exclusión de la esfera de la enseñanza y dentro de ésta, y en último término acabar con ella”*.

Que todo ello conlleva cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias basados en una visión común que abarca a todos los niños en edad escolar y la convicción de que corresponde al sistema educativo ordinario educar a todos los niños y niñas. Por varias razones, por un lado por la exigencia de que las escuelas inclusivas eduquen a todos los niños juntos conlleva que éstas tengan que concebir maneras de enseñar que respondan a las diferencias individuales y que, por consiguiente, sean beneficiosas para todos los niños.

Por otro lado por una cuestión social: las escuelas inclusivas pueden cambiar las mentalidades respecto de la diversidad, al educar a todos los niños juntos, y sentar así las

bases de una sociedad justa y no discriminatoria. En último lugar, por razones económicas es menos costoso establecer y mantener escuelas en las que se enseña a todos los niños juntos que establecer un complejo sistema de distintos tipos de escuelas que se especialicen en diferentes grupos de niños.

Por tanto se habla de escuelas inclusivas y de educación inclusiva, según esta misma autora, Valcarce, (2011), la escuela inclusiva, como espacio formal, debe adaptar la oferta educativa a la diversidad del alumnado y aspirar a la plena escolarización, facilitando su aceptación y reconocimiento y promoviendo las oportunidades de participación, desde la valoración de sus capacidades, para hacer efectivo un aprendizaje desde la infancia que sirva de soporte y estructura para la inclusión posterior en una sociedad más equitativa, en la que la diferencia no se interpreta como elemento de segregación sino como identidad y riqueza capaz de transformar el entorno integrando la diversidad. En este sentido, las necesidades provienen de la comunidad y vuelven a ella en un ciclo continuo en el que los cambios sociales general.

Para Arnáiz, (2004), la educación inclusiva se centra en cómo apoyar las capacidades y las necesidades de cada uno y de todos los/as estudiantes en la comunidad escolar para que se sientan bienvenidos y seguros, y alcancen el éxito, y reivindica una acción educativa que responda de la manera más eficaz a la diversidad de todos el alumnado. Por ello, avanzar hacia prácticas inclusivas requiere un buen equilibrio entre lo nuevo y lo viejo, establecer un proceso que ayude a cada centro educativo a ponerse en movimiento, a avanzar con seguridad aunque se produzca en un principio una situación de conflicto entre el pasado, el presente y el futuro más inmediato. Esto supone cuestionarse los valores vigentes y apostar por los valores de la inclusión, que se relacionan con cuestiones tales como equidad, participación (libertad y valoración de los logros), comunidad, compasión, respeto por la diversidad, honradez, derechos (reconocimiento de que los niños y los jóvenes tienen derecho a una educación exhaustiva, a apoyos apropiados y a la asistencia a su escuela local), alegría y sostenibilidad. Esta lista de valores está en un estado de continuo desarrollo, y debemos actualizarla en base a los cambios tanto escolares como sociales que vayan aconteciendo.

Para conseguir ese objetivo Wehmeyer, (2009) marca una hoja de ruta: *“pasar de crear programas para estudiantes basados en sus etiquetas a diseñar verdaderos apoyos generalizados. Nos hacen cambiar servicios segregados, separados, por prácticas inclusivas. Enfatizar los puntos fuertes individuales en vez de las discapacidades y se centran en darles poder y autodeterminación”*.

Según Ojea, (2003), nos plantea: *“... conlleva la necesidad de que en el seno de las escuelas ordinarias existan los apoyos psicopedagógicos especializados que se estimen pertinentes para el desarrollo de las peculiaridades individuales y grupales, en los espacios y los tiempos que mejor convengan, sin miedo a que pudiera ser interpretado como un signo de marginación, de exclusión o de desintegración.”* *“El currículum se sitúa entonces desde la perspectiva de la experiencia educativa, definido más como una actitud frente al proceso de enseñanza que como una técnica didáctica, el cual no estaría determinado por la planificación y finalidades pretendidas, aunque sean necesarias, tampoco sería una consecuencia directa*

*de las normas, las condiciones legales o materiales, las culturas o tradiciones académicas...".*

Ainscow, (2003), por su parte identifica cuatro aspectos que se encuentran en las definiciones de educación inclusiva, que son:

- La inclusión es un proceso. Es decir, no se trata simplemente de una cuestión de fijación y logro de determinados objetivos y asunto terminado. En la práctica la labor nunca finaliza. La inclusión debe ser considerada como una búsqueda interminable de formas más adecuadas de responder a la diversidad.
- La inclusión se centra en la identificación y eliminación de barreras. Supone la recopilación y evaluación de la información de fuentes muy diversas con el objeto de planificar mejoras en las políticas y las prácticas inclusivas.
- La inclusión es asistencia, participación y rendimiento de todo el alumnado. Se refiere al lugar en donde el alumnado aprende, a la calidad de las experiencias del alumnado cuando se encuentran en la escuela y a los resultados escolares del alumnado a lo largo del programa escolar.
- La inclusión pone una atención especial en aquellos grupos de alumnos en peligro de ser marginados, excluidos o con riesgo de no alcanzar un rendimiento óptimo.

Para Valcarce, (2011), la educación inclusiva y la escuela inclusiva debe contemplar sus estrategias sobre la consideración de todas los tipos de diversidad, como parte de un nuevo modelo educativo, cuyo eje central no es el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino el alumno o alumna que aprende y puede transformarse a sí mismo y transformar aquello que lo rodea como consecuencia de su acción individual y colectiva desde lo que es, lo que sabe, lo que es capaz de hacer. La diversidad en la escuela presenta diversas formas, no se trata de un concepto restringido, sino amplio, porque se ve condicionado por los cambios sociales, culturales y económicos de nuestras sociedades. Podemos diferenciar cuatro tipos de diversidades:

- Diversidad familiar, como consecuencia de nuevos valores que afectan a la relación entre las personas, la tipología de las familias actual es mayor y más compleja. Nuevas composiciones dan lugar a múltiples patrones de conducta adoptados en el seno de cada una de ellas que tendrán su reflejo en la sociedad y en la escuela. Es en este sentido, en el que entendemos que la diversidad familiar también está presente en la escuela inclusiva y afecta a las relaciones entre ambas instituciones frente al desarrollo de una educación inclusiva de calidad.
- Diversidad personal, la escuela inclusiva ha de considerar, las posibilidades y lo que pueden aportar sus alumnos y alumnas a la organización desde sus diferentes perfiles, los cuales se pueden definir como: discapacitados,



Inadaptados, con dificultades de aprendizaje y con altas Capacidades.

- Diversidad sociocultural, la diversidad frente a la uniformidad de personas y comunidades de aprendizaje. Las mismas leyes para realidades personales y culturales diferentes, como consecuencia de identidades diversas: sexo, género, edad, raza, cultura, sociedad, religión, “condiciones físicas y psíquicas”..., frente a la aspiración de una convivencia compartida de manera armónica y pacífica desde el respeto y derecho a la diferencia, en la que la sociedad se reeduca a sí misma desde la participación activa y el compromiso con una realidad plural.
- Diversidad educativa: La diversidad educativa hace referencia a la riqueza de la diferencia, a la ampliación de opciones para la inclusión frente a la selección y clasificación. Desde una perspectiva ecológica de la educación, en la que todo cuanto sucede es corresponsabilidad de toda la comunidad educativa: familia, profesorado, autoridades.

Las ventajas que proporciona la inclusión educativa según Arnaiz, (2004), llevado a la realidad educativa, son las siguientes: todos el alumnado se benefician de que las escuelas centren su interés en desarrollar estrategias de apoyo para todos el alumnado, es decir, en proporcionar una educación que responda a las diferencias individuales de cada miembro de la escuela; todos los recursos pueden ser usados para asesorar sobre las necesidades instructivas, adaptar el proceso de enseñanza-aprendizaje y proporcionar apoyo al alumnado. En las escuelas inclusivas ningún alumno sale del aula para recibir apoyo, sino que este se recibe dentro del aula, lo cual exige que los recursos estén en la misma y que los profesores de apoyo realicen una importante tarea de coordinación con el profesor tutor; se proporciona apoyo social e instructivo a todos los/as estudiantes, ya que las escuelas inclusivas trabajan en pro de construir la interdependencia, el respeto mutuo y la responsabilidad.

### **2.1.2.1. La Inclusión Educativa en España.**

La escolarización del alumnado con discapacidad en España se desarrollaba a través de centros segregados hasta bien entrados los años 80 del siglo XX, según Alonso y Araoz, (2011), y esto se puede observar en la legislación vigente hasta ese momento. Un ejemplo de ello es la Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa de 1970, ésta ley supuso un cambio en el sistema educativo vigente en lo que se refiere al alumnado con discapacidad, en ella se refleja que la escolarización de este colectivo se desarrolle en centros ordinarios, creando aulas de educación especial, pero según según Martín, Ferreira, Velázquez, Enríquez, Fernández, y de Esteban (2012), estas propuestas se vieron entorpecidas por la falta de presupuesto destinado a educación y por las necesidades del sistema general, a pesar de ello supuso un avance hacia la educación inclusiva.

En 1975 se crea el Instituto Nacional de Educación Especial (INEE) que dependía del Ministerio de Educación y Ciencia, que tenía como objetivo el mejoramiento del sistema de Educación Especial. En 1976 se crea el Real Patronato de Educación Especial, y en él se integró el INEE. En 1978 este Real Patronato de Educación Especial pasa a llamarse Real Patronato

de Educación y Atención al Deficiente, y en este mismo año, a través de un real decreto, se configura como el lugar de colaboración entre las iniciativas pública y privada ; Alonso y Araoz, (2011). En esta época se crearon Servicios Psicológicos Municipales y los Servicios de Orientación Escolar y Vocacional (SOEV) que atendieron el diagnóstico y tratamiento del alumnado de Educación Especial dentro y fuera del ámbito escolar.

Todos estos cambios en la estructura del sistema educativo hacen que se genere una profunda transformación en el tratamiento de la educación de las personas con discapacidad a nivel sociopolítico y psicopedagógico, que además de por todo lo anterior, fue avalado por el informe Warnock y por la constitución Española.

La importancia de la Constitución Española en el avance de la educación a este colectivo se observa en el artículo 49, en el que se explicita que los poderes públicos *“realizarán una política de prevención, tratamiento, rehabilitación e integración de los disminuidos físicos, sensoriales y psíquicos, a los que prestará la atención especializada que requieran”*. Se marcan los cuatro principios fundamentales que posteriormente serán los pilares de la Ley de Integración social de los Minusválidos (LISMI).

Según Alcantud, (2004), la integración educativa en España comienza cuando aparece la LISMI desarrollando el mandato del citado artículo 49 de la Constitución, establece los principios de normalización y de sectorización de los servicios, y de integración y de atención individualizada, que han de presidir las actuaciones de las Administraciones educativas en todos sus niveles y áreas, en relación a las personas con alguna minusvalía, y sus posteriores desarrollos normativos.

El Real Decreto 2639/1982, de 15 de octubre, de Ordenación de la Educación Especial, avanzó en la aplicación de los principios de la LISMI., aunque fue derogado posteriormente por el Real Decreto 334/1985, de 6 de marzo, de Ordenación de la Educación Especial, que constituye el paso decisivo para la aplicación efectiva de esos cuatro principios. Viene a reiterar lo establecido en dicha ley respecto a la escolarización en centros ordinarios con los apoyos y adaptaciones precisas, y sólo cuando la inadaptación de la situación lo aconseje, la escolarización en unidades o centros especiales. Regula la escolarización, los apoyos y adaptaciones, la titulación del profesorado, y establece un currículum general para todo el alumnado, teniendo en cuenta las características personales, haciendo hincapié en el planteamiento integrador de la educación. La Educación Especial se regula como parte integrante del sistema educativo y no como modalidad educativa aparte. Toboso, Ferreira, Díaz, Fernández-Cid, Villa, y Gómez, (2012). En el año 1985, en el Real Decreto 334/1985 del 6 de marzo de Ordenación de la Educación Especial, el Ministerio de Educación se comprometió a integrar a los niños con discapacidad en los centros ordinarios públicos y concertados. Esta norma también contempla la Formación Profesional, la Educación de Adultos y la Enseñanza Universitaria de estas personas e insiste en la necesidad de proporcionarles los apoyos que precisen en cuanto a la valoración y orientación educativa, el refuerzo pedagógico y el tratamiento y atención personalizados. En las disposiciones adicionales, se señala la necesidad de que los profesores, en su formación inicial o permanente, adquieran

los conocimientos pertinentes para atender las necesidades de estos alumnos. A partir del citado real decreto, se inicia en España de forma legal y experimental la integración escolar; Verdugo, Rodríguez, Sarto, Calvo, y Santamaría, (2009).

La incorporación a las aulas ordinarias se convierte en una realidad por la orden de 1985 sobre la Planificación de la educación especial y experimentación de la integración en el curso 1985/86, quedando los centros de educación especial relegados para la atención específica del alumnado que por su gravedad no sea posible integrar en los centros ordinarios; Toboso y otros (2012).

Por su parte la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), contempló la posibilidad de que alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales pudiesen alcanzar, dentro del mismo sistema, los objetivos propuestos con carácter general para todo el alumnado. Además de incluir la orientación académica y profesional de todos en la etapa de Educación Secundaria. Con esta ley se considera que se inició de manera real, la inclusión del alumnado con discapacidad en la escuela Española.

Con esta ley nacen los equipos de orientación y la evaluación psicopedagógica previa, la integración de la orientación en la educación desde una perspectiva curricular es una de las primeras innovaciones que se producen con la LOGSE, adoptándose un modelo organizativo que diferencia tres niveles de intervención: la acción tutorial en el aula con el grupo-clase; la organización y coordinación en cada centro educativo desempeñadas por el Departamento de Orientación; y el asesoramiento y apoyo externo ejercido por los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEP). Sin embargo según Grañeras y Parras (2009), el desarrollo de la labor de orientación se vio frenada por la falta de recursos materiales, personales y económicos que garanticen una mejor preparación del profesorado y aseguren la puesta en práctica de forma generalizada del modelo propuesto por la LOGSE.

En la Declaración de Salamanca de 1994 y posteriormente en la de Madrid 2002, se formularon unos acuerdos con la UNESCO y el Ministerio de Educación y Ciencia sobre la atención a la diversidad, que es el leit motiv de dicho Marco de Acción sobre las Necesidades Educativas Especiales. De esta manera se expresa la voluntad de plasmar dichas directrices: *“La legislación debe reconocer el principio de igualdad de oportunidades de los niños, jóvenes y adultos con discapacidades en la enseñanza primaria, secundaria y superior, enseñanza impartida, en la medida de lo posible, en centros integrados”*. Además, se añade el concepto de flexibilización para atender al alumnado en una escuela para todos. *“Los programas de estudios deben adaptarse a las necesidades de los niños y no al revés. Por consiguiente, las escuelas deberán ofrecer opciones curriculares que se adapten a los niños con capacidades e intereses diferentes”*; López (2013).

Posteriormente, la Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los centros docentes, garantizó, en los centros sostenidos con fondos públicos, la escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales, temporales o permanentes, debidas a discapacidad física, psíquica o sensorial, a trastornos graves de conducta, o a situaciones sociales o culturales desfavorecidas. En este mismo

momento se aprueba el Real Decreto de Ordenación de la educación del alumnado con necesidades educativas especiales que viene a regular las condiciones para la atención educativa al alumnado que tienen estas características, y además plantea las garantías para la calidad de la enseñanza (Real Decreto 696/1995).

En 2001, se aprueba la Ley Orgánica 6/2001 de universidades y la Ley Orgánica 4/2007 por la que se modifica la ley anterior, que recoge entre los derechos y deberes de los/as estudiantes, artículo 46, la igualdad de oportunidades y no discriminación, por circunstancias personales sociales, incluida la discapacidad, en el acceso y permanencia en la universidad, ingreso en los centros y ejercicio de sus derechos académicos. A través de dicha ley se garantiza la inclusión en el ámbito universitario.

Según Calvo, González y Sainz, (2004) la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (en adelante, LOCE), si bien no llegó a aplicarse, en sus planteamientos se vislumbraba cierto retroceso con relación a todo lo logrado hasta el momento. Esta Ley cambia el término alumnos con necesidades especiales, por alumnos con necesidades específicas y, en lugar de clasificar estas necesidades, agrupa al alumnado en función de ellas, volviendo de nuevo a un modelo deficitario de entender la atención educativa. La LOCE opta por los grupos homogéneos, en función de alguna característica del alumno y lo entiende como una oportunidad de calidad.

En relación con el alumnado con necesidades educativas especiales los clasifica como: el alumnado con discapacidades físicas, psíquicas y sensoriales o por manifestar graves trastornos de la personalidad o de conducta. En su artículo, 44.1 se reconoce la *“atención especializada con arreglo a los principios de no discriminación y normalización educativa y con la finalidad de conseguir su integración”*. Los apoyos se dotarán desde el momento de su escolarización o desde la detección de su necesidad. Se dispondrá de recursos para que *“puedan alcanzar los objetivos establecidos con carácter general para todos el alumnado”*.

La LOCE según Huete, (2003) se ha mantenido la estructura del sistema educativo de la ley anterior (LOGSE), pero ha suprimido el modelo de escuela comprensiva y mantiene la escuela inclusiva, con un currículo que se diversifica en la secundaria para dar respuesta a las necesidades y motivaciones entre el alumnado. Habla de detección temprana de necesidades educativas, pero no se precisan los recursos necesarios para atenderla. Plantea una postura segregadora, y poco práctica en la agrupación que hace del alumnado en función de las necesidades y los programas diferenciados, que el sistema va a ofrecer a cada uno en función de ellas, produciéndose una etiquetación del alumnado, entre otras cuestiones.

Con la Ley Orgánica de Educación 2/2006, de 3 de mayo, (en adelante, LOE) 2006 se recoge la atención a la diversidad como principio básico del sistema educativo para atender a una necesidad que abarca a todas las etapas educativas y a todos el alumnado. De este modo, lo que se trata es de responder adecuadamente a las demandas educativas que la diversidad de alumnos requiere, sin ningún tipo de exclusión. Desaparece el término Necesidades Educativas Especiales y aparece el concepto Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE) que

engloba, al alumnado con necesidades educativas especiales (NEE) derivadas de discapacidad o trastornos graves de conducta, al alumnado con altas capacidades intelectuales, al alumnado con incorporación tardía en el Sistema Educativo Español, al alumnado con dificultades específicas de aprendizaje o al alumnado con condiciones personales o de historia escolar compleja.

Esta ley en su exposición de motivos expone que: *“es necesario mejorar la calidad de la educación, pero también de que ese beneficio debe llegar a todos los jóvenes, sin exclusiones. Como se ha subrayado muchas veces, hoy en día se considera que la calidad y la equidad son dos principios indisolubles. Algunas evaluaciones internacionales recientes han puesto claramente de manifiesto que es posible combinar calidad y equidad y que no deben considerarse objetivos contrapuestos.” “Tres son los principios fundamentales que presiden esta Ley. El primero consiste en la exigencia de proporcionar una educación de calidad a todos los ciudadanos de ambos sexos, en todos los niveles del sistema educativo”.*

Se trata de conseguir que todos los ciudadanos alcancen el máximo desarrollo posible de todas sus capacidades, individuales y sociales, intelectuales, culturales y emocionales para lo que necesitan recibir una educación de calidad adaptada a sus necesidades. Al mismo tiempo, se les debe garantizar una igualdad efectiva de oportunidades, prestando los apoyos necesarios, tanto al alumnado que lo requiera como a los centros en los que están escolarizados. En suma, se trata de mejorar el nivel educativo de todo el alumnado, conciliando la calidad de la educación con la equidad de su reparto.

El segundo principio consiste en la necesidad de que todos los componentes de la comunidad educativa colaboren para conseguir ese objetivo tan ambicioso.

El tercer principio que inspira esta Ley consiste en un compromiso decidido con los objetivos educativos planteados por la UE para los próximos años.

La ley configura la estructura del sistema educativo español en educación básica obligatoria, abarca la educación primaria y la secundaria obligatoria y también la educación a distancia y la educación de personas adultas. Y las enseñanzas de régimen especial que estaría conformadas por las enseñanzas artísticas, de idiomas, y deportivas, en todas ellas el artículo 3.8, plantea que se deben adaptar al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo para asegurar su acceso, permanencia y progresión en el sistema educativo.

Por otra parte el artículo 74 de la LOE recoge que la escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales:

- Se regirá por los principios de normalización e inclusión educativa.
- Asegurará su no discriminación y la igualdad en el acceso y la permanencia en el sistema educativo introduciendo las medidas necesarias en las distintas etapas educativas.
- Sólo se llevará a cabo en unidades o centros de educación especial cuando

sus necesidades no puedan ser atendidas por las medidas de atención a la diversidad de los centros ordinarios.

Posteriormente el Real Decreto 1635/2009, de 30 de octubre, complementa esta ley, ya que se regula la admisión del alumnado en centros públicos y privados concertados, los requisitos que han de cumplir los centros que impartan el primer ciclo de la educación infantil y la atención al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación. Este Real Decreto es de aplicación a todas las Comunidades Autónomas que no hubieran dictado legislación relativa a esta materia, dedica dos artículos al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo. Artículo 93 entiende por alumnado con necesidad específica de apoyo educativo y establece previsiones generales tales como *“el Ministerio de Educación asegurará los recursos necesarios”, “establecerá los procedimientos y recursos precisos”, “regulará y asegurará la participación de los padres o tutores”,* etc.

En el artículo 88 remite la concreción de todos esos aspectos a una regulación posterior que se plasmó en la Orden EDU/849/2010, de 18 de marzo, por la que se regula la ordenación de la educación del alumnado con necesidad de apoyo educativo y se regulan los servicios de orientación educativa en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación, en las ciudades de Ceuta y Melilla. La Orden pretende regular la atención educativa integral de todo el alumnado con necesidad de apoyo educativo, tanto en centros ordinarios como de educación especial. Además, regula la estructura, organización y funcionamiento de los servicios de orientación educativa. También, esta Orden en su disposición derogatoria establece, entre otras, el fin de la vigencia de la Orden de 14 de febrero de 1996, sobre evaluación del alumnado con necesidades educativas especiales que cursan las enseñanzas de régimen general establecidas en la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (vigente hasta el 7 de abril de 2010). Así pues, todas las Comunidades Autónomas que no dispongan de legislación específica en la materia ya no pueden regirse por ella, por lo que pasarán a regirse por lo establecido por la legislación sucesora. En ella se especifica que:

- Los criterios para la escolarización del alumnado que generalmente se aplican son: la escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales se llevará a cabo preferentemente en centros ordinarios.
- La escolarización en centros o unidades de educación especial, se reservará para aquel alumnado con necesidades educativas extensas y permanentes cuyas posibilidades de aprendizaje requieran una reordenación global de las enseñanzas y una atención muy específica y especializada, que no pueda realizarse en los centros ordinarios. Alguna otra Comunidad dispone que la escolarización se hará en el entorno más normalizado y, excepcionalmente, en un entorno específico cuando las necesidades educativas especiales no puedan ser atendidas en el marco de medidas dispuestas en los centros ordinarios.
- La escolarización en unidades y centros de educación especial deberá revisarse

periódicamente y modificarse, cuando proceda, favoreciendo el acceso a un régimen de mayor normalización.

- El alumnado con necesidades educativas especiales más significativas, podrá ser escolarizado en un centro ordinario en aulas de educación especial, en un centro específico de educación especial o mediante una escolarización combinada entre ambas modalidades.

Otro Real Decreto relevante para la inclusión educativa en el ámbito universitario es el 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. Regula los principios generales que deberán inspirar el diseño de los nuevos títulos, y los planes de estudios, que deberán tener en cuenta que cualquier actividad profesional debe realizarse teniendo en cuenta los derechos fundamentales y de igualdad e incluir los planes de estudios enseñanzas relacionadas; además de que dichos planes también deban tener en cuenta el respeto y promoción de los Derechos Humanos y los principios de accesibilidad universal y diseño para todos.

En 2013 se aprueba la actual Ley de Educación que se encuentra vigente desde el curso 2014/15. La Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (en adelante, LOMSE), la misma plantea en su preámbulo la primera alusión al concepto de educación inclusiva: *(...Solo un sistema educativo de calidad, inclusivo, integrador y exigente, garantiza la igualdad de oportunidades y hace efectiva la posibilidad de que cada alumno o alumna desarrolle el máximo de sus potencialidades. De acuerdo con la Estrategia Europea sobre Discapacidad 2010-2020, aprobada en 2010 por la Comisión Europea, esta mejora en los niveles de educación debe dirigirse también a las personas con discapacidad, a quienes se les habrá de garantizar una educación y una formación inclusivas y de calidad en el marco de la iniciativa 'Juventud en movimiento', planteada por la propia Estrategia Europea para un crecimiento inteligente. A tal fin, se tomará como marco orientador y de referencia necesaria la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, adoptada por las Naciones Unidas en diciembre de 2006, vigente y plenamente aplicable en España desde mayo del 2008).*

También se hace mención a la flexibilidad de las trayectorias académicas en relación con la atención a la diversidad, para ayudar a cada estudiante a desarrollar todo su potencial concretamente se habla del alumnado en la etapa de Secundaria; “La flexibilización de las trayectorias (...), se concreta en el desarrollo de programas de mejora del aprendizaje y el rendimiento en el segundo y el tercer curso de la Educación Secundaria Obligatoria, la anticipación de los itinerarios hacia Bachillerato y Formación Profesional, y la transformación del actual cuarto curso de la Educación Secundaria Obligatoria en un curso fundamentalmente propedéutico y con dos trayectorias bien diferenciadas. Esta diversificación permitirá que el estudiante reciba una atención personalizada que se oriente hacia la vía educativa que mejor se adapte a sus necesidades (...).

En la LOMCE aparece el concepto de “permeabilidad” que se relaciona con la flexibilidad de itinerarios, se refieren a él de esta forma: *(...) La permeabilidad del sistema,*

*tanto vertical como horizontal, es una de las mayores preocupaciones de la UE; así, la ley abre pasarelas entre todas las trayectorias formativas y dentro de ellas, de manera que ninguna decisión de ningún alumno sea irreversible. Cualquier alumno puede transitar a lo largo de su proceso de formación de unos ámbitos a otros de acuerdo con su vocación, esfuerzo y expectativas vitales, enlazando con las necesidades de una formación”.*

Con respecto al de tratamiento de la diversidad en el Capítulo 1 se estipula:

- La equidad, que garantice la igualdad de oportunidades, la inclusión educativa, la no discriminación y la accesibilidad universal, y actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que deriven de discapacidad.
- El desarrollo de la igualdad de derechos y oportunidades y el fomento de la igualdad efectiva entre hombres y mujeres, así como la prevención de la violencia de género.
- La educación para la prevención de conflictos y para la resolución pacífica de los mismos, así como para la no violencia en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social, y en especial en el del acoso escolar.
- La libertad de enseñanza y de creación de centro docente, de acuerdo con el ordenamiento jurídico.

Otra novedad, según López, (2013), que presenta la LOMCE es al igual que aparecía en la Etapa de Primaria, las medidas de flexibilización y alternativas metodológicas en la enseñanza y evaluación de la lengua extranjera para el alumnado con discapacidad, en especial para aquél que presenta dificultades en su expresión oral. Pero es en el artículo 27, en donde aparece una nueva medida de atención a la diversidad, de mayor relevancia por su novedad, se trata de “Los Programas de mejora del aprendizaje y el rendimiento en el primer ciclo”. En ellos se utilizará una metodología específica a través de la organización de contenidos, actividades prácticas, incluyendo materias diferentes a las establecidas con carácter general, con la finalidad de que el alumnado pueda cursar el cuarto curso por la vía ordinaria y obtengan el título de graduado en educación secundaria obligatoria. El alumnado que cursarán dichos Programas, serán aquel alumnado que hayan repetido al menos un curso en cualquier etapa, y que una vez cursado el primer curso de educación secundaria obligatoria no estén en condiciones de promocionar al segundo curso, o que una vez cursado segundo curso no estén en condiciones de promocionar a tercero. El equipo docente podrá proponer a los padres o tutores legales la incorporación a un programa de mejora del aprendizaje, en segundo y tercero en el primer supuesto, o sólo en tercer curso en el segundo supuesto. De manera explícita se menciona al alumnado con dificultades de aprendizaje: *“Estos programas irán dirigidos preferentemente a aquel alumnado que presenten dificultades relevantes de aprendizaje no imputables a falta de estudio o esfuerzo. Las Administraciones educativas garantizarán al alumnado con discapacidad que participe en estos programas la disposición de los recursos de apoyo que, con carácter general, se prevean para este alumnado en el sistema educativo español”.*



Todo este entramado normativo no conlleva la inclusión real del alumnado en el sistema educativo, se trata de la regulación de la atención educativa del alumnado con necesidades educativas, pero no podemos dejar de lado, que el objetivo de la educación deberá ir dirigida al pleno desarrollo de la personalidad humana. Es decir, no únicamente al logro de objetivos académicos y formativos.

Por tanto es necesario contar con profesorado de todas las especialidades necesarias (no siempre basta con especialistas en Audición y Lenguaje y Pedagogía Terapéutica). Asimismo, la proporción profesor/alumnos debe resultar adecuada. Dependiendo de las concretas necesidades del alumnado, el profesorado deberá contar con cualificación y experiencia contrastada en la atención a las necesidades específicas y concretas de cada alumno (tal y como exige la CNUDDP). En cuanto al profesorado en general es preciso asegurar que el tutor y el resto del profesorado sean capaces de atender a todo el alumnado, tanto al que presente necesidades de apoyo específico como al que no. *“El profesorado, por tanto, debe recibir formación tanto inicial como permanente sobre las características del alumnado al que va a impartir clase, la forma de integrar a todos el alumnado de la mejor forma posible, etc...”*; Alonso y de Araoz, (2011).

Así como la dotación de recursos necesarios para la puesta en marcha de la legislación y por tanto de la educación inclusiva, además se debe favorecer la organización de los centros para poder facilitar la atención a la diversidad, a través de recoger la forma de atención a la diversidad del alumnado y la acción tutorial, así como el plan de convivencia, y deberá respetar el principio de no discriminación y de inclusión educativa como valores fundamentales.

Además de lo anterior la educación en España no se puede decir que sea inclusiva en todos los niveles, puesto que a pesar de que la escolarización es obligatoria en primaria y secundaria y que casi la totalidad de los niños que presentan algún tipo de discapacidad están escolarizados, no se puede decir que ese acceso se realice en base a la igualdad de oportunidades y no discriminación, ya que dependiendo de la comunidad autónoma en la que se encuentre, se dará en unas condiciones o en otras. Una cosa es la accesibilidad a la educación y otra la forma de educar una vez se encuentren dentro del sistema.

Un ejemplo de esto, es que los ajustes razonables que se recogen en la LIOUNDAU, no se recoge en la legislación educativa española y eso vulnera las medidas generales destinadas a cualquier persona con discapacidad. Otra cuestión son los apoyos, las adaptaciones curriculares y la accesibilidad, tanto en las barreras arquitectónicas como en el transporte, los materiales didácticos y la participación del alumnado en actividades deportivas, lúdicas, recreativas. Ninguno de estos elementos se desarrolla de la manera que queda recogido en la legislación, por falta de recursos, por falta de formación, o por falta de previsión.

Al igual que no se cumplen con las medidas específicas tal como los sistemas alternativos de comunicación, puesto que no se dota de los elementos necesarios para desarrollarlos a los centros. Por tanto nos encontramos ante una legislación que pretende

garantizar la inclusión, pero con procedimientos y recursos que no permite que sea una realidad. Si a esto le unimos que no existen mecanismos sancionadores, que permitan hacer cumplir la legislación a los centros, la administración y a los profesionales, nos encontramos con una situación de inclusión no real en las escuelas españolas.

Alonso y de Araoz, (2011), analizan este aspecto y en concreto la inclusión del sistema educativo y llegan a las siguientes conclusiones:

*“En definitiva, a pesar de que a primera vista o formalmente se podría llegar a considerar que la legislación española y el sistema educativo español son respetuosos con los postulados de la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, lo cierto es que una vez examinado con detenimiento se comprueba que existen más fricciones de las que a priori parecía. Las fricciones más notables son dos:*

*1.ª Que el acceso a la educación inclusiva en centros ordinarios está condicionado y en último término es la administración educativa quien decide y no los padres del alumno contando con su opinión.*

*2.ª Que los apoyos que se proporcionan en aula no están basados en el concepto de ajuste razonable en función de las necesidades individuales, sino que se basan en criterios numéricos, es decir en el número de alumnos con necesidades educativas en el centro, sin que la formación concreta en ciertos sistemas aumentativos o alternativos de comunicación por parte del profesorado ordinario y especialista que enseña a un determinado alumno con unas necesidades concretas, esté garantizada.*

*Podemos concluir que el sistema educativo español se acomoda a la Convención a nivel de principios, pero en la concreción de las normas reglamentarias, las prácticas y procedimientos, muchas veces no es así. En este sentido se ha perdido una oportunidad de avanzar al no abordar esta materia en la muy reciente Ley 26/2011 de 1 de agosto de adaptación legislación a la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, que pese a no ser una Ley Orgánica, sí podría haber señalado al menos, un plazo al Gobierno para presentar un proyecto de ley orgánica sobre esta materia. Únicamente, en la disposición adicional segunda se autoriza al gobierno para refundir y armonizar la LISMI, la LIONDAU y la Ley 49/2007 de Infracciones y sanciones, y en este sentido es preciso que se aborde los artículos de la LISMI que se refieren a educación, aún vigentes, pero de redacción obsoleta y no acorde con el Modelo Social y el modelo de educación inclusiva de la Convención”.*

### **2.1.2.2. La discapacidad en los estudios universitarios en España.**

La discapacidad no ha tenido una presencia en las universidades españolas desde sus inicios, a pesar de que la Ley General de Educación de 1970 recogiera el derecho a la educación de todos los ciudadanos del Reino de España y su derecho a la promoción y la integración social, y el espíritu de convivencia en su título preliminar. Por su lado la posterior

ley denominada la Ley de Reforma Universitaria de 1983 tampoco hace mención específica a la discapacidad dentro de la universidad.

A pesar de que la aprobación de la LISMI se produce en 1982, no va a ser hasta marzo de 1985 con el Real Decreto 334/1985, donde se recoge algunas cuestiones en relación a la educación especial y la universidad. En dicho real decreto, en el artículo 10, del Capítulo Primero, se contempla que *“...para los estudios de niveles de educación superior a los contemplados en los artículos precedentes, incluidos los universitarios, las autoridades educativas correspondientes establecerán medidas que posibiliten al alumnado con disminuciones cursarlos. Estas medidas podrán concretarse en las adaptaciones a que se refiere el Artículo 17.*

*Por su parte el artículo 17. Recoge:*

*1. Las adaptaciones del sistema pedagógico ordinario, que tendrán por objeto posibilitar o facilitar al alumno disminuido o inadaptado su proceso educativo, podrán concretarse en acomodar a las peculiaridades físicas, sensoriales o intelectuales de aquel el contenido o desarrollo de los programas ordinarios, los métodos o sistemas de impartieron de los mismos, el material didáctico y los medios materiales utilizados, o las pruebas de evaluación de conocimientos que correspondan; y en el caso de estudios universitarios, además, el régimen de convocatorias establecido con carácter general, de conformidad con lo dispuesto en el artículo 31.2 de la ley 13/1982, de 7 de abril.*

*2. Las adaptaciones que afecten al contenido de los programas siempre que no supongan merma en el nivel básico de conocimientos exigidos para las enseñanzas en que se implanten, permitirán la obtención de las titulaciones académicas correspondientes a esas enseñanzas. En otro caso se expedirá un certificado que acredite la escolaridad.*

Esta legislación a pesar de recoger la obligación de las adaptaciones necesarias para la educación de todos los españoles, no conlleva que en las universidades se desarrollen las mismas. No va a ser hasta 1989, cuando un informe del Defensor del Pueblo ponga el foco de atención sobre de las pocas medidas de accesibilidad que desarrollaban las universidades españolas en relación con la discapacidad, según este informe tan sólo cumplían con las medidas recogidas en la LISMI, tres universidades del conjunto de toda España.

A partir de este año se inicia el programa Programa per a la Integració dels i les universitàries amb Necessitats Especials (en adelante, PIUNE) en Cataluña, en la Universidad Autónoma de Barcelona, se trataba de la puesta en marcha de una red de voluntariado que facilitara la integración del alumnado con discapacidad en la universidad. Fue el precursor del resto de programas y servicios con los que cuentan hoy en día la mayoría de las universidades españolas.

A esta iniciativa se une posteriormente la Universidad de Valencia con la puesta en marcha del servicio de Atención Psicopedagógica para personas con discapacidad, en el año 1992.

En 1986 se creó el Real Patronato de Prevención y de Atención a Personas con Minusvalías, que posteriormente fue sustituido en sus funciones por el Real Patronato sobre Discapacidad en el año 2000. El precedente más inmediato de este órgano colegiado de la Administración General de Estados es el Real Patronato de Educación Especial, el cual tenía como foco de su actividad el ámbito educativo, aunque paulatinamente su funcionamiento y organización se fue ampliando a otros ámbitos de actividad.

En 1978 se acordó la elaboración de un Plan Nacional de Educación Especial, actuando así sobre una línea de trabajo que era su función principal, para ello se acordó la creación de un grupo de trabajo para la elaboración y confección de un Plan Nacional de Educación Especial, lo que llevó a cabo el Instituto Nacional de Educación Especial. Todo este trabajo cristalizó en el Real Decreto 696/1995, de 25 de abril, sobre Ordenación de la Educación de Alumnos con Necesidades Educativas Especiales.

Es desde aquí que se inician una serie de reuniones con las diferentes universidades españolas y extranjeras para facilitar la inclusión del alumnado con discapacidad en las mismas, y desarrollar el cumplimiento normativo existente hasta el momento, puesto que comenzaban a llegar alumnos con discapacidad a las universidades después de los avances en la inclusión educativa sufrida en los últimos años.

La primera de estas reuniones se desarrolló en agosto de 1996, y el objetivo que perseguía esta y las posteriormente realizadas era el de extender en las universidades las medidas de accesibilidad, tanto física como académica, y para ello intentan favorecer la creación de servicios de apoyo dentro de las universidades de manera paulatina.

Se han desarrollado hasta la actualidad un total de 14 reuniones de intercambio. Según la memoria del Real Patronato de la Discapacidad (1976-2001), en la trayectoria de dichas reuniones se pueden distinguir tres fases diferenciadas, una inicial de toma de contacto entre las administraciones y sus representantes, profesores y entidades voluntarias, esta fue la de 1996, una segunda fase de desarrollo y ampliación de actividades (1997-1999), donde se incorporan autoridades académicas y representantes de universidades extranjeras; y una tercera fase de consolidación a partir del año 2000. En estas reuniones no sólo se ha trabajado la accesibilidad física, sino también las adaptaciones curriculares, y el asesoramiento vocacional, pasando por la creación de materiales, publicaciones especializadas, etc.

A todo lo anterior se sumaría la Conferencia de Rectores de las universidades Españolas (CRUE), celebrada en 1999, que se compromete a la mejora de las condiciones de acceso e inclusión en las universidades españolas.

Por su parte la Ley Orgánica de universidades de 2001 (LOU), en su artículo 46 b. plantea que *“La igualdad de oportunidades y no discriminación por razones de sexo, raza, religión o discapacidad o cualquier otra condición o circunstancia personal o social en el acceso a la universidad, ingreso en los centros, permanencia en la universidad y ejercicio de sus derechos académicos.”* Este es un paso más para el proceso de inclusión de las personas con discapacidad en las universidades españolas. Esta ley fue modificada por la Ley Orgánica

4/2007 ,(LOMLOU) que ofrece una mayor respuesta a las necesidades en los procesos de enseñanza- aprendizaje universitarios. En la disposición adicional vigésima cuarta se recoge la inclusión de las personas con discapacidad en las universidades, esta es la principal aportación de dicha norma:

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

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

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

En este mismo artículo en los apartados cuarto y quinto se habla de las barreras arquitectónicas y de las barreras de comunicación analógicas y virtuales, y la necesidad de la accesibilidad universal, y en el apartado sexto se habla de la exención total de tasas y precios públicos para este colectivo. Con estas innovaciones se consolida el avance de la formación Universitaria hacia la inclusión de las personas con discapacidad en sus organizaciones.

En el año 2002 se crea el Foro para la Atención Educativa a Personas con Discapacidad cuyo objetivo es facilitar la integración educativa y social de las personas con discapacidad. Este foro viene derivado del protocolo de colaboración firmado entre el Ministerio de Educación (entonces Ministerio de Educación y Cultura) y el Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad (CERMI). Sus actividades estaban restringidas a la enseñanza no universitaria. A partir de 2010 se crea el Foro para la Inclusión Educativa del Alumnado con Discapacidad, un espacio de encuentro, debate, propuesta, impulso y seguimiento de las políticas de inclusión del alumnado con discapacidad en todas las enseñanzas que ofrece el sistema educativo. Sus funciones se encuentran dirigidas a todas las instituciones, organizaciones públicas y privadas que presenten algún interés en la inclusión educativa del alumnado con discapacidad de todos los niveles del sistema educativo, facilitar información sobre programas y acciones que se desarrollen en el seno de las Administraciones, así como desarrollar propuestas, promover estudios, iniciativas y planes estatales y autonómicos para mejorar la atención al alumnado con discapacidad. Al mismo tiempo será el medio de comunicación y coordinación con otras instituciones de ámbito internacional, para conocer las buenas prácticas existentes y contribuir a su difusión e implantación en España, así como de efectuar un seguimiento de las políticas de normalización educativa del alumnado con discapacidad, colaborar en la mejora de los mecanismos de apoyo y difundir iniciativas y actividades.

En el año 2002 se produce la Declaración de Roma sobre educación, que insta a los gobiernos a *“Apoyar con atención particular a los/as estudiantes universitarios con discapacidad, con adecuados sistemas de tutoría y servicios de apoyo”*.

En este mismo año, 2002, se produce la Declaración de Madrid, en la que se recoge la necesidad de la inclusión de las personas con discapacidad en el sistema educativo universitario, así como la difusión y la toma de conciencia social sobre la discapacidad y las necesidades de las personas que las presentan. *“Las escuelas deben tomar un papel relevante en la difusión del mensaje de comprensión y aceptación de los derechos de personas con discapacidad, ayudar a disipar miedos, mitos y conceptos erróneos, apoyando los esfuerzos de toda la comunidad. Han de desarrollarse y difundirse ampliamente recursos educativos para ayudar a que el alumnado desarrolle un sentido individual con respecto a su propia discapacidad y la de otros, y ayudarles a reconocer sus diferencias más positivamente. Las escuelas, los institutos, las universidades deben, en cooperación con los líderes del sector de la discapacidad, iniciar conferencias y talleres dirigidas a periodistas, publicistas, arquitectos, empresario”*.

En el año 2003 surge el Plan ADU con el objetivo de ofrecer información y asesoramiento sobre cualquier tema relacionado con las personas con discapacidad en la universidad. Se trata de un equipo de trabajo que forma parte del Instituto Universitario de Integración en la comunidad (INICO) que a su vez, pertenece a la Universidad de Salamanca. Desde el año 2005 tiene un convenio de colaboración con el Real Patronato de la Discapacidad. Este equipo de investigadores estudia las diferentes necesidades y demandas de las personas con discapacidad en el ámbito universitario, asesorando tanto a estudiantes con discapacidad, investigadores, profesores, personal de administración y servicios, voluntarios y al resto de la población.

En el año 2005, se celebra el Seminario Universidad y Discapacidad: cuestiones actuales, en el que participan un amplio número de universidades españolas y se desarrolla un debate intenso sobre esta temática, en este mismo año se celebra el I Congreso Nacional sobre universidad y Discapacidad en Salamanca, con el objetivo de reflexionar sobre la atención y apoyo a la Discapacidad en la universidad y plantear los retos para los futuros años.

Posteriormente, se siguen desarrollando Congresos Nacionales sobre este tema, en el año 2006 se desarrolla el II congreso Nacional sobre universidad y Discapacidad que planteó la necesidad de crear un Libro blanco sobre dicha cuestión que tuviera como fin, el diseño de un plan de medidas que facilitara y promoviera el acceso de las personas con discapacidad a las enseñanzas universitarias.

En el año 2007 el Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales publica dicho Libro blanco con la colaboración del Real Patronato de la Discapacidad, en él se recogen el análisis de la situación de los/as estudiantes con discapacidad en la universidad y se desarrollan propuestas de mejora para garantizar la igualdad de oportunidades para este colectivo. También se identifican las buenas prácticas y el establecimiento de programas o servicios

específicos de atención a estudiantes con discapacidad y legislación sobre dicho tema a nivel estatal, autonómico y de las propias universidades.

El Tercer Congreso Nacional se celebra en 2007, en Zaragoza y tuvo como objetivo la normalización de la discapacidad en la vida universitaria, a través de; asumir la responsabilidad social de la universidad en materia de discapacidad; fomentar el asociacionismo y favorecer las políticas de empleo; involucrar a los agentes sociales en la consecución de los objetivos; presentar a la sociedad iniciativas y documentos sobre la discapacidad en el mundo universitario; dar a conocer proyectos de Investigación y Desarrollo, que contribuyen a favorecer mediante la tecnología la incorporación de las personas con discapacidad a la sociedad actual, así como a mejorar su calidad de vida.

El cuarto congreso, se desarrolla en León en el año 2009, y en esta ocasión se trabajaron los siguientes objetivos: mostrar las nuevas tecnologías de la información y la comunicación como elementos de inclusión en la comunidad educativa virtual. Abordar la cuestión de la movilidad internacional de miembros de la comunidad universitaria con discapacidad. Conocer las dificultades que se dan en el acceso a las universidades y el desarrollo de la trayectoria académica, desarrollar propuestas que permitan la igualdad y promover y difundir proyectos de investigación y desarrollo universitarios sobre discapacidad que mejoren la autonomía, participación y calidad de vida de las personas con discapacidad, así como el uso de los datos de las personas con discapacidad dentro de las universidades.

El quinto congreso se desarrolló en el año 2011, en Madrid y abordó la situación actual de los estudios universitarios desde la perspectiva de las TIC, para valorar las necesidades y las demandas a las que dar respuesta, para que la universidad se constituya en un espacio educativo inclusivo.

Todos los esfuerzos realizados por los anteriores congresos se ve reforzado por la creación de legislación específica como es el Estatuto de Estudiante Universitario aprobado en el Real Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre, que viene a recoger la demanda de los congresos de aumentar y mejorar las normativas para garantizar los derechos y deberes de los/as estudiantes, la igualdad de acceso, participación y de trato del colectivo del alumnado en general y del alumnado con discapacidad en particular.

En el año 2012, tiene lugar el Primer Congreso Internacional de Universidad y Discapacidad en Madrid, El congreso estuvo patrocinado por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, el Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, el Real Patronato sobre Discapacidad, la Conferencia de Rectores de las universidades Españolas (CRUE) y el Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad (CERMI). El objetivo del congreso era analizar y conocer las experiencias de participación de las personas con discapacidad y su influencia en la universidad, fomentar nuevos proyectos y experiencias, investigación e innovación, para favorecer el intercambio de experiencias a nivel internacional, teniendo como ejes la comunicación, la accesibilidad universal y las relaciones entre instituciones dentro del sistema universitario. De las conclusiones de este congreso

se extrae la necesidad de cambios en las estrategias de enseñanza -aprendizaje que acaben con la exclusión y que permitan la reducción las tasas de abandono en el alumnado con discapacidad.

En el año 2014 se desarrolla el II Congreso Internacional de universidad y Discapacidad en Madrid. Este congreso abordó las diferentes materias tales como la transición a la educación superior, los programas de atención universitaria a la discapacidad, la incorporación de los titulados universitarios con discapacidad al mercado laboral, la incorporación del principio del Diseño para Todos/as y Accesibilidad Universal en los currículos universitarios, la infoaccesibilidad y la acción investigadora de las universidades en materia de discapacidad. El objetivo que se perseguía era el desarrollar los mandatos previstos en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.

Durante el año 2013 el CERMI y la Fundación Universia desarrollan el I Estudio sobre el grado de inclusión del sistema universitario español respecto de la realidad de la discapacidad, y en el 2014 el II Estudio sobre el grado de inclusión del sistema universitario español respecto de la realidad de la discapacidad, en ambos se observa la realidad de los/as estudiantes con discapacidad en las universidades españolas, participando un notable número de ellas, (54 en el año 2014). Desde estos estudios se establecen 6 indicadores que pueden ser determinantes en el grado de inclusión de estudiantes con discapacidad en el sistema universitario, estos indicadores son:

- Existencia de Servicios de Atención a estudiantes con discapacidad.
- Comunicación y difusión interna y externa de la existencia y de la actividad llevada a cabo por los Servicios de Atención a estudiantes con discapacidad.
- Investigación en el ámbito de la discapacidad e incorporación de la variable discapacidad en los planes de estudio y en los planes de formación al profesorado.
- Órganos de representación y gobierno abiertos a la presencia de personas con discapacidad.
- Existencia de becas y ayudas.
- Accesibilidad universal y diseño para todos.

En el momento actual, la mayoría de las Universidades Españolas poseen servicios o programas específicos para la atención al alumnado con discapacidad, así como normativas propias y medidas de facilitación de acceso a los estudios universitarios, se facilitan apoyos de carácter didáctico y material y se está trabajando en la eliminación de barreras de la comunicación e información y por supuesto de las barreras arquitectónicas.



## **2.2. LA DISCAPACIDAD EN EL ÁMBITO LABORAL**

### **2.2.1. El Trabajo como instrumento de inclusión social.**

El trabajo es uno de los ejes sobre los que se sustentan la inclusión social de cualquier persona tenga o no tenga discapacidad. Todo ciudadano necesita de recursos económicos para participar en la vida social y para ello el trabajo se convierte en la fuente de ingresos principal que nos provee de los mismos.

La falta de empleo es un factor que provoca exclusión social, y este ha sido un elemento que ha estado presente a lo largo de la historia de las personas con discapacidad. Una de las razones de ésta situación era el trato dado por la sociedad, así como por los estados y gobiernos, como se explicó en el anterior capítulo, y que se veía reforzado por el papel de la familia empeñada en ocultar la discapacidad en algunos casos, y en procurar todos los recursos necesarios a la persona con discapacidad, en otros, con el objetivo de la marginación y segregación social, convirtiéndolos en invisibles.

El trabajo es un derecho recogido en diversos tratados y convenciones internacionales, la primera y más importante de todas es la Declaración Universal de los Derechos Humanos, también se encuentra recogido en el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, en la Carta Social Europea y en la mayoría de las cartas magnas o constituciones de los países del mundo.

La definición del concepto de trabajo es una tarea ardua, puesto que a lo largo de la historia su significado ha ido variando, siendo una obligación social, a convertirse en un Derecho Humano, además ha sido definido a nivel sociológico, económico, jurídico, antropológico, etc., bajo diferentes prismas o paradigmas teóricos, por ello hoy en día no hay un único concepto de trabajo.

Las diferentes formas de dar interpretación al trabajo han coexistido en determinadas etapas históricas, a pesar de presentar un antagonismo patente en sus definiciones y funciones, por ejemplo en nuestra sociedad persisten las éticas Marxistas, Protestantes o, Humanistas, del ocio y Organizacionales; Buchholz, (1978).

Al hablar de trabajo nos podemos encontrar con diferentes categorías en las concepciones del mismo a la hora de desarrollar las definiciones como por ejemplo, el trabajo como carga, como deber, como valor social.

En este caso, nosotros desarrollaremos para el objeto de nuestra tesis una definición basada en el trabajo como valor social, nos centraremos en la psicología social, y partiremos de la primera definición de trabajo que según Peiró, (1989) se puede conceptualizar de la siguiente manera: *“El trabajo es un conjunto de actividades que pueden ser o no retribuidas, de carácter productivo y creativo, que mediante el uso de técnicas, materias, instrumentos o informaciones disponible permite obtener, producir o prestar ciertos bienes, productos o servicios. En esta actividad la persona aporta energía, habilidades, conocimientos y otros*

*diversos recursos y obtiene algún tipo de compensación material, psicológica y/o social”.*

Otra definición que aportamos es la que nos presenta Guerra, (2001) por considerarlas de las más generalistas: *“Se entiende por trabajo aquella actividad propiamente humana que hace uso de nuestras facultades tanto físicas como morales e intelectuales, conducentes a obtener un bien o servicio necesario para la satisfacción propia y a veces ajena de algún tipo de necesidad”.*

Como se puede observar desde esta concepción del trabajo se destacan sobre todo los elementos psicosociales, el carácter humano, social, complejo dinámico, cambiante, reflexivo, consciente, positivo, estratégico, instrumental y moral; Blanch, (2007).

Salanova, Peiró y Prieto, (1993) y por Salanova, Gracia y Peiró, (1996), Alcover et al. (2004), nos ofrecen otra definición de trabajo donde se destaca el valor del trabajo: *“Conjunto de valores y creencias relacionados con el trabajo que las personas –y los grupos sociales- desarrollan antes de alcanzar la mayoría de edad laboral (socialización “para” el trabajo) y durante el proceso de incorporación al mundo del trabajo (socialización “en” el trabajo), valores y creencias que se encuentran influidos por los que resultan dominantes en cada época histórica como resultado de las características sociales, económicas, culturales, políticas y tecnológicas. Dichos componentes del significado del trabajo son flexibles y se encuentran sujetos a modificaciones originadas por las experiencias laborales personales y por los cambios en aspectos situacionales”.*

Por tanto observamos que tanto el valor del trabajo, como el significado, se encuentran vinculados, diversos autores han profundizado en el tema y en sus estudios plantean que en las definiciones de trabajo se abarcan valores tales como valores individuales y sociales referidos al trabajo, la significación del trabajo a nivel individual y social, aprendizaje sociocultural de los valores del trabajo, los valores de pertenencia a una organización, la implicación o identificación activa con el trabajo o el empleo y la motivación, entre otros.

Si tomamos al trabajo como uno de los ejes centrales del desarrollo personal y social del ser humano, se observa que trasciende a lo meramente económico, posee un componente de funcionamiento vital de la persona (roles laborales), conlleva normas sociales para el desarrollo de los roles laborales, además de resultados que proporcionan el éxito y el estatus social dentro de las organizaciones de trabajo, los grupos sociales a los que pertenece la persona y en última instancia a las sociedades.

Algunos estudios han intentado acercarse al significado que cada persona otorga al trabajo como actividad, uno de los referentes en este sentido ha sido el equipo de MOW International Research Team, (1987), desarrollaron un trabajo empírico y los resultados obtenidos plantean que la construcción que las personas desarrollan sobre el significado del trabajo se puede estructurar en tres dimensiones: la centralidad del trabajo, las creencias normativas sobre el trabajo y los motivos o preferencias laborales, a continuación

pasaremos a definir cada una de estas dimensiones siguiendo a Blanch, (2007):

- La Centralidad del trabajo constituye el núcleo del significado del trabajar. Incluye la identificación que el individuo hace con el trabajo, la implicación con el empleo y la adopción de la actividad laboral como modo principal de autoexpresión. El índice de centralidad del trabajo es el resultado combinado de la medida de centralidad relativa (comparación del valor dado al trabajo con el que se da a otros ámbitos de la vida cotidiana, como familia, ocio, religión y comunidad) y la centralidad absoluta (valoración de la importancia del trabajo en la propia vida en una escala de siete puntos).
- Las normas sociales son aquellas normas sobre trabajar incluyen valoraciones sobre lo que una persona “puede” y “merece” exigir a la sociedad en general y a la organización laboral en particular en tanto que trabajadora (derecho al trabajo) y sobre las obligaciones de la propia persona trabajadora con respecto a la organización para la que trabaja y para con la sociedad en general (deber de trabajar).
- Los resultados valorados o motivos laborales son aquello por lo que las personas trabajan (remuneración, autoexpresión, reconocimiento social, contactos interpersonales, etc.); mientras que las metas laborales preferidas remiten a lo que se aprecia más en un trabajo (autonomía, interés de la tarea, horario, clima social, nivel salarial, oportunidades de aprendizaje o de promoción, etc.).

Por tanto el significado que cada persona otorga al trabajo debe partir de la concepción y comprensión de los valores, actitudes, capacidades, necesidades, motivaciones y otras variables tanto de la persona como las condiciones y características de los entornos conductuales concretos, en los que se desarrolla la actividad labora,: puesto de trabajo, y de las organización, unidades y grupos dentro de las mismas y en las relaciones extra organizaciones. Díaz, (1998).

Si como hemos planteado el definir el trabajo es tarea complicada por el carácter polisémico y multifactorial del término, las matizaciones en dicho término aportan todavía una mayor complejidad al asunto. Esto es lo ocurrido cuando la Organización Internacional del Trabajo, en la Conferencia número 87 en 1999, plantea el concepto de trabajo decente. Su Director General, planteó que *“el objetivo primordial de la OIT es promover oportunidades para que las mujeres y los hombres consigan un trabajo decente y productivo en condiciones de libertad, igualdad, seguridad y dignidad humana”*.

Para la OIT, el trabajo decente debería constituir la esencia de las estrategias globales, nacionales y locales para lograr el progreso económico y social. Es indispensable para reducir la pobreza, y como medio para alcanzar un desarrollo equitativo, global y sostenible. A partir de ese enfoque, el concepto de trabajo decente fue adoptado por la comunidad internacional como base de una estrategia destinada a conseguir un desarrollo sostenible y

centrado en las personas.

Para implementar este objetivo utiliza como estrategia de creación de empleo, promover los derechos de los trabajadores, en la igualdad entre hombres y mujeres, en el acceso a la protección social y en el diálogo social. El trabajo decente implica, además, oportunidades de trabajo productivo y con un ingreso justo; brindar seguridad en el lugar de trabajo y protección social para los trabajadores y sus familias. El trabajo decente supone mejores perspectivas para el desarrollo personal y favorecer la integración social; da a las personas libertad de expresar sus opiniones, organizarse y participar en la toma de decisiones que inciden en sus vidas y garantiza la igualdad de oportunidades y de trato para todos y todas. La lucha por el trabajo decente conlleva no solo luchar contra la pobreza, sino además luchar por la construcción de sociedades justas, equitativas e inclusivas.

Por todo lo enunciado con anterioridad se puede concluir que la importancia del trabajo no sólo, radica en que otorga recursos económicos, sino que va más allá, aportando crecimiento personal, autoestima y valoración de la persona que otorga una posición social y de prestigio en función del éxito obtenido en el desempeño del mismo. En definitiva dignifica a la persona puesto que otorga respeto personal y social.

Otro aspecto relevante es la función socializadora del trabajo, a través de él se nos facilita el acceso a relaciones sociales de distintas índoles y a redes sociales de apoyo, generadoras de identidad.

Otra de las funciones relevantes del trabajo tiene que ver con la transición al mundo de los adultos, a través del trabajo se produce una transición básica en el ciclo vital de la persona, y esto hace que la persona se sienta dueña y directora de su vida y proyecto personal, asumiendo las responsabilidades derivadas de todo ello.

Por tanto el trabajo es un elemento estructurador de cambio, proporciona promoción e integración, permite la educación y la responsabilidad, (Cortina Sierra y otros, 1998), estructurador puesto que organiza o estructura a la persona, el trabajo es generador de utilidad, permite desarrollar el potencial a través de la formación para el desempeño de una ocupación, dotador de responsabilidad, puesto que el trabajo conlleva obligaciones y deberes, al igual que derechos, es un elemento de cambio porque permite que la persona sea autosuficiente y promociona al individuo porque le da la poción de ascender personal y socialmente.

### **2.2.2. La discapacidad en el empleo.**

Según la OIT las personas con discapacidad representan aproximadamente mil millones de personas, un 15% de la población mundial. Alrededor del 80 por ciento están en edad de trabajar. Sin embargo, su derecho a un trabajo decente, es con frecuencia denegado. Las personas con discapacidad, en particular las mujeres con discapacidad, se enfrentan a enormes barreras actitudinales, físicas y de la información que dificultan el disfrute a la igualdad de oportunidades en el mundo del trabajo. En comparación con las personas sin

discapacidad, las personas con discapacidad experimentan mayores tasas de desempleo e inactividad económica y están en mayor riesgo de una protección social insuficiente, la cual es clave para reducir la pobreza extrema.

Las personas con discapacidad constituyen una importante población que cada día tienen que superar los diferentes obstáculos que existen en nuestra sociedad, los cuales, en ocasiones, les impiden lograr la plena integración social, disfrutar de las mismas oportunidades, igualdad de los derechos y vivir con independencia; Leach, (2002).

La gran mayoría de las personas con discapacidad no participan en el mercado de trabajo y, sobre todo, en empleos ordinarios. A pesar del reconocimiento de los derechos y de las medidas que se tienen para el colectivo, éstas presentan dificultades para obtener, encontrar y mantener un puesto de trabajo; Pallisera et. Al, (2003). La inserción laboral de las personas con discapacidad, ha sido una preocupación marcada por los organismos internacionales, a través de sus políticas sociales y de empleo en las últimas décadas, para solucionar este tema se han articulado una serie de normativas y políticas sociales tendentes a la integración a través de la igualdad de oportunidades, la participación y la dignidad, todo ello auspiciado bajo el paradigma de los Derechos Humanos.

A pesar de todo lo anterior, la situación de discriminación y de exclusión en el ámbito laboral sigue siendo una realidad en nuestras sociedades. Esta discriminación por falta de oportunidades, viene dada inicialmente por elementos estructurales como el mercado de trabajo y su configuración, que en los últimos décadas se ha polarizado, generando un incremento de la competitividad y la segmentación entre los trabajadores, que tiende a marcar las diferencias entre los candidatos más y menos capacitados. Este último sector se ha incrementado desde mediados de los años ochenta, como lo atestigua el crecimiento combinado del paro. En este contexto hay que situar las elevadas tasas de inactividad, desempleo y paro de larga duración entre las personas con discapacidad, así como su mayor dificultad para acceder al mercado ordinario de trabajo en condiciones de estabilidad y promoción profesional; Colectivo Ioé, (2003). Otra cuestión relevante en este sentido es el incumplimiento por parte del mercado laboral, entendiéndose empresarios de la legislación existente para facilitar la incorporación al mercado laboral del colectivo de personas con discapacidad, en pro de la igualdad de oportunidades.

Por otro lado nos encontramos con elementos o características personales que presentan las personas con discapacidad, como pueden ser la falta de confianza en sus capacidades, el escaso o nulo acceso a la educación y a la formación profesional; la pasividad laboral, es decir, pensar que carecen de potencialidades laborales y que, por tanto, han de depender económicamente de las políticas asistenciales y así no perder las prestaciones de las que son valedores. Y por otro lado se encuentra el desconocimiento de las fórmulas de entrada al mercado laboral.

También se perciben elementos culturales como los estereotipos en relación a las personas con discapacidad que hace que los empleadores y la sociedad en general, valoren a estas personas como trabajadores con escasas competencias para el desarrollo de una

labor profesional.

Todos estos elementos de los que se ha hablado, conllevan que en nuestras sociedades se experimente una pérdida palpable e injustificada de talento humano, que supone una desventaja para todos, no sólo para las personas con discapacidad según De Lorenzo, (2003). Por ello y para modificar esta situación, desde los organismos internacionales, se ha puesto el acento en la creación de normativas y políticas sociales tendentes a la inclusión laboral de este colectivo, como uno de los ejes vertebradores de su inclusión social.

El empleo según la Organización Internacional del Trabajo (OIT) en su Nota conceptual sobre la agenda de desarrollo post 2015, denominada: “La importancia del empleo y los medios de vida en la agenda para el desarrollo con posterioridad a 2015”, plantea lo siguiente: “El desarrollo viene con el empleo”. Esta simple frase resume una realidad de siempre: que el trabajo permite a los hogares de bajos recursos superar la pobreza, y que la expansión del empleo productivo y decente es la vía hacia el crecimiento y la diversificación de las economías. Para todos los países, cualquiera que sea su nivel de desarrollo, la base para impulsar la prosperidad, la inclusión y la cohesión social de manera sostenible y creciente es contar con una oferta suficiente de empleos. Cuando la escasez de empleos o medios de vida disponibles mantienen a los hogares en la pobreza, hay menos crecimiento, menos seguridad y menos desarrollo humano y económico. Los empleos vinculan a las personas con la sociedad y la economía en las que viven.

El acceso a un trabajo seguro, productivo y remunerado de manera justa (asalariado o por cuenta propia) es un factor fundamental para la autoestima de las personas y las familias, que les afirma su sentimiento de pertenencia a una comunidad, y les permite hacer una contribución productiva. El cambio hacia un desarrollo incluyente y sostenible no será posible si se niega a millones de personas la oportunidad de ganarse la vida en condiciones dignas y equitativas.

Uno de los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM), es el empleo pleno y productivo y el trabajo decente, este objetivo también ha sido asumido por la OIT en su agenda de desarrollo y para ello es necesario adaptar este objetivo a las necesidades de todos los países, basado en los derechos humanos, la igualdad y la sostenibilidad, recogido en el Informe sobre el Trabajo en el Mundo, (2014), de la OIT.

La OIT plantea que el número de personas con discapacidad en edad de trabajar en el mundo actualmente se encuentra entre 785 y 975 millones. Aunque muchas de las personas con discapacidad han logrado conseguir un empleo y se han integrado plenamente en la sociedad, este grupo suele enfrentar condiciones desproporcionadas de pobreza y desempleo.

Esto datos, nos permite poner el foco de atención en la importancia que tiene el acceso al mercado laboral de la población en la sociedad actual, y de manera más específicas la relevancia de este tema para las personas con discapacidad, si tenemos en cuenta la discriminación a la que han sido sometidos a lo largo de la historia, y a la que se encuentran

sujetos en la actualidad, a pesar de la existencia de legislación que pretende hacer prevalecer sus derechos como ciudadanos de primera.

Algunos de los derechos que reivindican las personas con discapacidad, son la participación y el derecho a perseguir oportunidades en condiciones de igualdad y la integración social a través del empleo y por tanto su inserción en el mercado laboral. El afán de la reivindicación de estos derechos es poder desarrollar la ciudadanía social, asumiendo las responsabilidades sociales propias y la contribución al sistema social del que forman parte. Participando de manera activa en los todos los sistemas que conforman nuestras sociedades, cultural, económico y social, con total libertad.

Estos derechos se fundamentan en la diversidad humana, que parte del derecho de integración, valoración de la diversidad, la dignidad humana, la autodeterminación, la igualdad de derechos y la integración de las personas con discapacidad.

Sin embargo como plantea Bárbara Murray, experta de la OIT, las personas con discapacidad tienen menos probabilidades de tener empleo que las personas que no padecen ninguna discapacidad, y cuando tienen un trabajo poseen mayores posibilidades de recibir una remuneración más baja que el resto de sus compañeros, y las perspectivas de ascenso son escasas y las condiciones de trabajo son malas, por no tener las adaptaciones necesarias para su desarrollo. Estas situaciones se ven agravadas en el caso de las mujeres con discapacidad, porque se ven sometidas a una doble discriminación, por cuestión de género y por cuestión de discapacidad. Otro elemento relevante que aumenta la situación de vulneración de derechos, es que muchas personas con discapacidad no se registran en los servicios de empleo y por tanto son invisibles con respecto al mercado laboral, y se sustentan en base a los subsidios de la seguridad social y con el respaldo de sus familias.

Todo esto genera una situación en las que muchas de las personas que sufren discapacidad no tienen la oportunidad de ganarse la vida a través de un trabajo decente, no pueden contribuir económicamente con su familia ni con las organizaciones de trabajo. Por todo ello se desaprovecha el potencial de las personas con discapacidad y se provoca que la mayoría de ellas, vivan sumidas en la pobreza, la dependencia y la exclusión social.

La exclusión y la discriminación por razón de la discapacidad violan diversos derechos humanos universales, en particular el derecho a la igualdad. Además, la exclusión y la discriminación estructurales por motivo de discapacidad minan la competitividad de nuestros sistemas económicos y la cohesión de nuestros sistemas sociales. La sociedad en su conjunto se ve afectada cuando no se reconoce ni se facilita adecuadamente la expresión del talento y la realización del potencial que atesoran las personas con discapacidad. De Lorenzo, (2003).

La OIT tiene un compromiso de larga duración para promover la justicia social y lograr trabajo decente para las personas de dicho colectivo. Es necesario un doble enfoque para la inclusión de la discapacidad. Un eje se refiere a los programas o iniciativas específicas para

personas con discapacidad destinadas a superar las desventajas o barreras particulares, mientras que el otro busca garantizar la inclusión de las personas con discapacidad en los servicios y actividades de carácter general, tales como la formación profesional, la promoción del empleo, planes de protección social y estrategias para la reducción de la pobreza. Los esfuerzos de la OIT para incluir personas con discapacidad cubren toda su gama de actividades, incluidas sus prácticas internas y alianzas con otras agencias de la ONU.

Las fórmulas generadas para la inclusión laboral no han permitido una integración global y con garantías de calidad, sino que se han mostrados, como elementos parcializadores y con errores de fondo que impiden el acceso al trabajo y al mantenimiento del mismo por parte de la persona con discapacidad.

La línea actual de inserción laboral va dirigida a la normalización del empleo de este colectivo como ciudadano de pleno derecho, desarrollando la ciudadanía social y las responsabilidades de mantenimiento y mejora de nuestras sociedades.

### ***2.2.3. Formulas de Inserción laboral de las políticas sociales.***

Las primeras fórmulas de políticas sociales que buscaban la inserción laboral de las personas con discapacidad se fundamentaban en políticas pasivas de empleo, dichas políticas están basadas en el sostenimiento de rentas y consisten en transferencias de ingresos desde el sector público hacia los individuos. Posteriormente, aparecieron las políticas activas que centran sus esfuerzos directamente en la colocación del individuo en un puesto de trabajo, bien aumentando su cualificación (mediante la formación), bien facilitando su acceso a un puesto de trabajo; Malo, (2003).

A lo largo de las últimas décadas, las fórmulas elaboradas para favorecer la entrada en el mercado laboral de las personas con discapacidad estaban basadas en medidas de distinta índole en función, del país, la organización administrativa, la historia propia y su evolución, el papel de las asociaciones del colectivo con discapacidad. Todas ellas son complementarias y no excluyentes y tienen como objetivo la creación de empleo de calidad y la garantía de la igualdad de oportunidades e igualdad de trato, y procurando su integración en los programas de rehabilitación profesional y servicios de empleo, así como fomentando su participación en actividades comunitarias; De Lorenzo, (2004), a continuación haremos un desglose de las fórmulas existentes:

**Empleo ordinario:** El empleo ordinario es el empleo en empresas normalizadas en las que el porcentaje mayoritario de trabajadores está compuesto por personas sin discapacidad, ya sean públicas o privadas. Otro tipo de empleo ordinario es el empleo autónomo, que es el generado por el propio trabajador con discapacidad constituyéndose como autónomo tenga o no otros trabajadores contratados.

El empleo ordinario presenta distintas modalidades de contratación, algunas de ellas contemplan ayudas específicas para el fomento de la contratación de trabajadores con



discapacidad. (Servicio de Información a la Discapacidad).

Modalidades específicas para minusválidos:

- Contrato indefinido para trabajadores minusválidos.
- Empleo selectivo para trabajadores minusválidos.
- Contrato para la formación de trabajadores minusválidos.
- Contrato en prácticas para minusválidos.
- Contratación temporal de minusválidos acogida al fomento del empleo.

Otras modalidades:

- Contrato para el fomento de la contratación indefinida.
- Contrato a tiempo parcial.
- Contrato de trabajo a domicilio.
- Contrato de trabajo de grupo.
- Empleo autónomo.

Las fórmulas de inserción laboral que existen para este tipo de empleo son entre otras, el establecimiento de cuotas de reserva de empleo en las empresas, la formación laboral o las subvenciones para la contratación de trabajadores desempleados.

- La cuota de reserva significa que las empresas con 50 o más trabajadores han de reservar un porcentaje de los puestos de trabajo para las personas con discapacidad y en algunos casos el cumplimiento de la cuota de reserva se puede sustituir por acciones alternativas.
- Los incentivos a la contratación consisten en subvenciones por contratos, bonificaciones y exenciones de cuotas, deducciones fiscales y subvenciones a la adaptación de puestos de trabajo.
- El fomento del autoempleo, que se encuentra basado en la financiación de proyectos empresariales, proyectos de autoempleo de trabajadores por cuenta propia y conceden subvenciones para la constitución de cooperativas de trabajo asociado o sociedades laborales.
- El “empleo con apoyo”, es un conjunto de actividades de orientación y acompañamiento individualizado que prestan preparadores laborales especializados, en el propio puesto de trabajo, a los trabajadores con discapacidad con especiales dificultades de inserción laboral que realizan su actividad en empresas normalizadas, del mercado ordinario de trabajo.
- El fomento del empleo público. En este caso, la cuota de reserva de plazas

para personas con discapacidad en todas las Administraciones Públicas en un porcentaje determinado. En la mayoría de las pruebas de ingreso selectivas de ingreso a la Administración, las personas con discapacidad disponen de las adaptaciones y los ajustes razonables necesarios de así como la preferencia en la elección de plazas y la adaptación del puesto de trabajo. (Ministerio de Sanidad, Servicios sociales e Igualdad).

**Empleo Protegido:** El trabajo protegido se ha diseñado para los casos en los que la persona con discapacidad puede ejercer una actividad laboral pero no en el mercado ordinario. Este tipo de empleo se desarrolla a través de los siguientes servicios:

- a). **Los Centros Especiales de Empleo.** Son definidos por la LISMI como *“aquellos centros cuyo objetivo principal es el de realizar un trabajo productivo, participando regularmente en las actividades de mercado y teniendo como finalidad asegurar un empleo remunerado y la prestación de servicios de ajuste personal y social que requieren sus trabajadores minusválidos, a la vez que sea un medio de integración del mayor número de minusválidos al régimen de trabajo normal”* (artículo.42.1). Su objetivo principal es el de realizar un trabajo productivo, participando regularmente en las operaciones de mercado y teniendo como finalidad el asegurar un empleo remunerado y las prestaciones de servicios de ajuste personal y social que requieran sus trabajadores minusválidos, a la vez que sea un medio de integración del mayor número de minusválidos al régimen del trabajo normal. La totalidad de la plantilla de los Centros Especiales de Empleo estará constituida por trabajadores minusválidos, sin perjuicio de las plazas en plantilla del personal no minusválido imprescindible para el desarrollo de la actividad. Los Centros Especiales de Empleo podrán ser creados tanto por organismos públicos como y privados como por las empresas, siempre con sujeción a las normas legales, reglamentarias y convencionales que regulen las condiciones de trabajo, según el Servicio de información sobre discapacidad del Ministerio de Trabajo y Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. Estos centros cuentan con Servicios de Ajuste Personal y Social, que permiten ayudar a superar las barreras y dificultades que tienen los trabajadores con discapacidad de los Centros en el proceso de incorporación y permanencia en un puesto de trabajo.

Según Rubio, (2003) los Centros Especiales de Empleo aportan a las personas con discapacidad los siguientes elementos:

- Experiencia laboral.
- Formación.
- Capacitación profesional.
- Aprenden y desarrollar habilidades laborales (reducción de los

niveles de ansiedad, tensión; efectividad en las relaciones con los compañeros y superiores; afrontar en mejores condiciones psico-emocionales la productividad demandada por el Centro; etcétera).

- Aprenden y adquieren hábitos laborales (horarios de entrada y salida; las horas extras; seguimiento de normas sobre prevención de riesgos laborales, seguridad e higiene; limpieza del entorno laboral; toma de decisiones, etcétera).
- Adquieren cierta polivalencia y flexibilidad (cambian de puesto de trabajo y de actividad laboral, por motivos estratégicos y comerciales del Centro), características demandadas en el mercado ordinario.

**b). Centros ocupacionales:** Centros destinados a personas en edad laboral, con posibilidades de desarrollar sus capacidades residuales en áreas formativas laborales y ocupacionales. Son establecimientos que tienen como finalidad asegurar los servicios de terapia ocupacional y de ajuste personal y social a los discapacitados, cuando por el grado de discapacidad no pueden integrarse en una empresa o en un Centro Especial de Empleo.

Por terapia ocupacional se entienden aquellas actividades o labores no productivas realizadas por discapacitados, bajo la orientación del personal técnico del centro, encaminadas a la obtención de objetos, productos o servicios que no estén, regularmente, sujetos a operaciones de mercado. Y por servicios de ajuste personal y social se entienden aquellos que procuran a los discapacitados en los Centros Ocupacionales una mayor habilitación personal y una mejor adaptación en su relación.

Los objetivos que persigue este tipo de centros son:

- Facilitar la integración sociolaboral de las personas adultas con discapacidad, tendiendo a la integración y posibilitando el aprendizaje y desarrollo de conocimiento habilidades y actitudes tendentes a aumentar las competencias laborales con vistas a incrementar sus posibilidades de acceso al empleo.
- Facilitar el desarrollo personal y social, proporcionando una atención habilitadora integral, mediante programas de habilitación ocupacional y de ajuste personal y social con la finalidad de conseguir el mayor desarrollo personal posible de personas con discapacidad que no disponen de un puesto de trabajo, ofertándoles los apoyos que precisen para que puedan llevar a cabo una vida lo mas autónoma y normalizadora posible tendiendo siempre a su mayor integración laboral
- Formación ocupacional y laboral, posibilitando el aprendizaje, capacitación y desarrollo de habilidades relacionadas con el ámbito

de la formación ocupacional / laboral al objeto de favorecer el acceso a otros recursos de formación y /o empleo, que facilite su integración laboral.

- c). Enclave laboral:** Consisten en el traslado temporal de un grupo de trabajadores con discapacidad de un Centro Especial de Empleo a las instalaciones de una empresa del mercado ordinario de trabajo, para el desarrollo de una actividad productiva, a través de un contrato de arrendamiento de servicios entre el centro y la empresa. El objetivo final de los “enclaves laborales” es facilitar la transición desde el empleo protegido al empleo ordinario.
- Es una fórmula de relación comercial entre empresa ordinaria y CEE.
  - Es un instrumento para la creación de empleo para personas con discapacidad y su posible incorporación al mercado abierto.
  - Fomenta el desarrollo de una actividad productiva por un equipo profesional de un CEE en las instalaciones de otra empresa.

El objetivo principal es que las personas con discapacidad puedan disfrutar de todos los derechos constitucionales como el resto de los ciudadanos, y como objetivos específicos plantea:

- Favorecer el paso de las personas con discapacidad desde los Centros Especiales de Empleo al mercado ordinario de trabajo de manera estable.
- Que la empresa ordinaria conozca mejor las capacidades y aptitudes de los trabajadores con discapacidad.
- Facilitar a las empresas con más de 50 empleados el cumplimiento de su obligación de reservar un % de trabajadores con discapacidad.

Este tipo de fórmula de empleo se ubica en el concepto de contrata y subcontrata, y por tanto da la posibilidad de subcontratar actividades principales de una empresa del mercado ordinario.

- d). Empleo con apoyo:** Es el empleo integrado en la comunidad dentro de empresas normalizadas, para personas con discapacidad que tradicionalmente no han tenido posibilidad de acceso al mercado laboral, mediante la provisión de los apoyos necesarios dentro y fuera del lugar de trabajo, a lo largo de su vida laboral, y en condiciones de empleo lo más similares posible en trabajo y sueldo a las de otro trabajador sin discapacidad en un puesto equiparable dentro de la misma empresa; Jordán y Verdugo, (2001), el acompañamiento que se produce en esta modalidad de empleo va desde la búsqueda, hasta el aprendizaje de los procedimientos y destrezas necesarias para desarrollar el trabajo, y mantenerlo a lo largo del tiempo. Se trata de una forma de facilitar la transición desde los centros y talleres especiales de empleo hacia el empleo normalizado, este apoyo puede ser puntual o permanente.

El Empleo con Apoyo facilita el proceso de inserción laboral con las siguientes acciones:

- Difusión del programa en un sentido amplio (Red Pública de Orientación, población general, entidades educativas, empresas, servicios sociales, agentes sociales, etc.) por tal de dar a conocer el Empleo con Apoyo y facilitar el acceso a las personas con discapacidad.
- Prospección de lugares de trabajo a través de la difusión del programa al mundo empresarial.
- Atención individualizada durante todo el proceso, partiendo de un plan personal de trabajo que se fundamenta en la empresa de decisiones por parte de la persona con discapacidad.
- Orientación y asesoramiento laboral y/o personal a la persona con discapacidad y, si es el caso, a su familia.
- Asesoría técnica y legal a los diferentes agentes de la entidad empleadora, en temas relacionados con tipos de contratos, ayudas a la contratación y otros aspectos administrativos, así como espaldarazo en aspectos de tipo relacional hacia la persona con discapacidad.
- Acompañamiento y entrenamiento en el mismo puesto de trabajo, así como en otras situaciones naturales consideradas en el plan personal de trabajo.
- Asesoramiento en adaptaciones del lugar de trabajo y ayudas ergonómicas.
- Búsqueda de apoyos naturales del entorno laboral y social, para la consecución y mantenimiento de los objetivos de inserción.

Las fases principales del desarrollo de los programas de empleo con apoyo según la Asociación Española de Empleo con Apoyo (2008) son:

- Preparación para la incorporación al mercado laboral: elaboración del perfil profesiográfico del candidato e información y orientación laboral en relación a la búsqueda de trabajo.
- Búsqueda de trabajo activa y personalizada, asegurando un puesto adecuado a cada persona mediante la difusión del programa, la prospección del mercado laboral, el asesoramiento y estimulación a la empresa y el análisis de compatibilidad entre candidato y puesto de trabajo.
- Adaptación y entrenamiento en el puesto de trabajo de la persona

con discapacidad.

- Seguimiento del trabajo, con evaluación preventiva de las necesidades del trabajador con discapacidad y de la entidad empleadora, así como detección precoz de situaciones conflictivas y aplicación de medidas correctivas.

Por tanto en esta modalidad de empleo es esencial la figura del orientador básico, puesto que sobre él recae el desarrollo del apoyo hasta la finalización del proceso.

**e). Autoempleo:** *“La actividad productiva de bienes o servicios no ligada a un contrato de trabajo y realizada por el propio empresario que asume los riesgos de su propio negocio”.* Las diferentes administraciones públicas, organismos y entidades proveen ayudas al autoempleo a través de préstamos o créditos concedidos a las empresas para otorgarse a la persona que lo solicita, es imprescindible reunir una serie de requisitos establecidos por las entidades que las conceden. Este es un tipo de empleo que presenta dificultades para las personas con discapacidad puesto que el emprendedor debe tener una serie de capacidades, habilidades sociales, competencias laborales y personales que difícilmente pueden desarrollar algunas de las personas que padecen determinadas discapacidades como puede ser la intelectual. A esto además debemos sumar que además se debe poseer conocimientos sobre legislación, organizaciones, planes de financiación, formación profesional, etc.

**f). Sistemas basados en el trabajo doméstico:** El trabajo doméstico en el seno de la unidad familiar es una de las vías que más utilizan los adultos de la población general, sobre todo las mujeres, para sentirse productivos y obtener reconocimiento de las personas de su entorno.

Se puede considerar incluso que, pese a no percibir una contrapartida monetaria, el trabajo doméstico puede ser fuente de autonomía y desarrollo personal cuando responde a un proyecto compartido de pareja o de familia donde otra u otras personas aportan el trabajo extradoméstico remunerado; IOÉ, (1996).

Según la nota de información sobre el Trabajo Doméstico de la OIT: “El trabajo remunerado en el hogar es por lo tanto percibido como carente de valor y exógeno al mercado laboral”; Tomei, (2003), sin embargo, una serie de hechos ilustran su valor económico y social para los hogares individuales y la sociedad en general, con frecuencia no tomados en cuenta suficientemente:

- El trabajo doméstico desempeña un papel esencial en asegurar el mantenimiento y funcionamiento de los hogares y el bienestar de sus miembros.
- La disponibilidad del trabajo doméstico permite a los miembros del hogar entrar y permanecer en el mercado laboral.

- Mediante la generación de ingresos para los trabajadores domésticos y su familia se estimula el consumo y consecuentemente se contribuye al crecimiento económico.

Los trabajadores domésticos pertenecen a los grupos de trabajadores con las remuneraciones más bajas y tienden a provenir de grupos poblacionales frecuentemente afectados por la pobreza. Este tipo de trabajo es desarrollado por una elevada proporción de mujeres, principalmente provenientes de grupos desfavorecidos (pueblos indígenas, minorías étnicas, discapacitadas y otros grupos socialmente desfavorecidos).

Según Ruiz, (2002), este tipo de trabajo tiene una concepción negativa socialmente ya que se encuentra estigmatizado como trabajo que carece de prestigio social y se encuentra minusvalorado por la sociedad. Sin embargo eso no deja de configurar a este tipo de trabajo como fuente de desarrollo personal y autonomía, en concreto en la discapacidad las trabajadoras domésticas desarrollan sus tareas en el hogar de sus padres o de otros familiares, poseen una escasa cualificación académica, con un alto índice de desempleo, con escasas relaciones sociales y con un bajo nivel de autonomía.

**g). Sistemas basados en la pensión:** Las pensiones se encuentran asociadas a la idea de la jubilación por una gran parte de la población, sin embargo esta idea se modifica cuando hablamos de las personas con discapacidad, puesto que ellas son beneficiarias de las mismas desde edades tempranas o dispares como consecuencias de su nivel de funcionalidad física y psíquica. La pensión supone para la persona con discapacidad una garantía mínima de ingresos que le permiten el desarrollo de su vida con unos mínimos de cobertura económica garantizada, en función de su contribución al sistema. Además existe una valoración positiva de la persona que es beneficiaria de una prestación desde el punto de vista social y familiar, puesto que en muchas ocasiones, el entorno más cercano lo ve, como una red de seguridad con respecto a la escasez económica. Sin embargo pueden generar el riesgo de crear dependencia de la persona que la recibe del sistema, y además generar conformismo, obviamente esto no ocurrirá en el caso de las personas con gran invalidez. En la actualidad esta es la fórmula de inserción laboral más usada por parte de los estados, sin embargo puede convertirse en un hándicap para los sistemas de prestaciones, puesto que en muchas ocasiones se realiza un uso abusivo de las pensiones, en el sentido de que personas que pueden complementar las pensiones a través del desarrollo de alguna actividad laboral, optan por depender exclusivamente de la pensión y por ende del estado.

La mayoría de los pensionistas de pensiones contributivas, no se rehabilitan laboralmente una vez se obtiene la pensión de invalidez, a veces porque las características de su discapacidad le impide de manera objetiva desarrollar su labor profesional, o a veces por considerar suficientes los ingresos generados por la pensión asignada. Esto también puede estar influido por la formación y cualificación de la persona valedora de la pensión,

por su estatus laboral que ostente, de la edad, de las necesidades económicas de su vida doméstica, y el uso del tiempo libre, entre otros.

Por otro lado las Pensiones no contributivas de invalidez, van a estar condicionadas a demostrar de manera médica, que se encuentra en una situación de funcionalidad limitada para el puesto de trabajo, a través de un certificado de minusvalía por encima del 65%, y si la situación familiar desde el punto de vista económico varía en positivo, puede perderse el derecho a dicha prestación. Es por ello que desde esta perspectiva, esta estrategia de fomento de empleo puede desvirtuar al propio empleo, puesto que pretende ser un mínimo básico de garantía de supervivencia, es decir en precario, y sin embargo, en función de las necesidades, expectativas y conformismo de la persona a la que se le otorgue puede tener perfectamente, el sentido contrario, de mantenerlo alejado del mercado laboral de manera continua, sobre todo en los sectores productivos que se encuentran en una mayor situación de precariedad.

Además de estas estrategias existen otras como la creación directa de empleo para personas con discapacidad en el sector público, el establecimiento de cuotas de reserva de puestos de trabajo, política de subvenciones públicas a las empresas para la contratación que puede conllevar también ventajas fiscales a favor de las empresas y de la responsabilidad social corporativa, y por otro lado conciertos y contratos entre las Administraciones públicas y las organizaciones sin ánimo de lucro que trabajan con la discapacidad.

Con todas estas medidas los diferentes países han intentado cumplir con la legislación relativa a la igualdad de oportunidades y no discriminación de las personas con discapacidad, pero a pesar de su existencia todavía no podemos decir que la inserción laboral de este colectivo sea una realidad, así lo muestran los datos de la OIT que se han presentado con anterioridad. Para consolidar el acceso al mercado de trabajo de este colectivo, se requieren más esfuerzos tendentes a la integración laboral total, a la creación y fomento de un trabajo de calidad, así como a intentar consolidar el empleo ordinario como fórmula de inclusión social de este colectivo y dejando como alternativa al empleo protegido para aquellos casos que así lo requieran.

#### ***2.2.4. La inserción laboral en España a partir de la LISMI y políticas sociales de inserción.***

En España según datos del INE, en la estadística: “El Empleo de las Personas con Discapacidad”, en el año 2012 (último año con datos) 1.450.800 personas en edad laboral tenían el certificado de discapacidad, lo que representa el 4,76% del total de la población comprendida en esas edades. De ellas, el 54,49% son hombres y el 45,51% mujeres; la mayor parte de las personas con discapacidad en edades laborables se sitúan entre los 45 y 64 años, mientras que los menores de 25 años no llegan al 6%. La discapacidad más representativa es la física, con algo más del 56% del total. (2014. Informe del Mercado de Trabajo de las Personas con Discapacidad Estatal. Datos 2013 del SEPE, Servicio Público de Empleo Estatal).



Estos datos dejan entrever que la situación de la inserción laboral en España sigue la línea del resto de países, nuestra situación es si cabe, todavía más alarmante debido a la crisis económicas sufrida en ésta última década. Las pautas seguidas por nuestro país han seguido las líneas marcadas por los organismos internacionales, a través de las normativas y recomendaciones en relación a este tema, sin embargo la creación de empleo en general y el destinado a las personas con discapacidad ha sido bastante reducido.

En España, las políticas de empleo dirigidas a las personas con discapacidad toman relevancia con la entrada en vigor de la LISMI de 1982, que vino a racionalizar las políticas pasivas (pensiones) existentes hasta el momento, como plantea Malo, (2003). Las medidas que introdujo y que se configurarán como el referente en las posteriores acciones fueron: la reserva de empleo (artículo 38.1), el empleo selectivo (artículo 40), los contratos incentivados (artículo 38.4), las subvenciones a empresas que contraten a personas con discapacidad (artículo 38.4), la promoción de empleo autónomo (artículo 38.4), el empleo protegido (artículo 43) o la recuperación profesional (sección 4 del título VI).

Las pensiones existentes hasta el momento se pueden clasificar en tres grupos, según Malo, (2003): Pensiones no contributivas. Pensiones de la LISMI (Ley de Integración Social del Minusválido).

En el primer grupo comprende pensiones recibidas por trabajadores que, tras un tratamiento médico, sufren limitaciones permanentes y objetivas que disminuyen su capacidad para trabajar. Desde noviembre de 1997 estas pensiones pueden ser percibidas únicamente por menores de 65 años. Por encima de dicha edad se pasa a percibir la pensión de jubilación. Existen cuatro tipos de invalidez permanente: parcial, total, absoluta y gran invalidez. La clasificación depende del grado de discapacidad evaluado por un equipo médico de expertos. Sólo las categorías de invalidez permanente absoluta y gran invalidez son legalmente incompatibles con tener un empleo. La invalidez permanente total se refiere a una incapacidad para desempeñar la ocupación actual del trabajador, pero no excluye la posibilidad de trabajar en otras ocupaciones. Por tanto, esta pensión es compatible con la percepción de salarios. La invalidez permanente parcial se refiere a limitaciones que afectan al desempeño óptimo del puesto de trabajo pero afecta a otros puestos. En este caso, la pensión trata de ser sólo un complemento de ingresos, ya que el equipo médico evalúa que el individuo sólo está parcialmente afectado en su capacidad para trabajar. Las pensiones no contributivas son percibidas por personas que no contribuyeron la cantidad mínima necesaria para percibir una pensión contributiva. Uno de los tipos de pensión no contributiva es la de invalidez. Los requisitos para ser beneficiario de una pensión no contributiva de invalidez son:

- Tener entre 18 y 65 años.
- Ser residente en España.
- Estar afectado por un grado de discapacidad igual o superior al 65 por ciento (porcentaje evaluado por los equipos médicos expertos de la Administración).

- Tener unos ingresos totales inferiores a los de la pensión. Así pues, la pensión no contributiva de invalidez está sujeta a la demostración del estado de necesidad (es una pensión means-tested).

Las pensiones de la LISMI son pensiones complementarias creadas por dicha ley en 1982. Estas pensiones tenían como finalidad atender las necesidades especiales del colectivo tales como rehabilitación, apoyo de una tercera persona, costes de transporte, etc. Estas pensiones son compatibles con un empleo y debe demostrarse su necesidad (son means-tested): sólo los individuos con ingresos totales por debajo del 70% del salario mínimo puede solicitar este tipo de pensiones. En diciembre de 1990, la legislación legal de las pensiones LISMI fue alterada de forma sustancial y muchos de sus beneficiarios fueron transferidos a la pensión no contributiva de invalidez. Sin embargo, otras personas permanecieron en el antiguo sistema porque habrían perdido parte de sus ingresos si se les hubiera pasado a la mencionada pensión.

La LISMI desarrolló la protección social de las personas con discapacidad para facilitar su integración laboral, para ello trató de aunar la legislación y los diferentes tipos de subsidios o prestaciones creando una estructura para el empleo basada en el empleo ordinario y el empleo protegido a través de Centros Especiales de Empleo (CEE).

Posteriormente el Real Decreto 1451/1983 estableció la cuota del 2% para los trabajadores discapacitados en la empresa ordinaria con más de 50 trabajadores, introdujo bonificaciones en la contratación a tiempo completo, o con carácter indefinido de este colectivo para los empresarios. Propuso reducciones en la cotización de las empresas por sus empleados con discapacidad, así como incentivos fiscales para el aumento de contratos anuales de trabajadores con discapacidad.

Por otro lado dispuso ayudas en forma de apoyo financiero para las cooperativas conformadas por personas con discapacidad.

En 1985 se regula por medio de dos reales decretos la creación de los CEE y de los Centros Ocupacionales (CO). Según Malo, (2003) todos estos avances no permitieron que se diera una mayor participación en el mercado laboral de este colectivo, no daba una respuesta holística al problema y por ello se planteó una evaluación de este tema por parte del Consejo Económico y Social, que elaboró un informe en el año 1995, que proponía un nuevo tipo de política de empleo para esta población. Este informe se desarrolló con la colaboración de los empresarios, y fue el detonante de un debate social, puesto que este colectivo se negó a firmar las conclusiones de dicho informe.

A partir de aquí, se abre una nueva etapa que se recogen en 1992 y que quedan reflejadas en el Plan de Acción para las Personas con Discapacidad 1997-2002, se estructura en cinco planes sectoriales, desarrollados bajo los principios de promoción de derechos, vida independiente, calidad de vida, igualdad de oportunidades, integración y normalización. El Plan sectorial de "Participación e integración en la vida económica" es el que se centra en las propuestas relativas al empleo de personas con discapacidad, con los objetivos básicos de garantizar la igualdad de oportunidades, asegurar una recuperación profesional de calidad

que se corresponda con las capacidades de los sujetos y la realidad del mercado laboral, y potenciar la recuperación e integración (esto es, las políticas activas) frente a las prestaciones económicas (las políticas pasivas). El Plan sectorial se articula en tres programas: el Programa de recuperación profesional, el Programa de colocación e inserción laboral y el Programa de prestación económica y social.

El cumplimiento del Plan de Acción puede estudiarse también en relación a su conexión con el Plan de Medidas Urgentes para la Promoción del Empleo de las Personas con Discapacidad, firmado entre el CERMI y el MTAS en 1997, con la participación de los agentes sociales y las CC.AA. Este acuerdo, nacido con la voluntad de ser coherente con respecto a las medidas de carácter general contenidas en el Plan de Acción, marcó un hito muy importante en las relaciones entre el Gobierno y el movimiento asociativo de las personas con discapacidad. Las 26 medidas contenidas en el Plan se articularon en cuatro grandes bloques que hacen referencia a Participación institucional de las personas con discapacidad, Formación Profesional, Intermediación laboral y Contratación e Inserción Laboral; Cabo, Gago y González, (2003).

La aplicación de este plan supuso un aumento relevante del presupuesto dedicado a la integración laboral de las personas con discapacidad dando mayor efectividad a las políticas públicas desarrolladas hasta el momento.

En 1997, siguiendo las prescripciones de la Estrategia Europea de Empleo, se desarrolló el Programa Plurianual de Empleo del Reino de España, entre cuyas prioridades se encontraban las personas con discapacidad y para ello se desarrollaron acciones dirigidas a la contratación de personas con discapacidad, la participación en el ámbito institucional y en la evaluación de resultados de la aplicación de la LISMI.

Posteriormente en 1998 se aprobó el Plan de Acción para el Empleo del Reino de España 1998, en el que existen varias referencias al colectivo de personas con discapacidad. Así, se contempló el incremento de las plazas de los CEE y la participación de los cursos de formación, así como la creación de microempresas mediante convenios con Corporaciones Locales y Comunidades Autónomas, líneas de colaboración entre CEE y empresas ordinarias, etc. Como ejemplo práctico y real de las acciones llevadas a cabo en relación a la integración en el ámbito local, la Fundación ONCE y la Federación Española de Municipios y Provincias (FEMP) firmaron un convenio de colaboración encaminado a la divulgación y fomento de la formación y el empleo.

El Plan de Acción para el Empleo del Reino de España 1999, tuvo como medidas más específicamente diseñadas para el colectivo de las personas con discapacidad el impulso de la Ley de Inserción Socio-laboral, que desarrolla un marco adecuado y específico para colectivos con especial desventaja y que se constituye a partir de las Empresas de Inserción, y el acuerdo entre el Gobierno y la ONCE por el cual la ONCE se comprometió a la creación de 20.000 empleos y a la realización de 40.000 acciones formativas en materia de formación profesional, como de formación ocupacional y continua en personas ciegas o con otro

tipo de discapacidades entre 1999 y 2008 (el conocido como Plan 20.000/40.000). El Plan de Acción para el Empleo de 2000, mantuvo el esquema del Plan de 1999. Algunas de las medidas planteadas fueron la regulación de medidas alternativas a la obligación de reserva del 2%, la adaptación de instalaciones y personal docente para favorecer la participación de los trabajadores con discapacidad en los programas de empleo y formación, la implantación de diez unidades especializadas de intermediación laboral para la atención de trabajadores con discapacidad o la continuación del plan de formación y empleo desarrollado por la Fundación ONCE con apoyo público; Cabo, Gago y González, (2003).

El segundo informe del Consejo Económico y Social fue publicado en 2001, con el objetivo de desarrollar propuestas de actuación en el marco del Plan Nacional para la Inclusión Social pasando de analizar, únicamente, la situación de las personas con discapacidad a incluir a todas aquellas personas con riesgo de exclusión.

A lo largo de los últimos diez años de desarrollo de Planes Nacionales para la Inclusión Social (PNAin), las actuaciones desarrolladas en los tres primeros Planes Nacionales de Acción para la Inclusión Social dirigidas al área de Personas con Discapacidad, se recogen en el IV y en el V PNAin se encontraban recogidas en el apartado de Atención a la Dependencia. Se desarrollaron tres planes: el primero que se desarrolló entre los años 1997-2002; el segundo abarcó los años 2003-2007; y el tercero el periodo de 2008 y 2011. En ellos se han ido desarrollando medidas que buscaban la mejora de la intermediación laboral para trabajadores con discapacidad, y se ha establecido una coordinación entre diversos organismos como el Instituto Nacional de Empleo (en adelante, INEM) - IMSERSO y Comunidades Autónomas (en adelante, CCAA). La mayoría de estos planos se financiaron a través del Fondo Social Europeo.

En 2003 se aprobó el Plan Nacional de Accesibilidad (2004-2012), entre cuyas medidas destaca el incremento de la cuota de reserva de puestos de trabajo para personas con discapacidad, y en 2004 entró en vigor el Real Decreto 290/2004, por el que se regulan los enclaves laborales como medida de fomento del empleo de las personas con discapacidad.

En los últimos años, concretamente en el V PNAin, se establece un nuevo enfoque que intenta abordar tanto la política de empleo y la legislación laboral como otros ámbitos directamente relacionados con éstos, evitando el asistencialismo y buscando una proyección más amplia y duradera. Los ámbitos abordados fueron: empleo, legislación laboral, seguridad social, educación, política fiscal, etc.

En este marco, se ha intentado poner en marcha el desarrollo de normas y ofertas formativas para la cualificación profesional de este colectivo y de los profesionales que trabajan con ellos para este fin, como fruto de ello, surge el Real Decreto 1368/2007, que se ha incluido en el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales la de Inserción laboral de personas con discapacidad.

Los posteriores planes han centrado su atención en la educación de las personas

con discapacidad, un ejemplo de ello es que el Ministerio de Educación y Política Social ha suscrito convenios con la Confederación Estatal de Personas Sordas (CNSE) o la Organización Nacional de Ciegos Españoles (ONCE) para la atención educativa de las personas con dificultades auditivas y visuales. También se ha velado por la mejora de la atención educativa de los niños con programas de atención a la diversidad y equipos de atención temprana.

Otro aspecto a destacar son los programas experimentales en materia de formación y empleo para personas discapacitadas, mediante la colaboración del Instituto Nacional de Empleo (INEM), de las Comunidades Autónomas y de la Confederación Coordinadora Estatal de Minusválidos Físicos de España (COCEMFE), y también se ha promovido la alfabetización digital de las personas con discapacidad. También se han contemplado la ampliación de la cobertura y la flexibilización del acceso a las Rentas Activas de Inserción para personas con discapacidad.

Al mismo tiempo se han desarrollado medidas para promover la regulación legislativa para establecer el régimen de infracciones y sanciones en materia de igualdad de oportunidades. En este sentido, un paso fundamental ha sido la aprobación de la Ley 51/2003, sobre Igualdad de Oportunidades, No Discriminación y Accesibilidad Universal de las Personas con Discapacidad que, entre otras medidas, recoge la creación de un sistema de arbitraje para resolver las quejas o reclamaciones de las personas con discapacidad.

En el año 2006 se creó el Plan de acción para las Mujeres con Discapacidad con el objetivo de remover los obstáculos que ocasionan un fuerte déficit de ciudadanía a las mujeres con discapacidad. (Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad, 2010).

El Plan de Acción 2014-16 de la Estrategia Española de Discapacidad publicada por el consejo de ministros en Septiembre de 2014, plantea 96 medidas y 5 ejes de actuación, con especial atención a las personas más vulnerables: Mujeres con discapacidad, afectadas por la doble discriminación, niños y niñas con discapacidad, en riesgo de exclusión, violencia y pobreza, residentes en zonas rurales, mayor dispersión de la población y falta de recursos, y por último las personas mayores con discapacidad.

El objetivo estratégico de este plan que se encuentra vigente en estos momentos, es el de promover el derecho al trabajo de las personas con discapacidad, en condiciones que garanticen la aplicación de los principios de igualdad de trato y no discriminación, y propone como objetivos operativos:

- 1). La promoción del acceso de las personas con discapacidad al empleo: o Itinerarios personalizados o Informes de capacidades.
- 2). Posibilitar que las personas con discapacidad puedan establecerse como trabajadores autónomos.
- 3). Asegurar la igualdad de oportunidades, condiciones laborales dignas y favorecer la conciliación a las personas con discapacidad.

- 4). Fomentar la contratación pública socialmente responsable.
- 5). Concienciar al empresariado y al sector público de las capacidades laborales de las personas con discapacidad.

En definitiva, y como resumen, puede afirmarse que los Planes Nacionales de Empleo, los Planes de Acción y los Planes Nacionales para la Inclusión Social, desde su creación han puesto el esfuerzo en la generación de medidas diversas, que han ido mejorándose con el paso de los años, debido a la continuidad y la persistencia de algunos de los problemas que presentan las personas con discapacidad en su relación e inclusión en el ámbito laboral. Esto nos da una idea de cuál es la situación actual, a pesar del desarrollo normativo y de las acciones propuestas a través de las políticas sociales, la realidad de las personas con discapacidad en relación al mercado laboral, sigue manteniendo algunas de las dimensiones de los problemas iniciales que generaron la puesta en marcha de todas las estrategias. Se ha avanzado, pero no se ha conseguido la inclusión laboral plena de este colectivo en el mercado laboral y por ende en la sociedad.

### CAPÍTULO III

## LEGISLACIÓN SOBRE DISCAPACIDAD Y DE LA INCORPORACIÓN A LA EDUCACIÓN Y AL EMPLEO.

---







### **3.1. MARCO NORMATIVO INTERNACIONAL**

En las últimas décadas hemos sido testigos de cómo los diferentes organismos internacionales han realizado un esfuerzo para asegurar el bienestar social, político, laboral, educativo... de las personas con discapacidad. Toda esta actividad tipificadora y de recomendaciones, informes y conferencias, viene a dar respuesta a la necesidad de protección de los Derechos Humanos, en pro de la igualdad y la justicia social.

Comenzamos este apartado centrándonos en la Organización de Las Naciones Unidas (ONU), para posteriormente continuar con la Organización Internacional de Trabajo (OIT), la OMS (OMS) y finalmente centrarnos en la UE (UE.)

#### **3.1.1. Organización de las Naciones Unidas.**

Los documentos que ha desarrollado la ONU sobre discapacidad no son elementos vinculantes desde el punto de vista normativo del derecho internacional, pero sí poseen un valor moral y de obligado cumplimiento a nivel social, puesto que cada uno de los documentos generados persigue la igualdad y la participación de las personas en su pleno desarrollo como seres humanos.

Comenzamos destacando, en primer lugar la Declaración Universal de Derechos Humanos, por la importancia que posee como aval de garantías de dignidad, participación, igualdad y libertad. Pretende ser el garante de la dignidad humana generando derechos individuales, intransferibles a todos los seres humanos.

**Declaración Universal de Derechos Humanos** aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 10 de diciembre de 1948, en ella se establece que “Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y en derechos y, dotados como están de razón y de conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros”.

**La Declaración de los Derechos del Retrasado Mental del 20 de diciembre de 1971**, que plantea el marco para la protección de los derechos humanos de este colectivo de personas con discapacidad a través de la adopción de medidas a escala internacional y nacional.

**La Declaración de los Derechos de los Impedidos del 9 de diciembre de 1975** que viene a reforzar el fomento de los derechos de los discapacitados que habían sido prescritos en la anterior declaración. En ella se recoge el derecho a la educación, a la atención sanitaria y a servicios de colocación.

**El Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales.** Adoptado y abierto a la firma, ratificación y adhesión por la Asamblea General en su Resolución 2200. A, del día 16 de diciembre de 1966, entró en vigor el 3 de enero de 1976. Establece el compromiso de adoptar las medidas internas necesarias para garantizar su plena efectividad por los

países firmantes en materia de salud, educación, seguridad social y libertades culturales, entre otros.

**El Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos.** Adoptado y abierto a la firma, ratificación y adhesión por la Asamblea General en su Resolución 2200, A. del día 16 de diciembre de 1966, que entró en vigencia a partir del día 23 de marzo de 1976, establece la obligación por parte de los estados respecto, garantía y defensa de los derechos humanos.

**La Declaración de Alma-Ata.** Es el resultado de una Conferencia Internacional sobre atención primaria de salud que se celebró en Kazajistán, del 6 al 12 de septiembre de 1978. El evento, organizado por la OMS (OMS), la Organización Panamericana de la Salud (OPS) y la UNICEF, fue patrocinado por la Unión Soviética. Se destaca la importancia de generar una estrategia para mejorar los niveles de salud a nivel mundial a través de garantizar la atención primaria de la salud.

**La Declaración Sobre Las Personas Sordo-Ciegas.** Proclamada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en 1979, en ella se enunciaron los ámbitos en los cuales se debían desarrollar los derechos de este colectivo de personas con discapacidad, pero no se determinó las fórmulas a desarrollar para garantizarlos.

**La Declaración Sundberg.** Fue la expresión de una Conferencia Mundial sobre las acciones y estrategias para la educación, prevención e integración de la población discapacitada, organizada por el gobierno español en cooperación con la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), en noviembre de 1981, ratifica los derechos a la educación, la formación, la cultura y la información, como derechos fundamentales para las personas con discapacidad y establece una precisión a la hora de garantizar dichos derechos y puso en evidencia las necesidades que tenía este colectivo en relación a barreras de accesibilidad, comunicación, educación, información y la necesidad de detección precoz de las discapacidades, así como de formación de profesionales cualificados que dieran respuesta a las necesidades específicas también planteó la integración a través de la participación activa sobre todo en el ámbito educativo.

**El Programa de Acción Mundial Para los Impedidos.** Es un documento formulado por la Asamblea General de las Naciones Unidas en su Resolución 37/52 del día 3 de diciembre de 1982. tenía como objetivo la promoción de “medidas eficaces para la prevención de la incapacidad, la rehabilitación y la realización de los objetivos de participación plena de los impedidos en la vida social y el desarrollo y de igualdad”. A partir de él, la Asamblea General aplica un nuevo enfoque de la discapacidad basado en los derechos, y por tanto superando las tradicionales formas de consideración de la misma. Se modificó la denominación y clasificación de las limitaciones. En el sexto punto del programa, aparece la nueva denominación y conceptualización de la discapacidad basada en el trabajo realizado por la OMS. se hace una distinción entre los conceptos de “deficiencia”, “incapacidad” y “minusvalidez”.

- Deficiencia: Una pérdida o anomalía permanente o transitoria - psicológica, fisiológica, o anatómica - de estructura o función.
- Incapacidad: Cualquier restricción o impedimento del funcionamiento de una actividad, ocasionados por una deficiencia, en la forma o dentro del ámbito considerado normal para el ser humano.
- Minusvalidez: Una incapacidad que constituye una desventaja para una persona dada en cuanto limita o impide el cumplimiento de una función que es normal para esa persona según la edad, el sexo y los factores sociales y culturales.

A través del PAM se genera un marco de trabajo que abarca la prevención, rehabilitación de la discapacidad y que buscaba desarrollar una política de participación e igualdad en este colectivo. Además de convertirse en un elemento promotor una estrategia política de participación e igualdad plena de las personas con discapacidad en la sociedad.

El ejercicio del PAM promovió, un decenio después en diciembre de 1993, la aprobación por parte de la Asamblea General de Naciones Unidas, las Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad.

**Las Normas Uniformes sobre la igualdad de oportunidades para personas con discapacidad, (NORUN).** Proclamada por la Asamblea General mediante Resolución 48/96 del día 20 de diciembre de 1993 Su objetivo es “el reconocimiento, por parte de la comunidad internacional de países, de la igualdad de derechos que todas las personas tienen, por encima de sus diferencias y de sus características manifiestas o recónditas”. Es un documento compuesto por 22 artículos, en ella se recoge la importancia de la toma de conciencia por parte de la ciudadanía de los derechos y obligaciones de las personas con discapacidad, para generar las condiciones culturales adecuadas para mejorar el trato a este colectivo, plantear la necesidad de inversión estatal para acabar con las barreras existentes, y permitir la adaptación de espacios para estos ciudadanos. Se especifican aspectos relacionados con la atención médica, la rehabilitación y a los servicios de apoyo que anteriormente habían sido abordados por este organismo. También se pone el énfasis en la accesibilidad y es la primera vez que aparece el término accesibilidad en el Artículo 5, y se hace referencia al acceso al entorno físico, a la información y la comunicación.

En la década de los 80, concretamente en 1982 se crea el Decenio de las Naciones Unidas para los Impedidos que da lugar al desarrollo de actividades cuyo objetivo era la búsqueda y obtención de recursos financieros, para facilitar la mejora de oportunidades de empleo y la participación de las personas con discapacidad.

A pesar de la importancia de la NORUN, la mayoría de los países no desarrollan los principios inspiradores según lo estipulado y en su cuadragésimo octavo periodo de sesiones la Asamblea General de la ONU, se anexa otra resolución a esta norma que recoge otros avances en educación cultura, empleo, ocio y deporte, para el fomento de la participación de estas personas en dicho ámbito. La resolución es la 48/96 del 20 de diciembre de 1993.

**La Cumbre del Milenio**, desarrollada en el año 2000 en la ciudad de Nueva York aprobó la Declaración del Milenio que constaba de una serie de objetivos de Desarrollo del Milenio y que se estipuló el compromiso de alcanzarlos en el año 2015. Abordó específicamente la igualdad de las personas con discapacidad, y generó compromisos en relación a los Derechos Humanos; la igualdad y igualdad de género; los derechos de la infancia, el medio ambiente, los derechos reproductivos y sexuales, el racismo y la discriminación, el desarrollo social; etc. Todo ello fue revisado en 2005.

**Convención Sobre los Derechos de las Personas Con Discapacidad.** Aprobada el 13 de diciembre de 2006 en Nueva York, y firmada el 30 de marzo de 2007. El propósito de la presente Convención es promover, proteger y asegurar el goce pleno y en condiciones de igualdad de todos los derechos humanos y libertades fundamentales por todas las personas con discapacidad, y promover el respeto de su dignidad inherente. Las personas con discapacidad incluyen a aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás. Artículo 1.

En esta convención se adoptaron nuevas terminologías en relación con las libertades y los derechos humanos de las personas con discapacidad, se plantean todas las categorías de derechos y hace hincapié en todos los ajustes que son necesarios desarrollar para que las personas puedan ejercer sus derechos en igualdad de condiciones con el resto de la población. En su artículo 4, habla de las obligaciones de los estados en cuanto a generar legislación y medidas administrativas para hacer efectivos los derechos que en la convención se recogen.

La novedad es que deja recogido de manera explícita y pormenorizada todos los aspectos que se habían abordado en las anteriores convenciones, por ejemplo se recogen los siguientes aspectos:

- Mujeres con discapacidad (artículo 6).
- Niños y niñas con discapacidad (artículo 7).
- Accesibilidad (artículo 9).
- Situaciones de riesgo y emergencias humanitarias(artículo 11).
- Igual reconocimiento como persona ante la ley (artículo 12).
- Acceso a la justicia (artículo 13).
- Libertad y seguridad de la persona (artículo 14).
- Protección contra la explotación, la violencia y el abuso (artículo 16).
- Libertad de desplazamiento y nacionalidad (artículo 18).
- Derecho a vivir de forma independiente (artículo 19).

- Movilidad personal (artículo 20).
- Educación (artículo 24).
- Salud (artículo 25).
- Habilitación y rehabilitación (artículo 26).
- Trabajo y empleo (artículo 27).
- Participación en la vida política y pública (artículo 29).
- Vida cultural, las actividades recreativas, el esparcimiento y el deporte (artículo 30).

La Asamblea General de la ONU decidió convocar en 2011 una reunión a nivel de Jefes de Estado y de Gobierno sobre el tema “El camino a seguir: una agenda para el desarrollo que tenga en cuenta a las personas con discapacidad para 2015 y después de ese año”. Esta Asamblea fue Celebrada el 23 de septiembre de 2013, la Reunión de Alto Nivel de la Asamblea General sobre la Realización de los Objetivos de Desarrollo del Milenio y Otros Objetivos de Desarrollo Convenidos Internacionalmente para las Personas con Discapacidad ,brindó la oportunidad sin precedentes de señalar a la atención del mundo la situación de las personas con discapacidad en relación con el desarrollo. Los Estados Miembros adoptaron un documento conciso y orientado a la acción, en el que reiteraron su determinación de hacer realidad los Objetivos de Desarrollo del Milenio para las personas con discapacidad, y subrayaron la importancia de prestar la debida atención a todas las personas con discapacidad en la agenda para el desarrollo después de 2015. La Conferencia de los Estados Partes en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad en el Séptimo período de sesiones Nueva York, 10 a 12 de junio de 2014, plantea como conclusiones, que la Convención se puede utilizar para proporcionar orientación a los Estados, las organizaciones internacionales y las organizaciones de la sociedad civil, incluidas las organizaciones de personas con discapacidad, en el cumplimiento de los compromisos que figuran en el documento final, más concretamente en pro del establecimiento de un marco para el desarrollo después de 2015 en que se tenga en cuenta a las personas con discapacidad. Además hace hincapié en la importancia de garantizar la accesibilidad y la inclusión de las personas con discapacidad en todos los aspectos del desarrollo, el documento final aborda una gran variedad de cuestiones intersectoriales, como los derechos a la educación, la salud, la protección social, el empleo y el trabajo decente y las necesidades de las personas con discapacidad en la respuesta humanitaria y la reducción del riesgo de desastres. Se produce un avance con la inclusión del artículo 32, sobre cooperación internacional, la Convención ha pasado a ser el primer tratado de derechos humanos que incluye disposiciones específicas en las que se pide que todos los Estados adopten medidas eficaces para promover la cooperación internacional en la realización de los derechos de las personas con discapacidad, como por ejemplo, la cooperación entre países desarrollados y países en desarrollo. Esas medidas podrían incluir la cooperación no solo Norte-Sur, sino también Norte-Norte y Sur-Sur.

**La Convención sobre los Derechos del Niño**, desarrollada en 1989 contiene en los Artículos 23,24,25,26, 27 y 28 los derechos y los deberes de los niños que presentan

impedimento físico y mental, y recoge el derecho a cuidados y atención especializados para alcanzar el disfrute de una vida plena y digna, también se estipulan los derechos de atención en salud, servicios de tratamiento y rehabilitación, la seguridad social, nivel de vida adecuado para su desarrollo físico, mental, espiritual, mora, social y en la educación.

### **3.1.2. Organización Mundial del Trabajo.**

**Recomendación Nº99, sobre la adaptación y la readaptación profesional de los inválidos adoptada en Ginebra en la 38ª reunión (22 de junio de 1955).** En ella se expresa la necesidad de la adaptación y la readaptación de las personas con discapacidad para recuperar al máximo posible su capacidad física y mental y reintegrarse a la función social, profesional y económica que puedan desempeñar, y además considera que, para satisfacer las necesidades de empleo de los inválidos y para utilizar en la mejor forma posible los recursos de mano de obra, se requieren el desarrollo y restablecimiento de la capacidad de trabajo de los inválidos, conjugando en un proceso continuo y coordinado los servicios médicos, psicológicos, sociales, educativos, de orientación y formación profesionales y de colocación, así como el control posterior del inválido en relación con el empleo.

Se deberían poner a disposición de todos los inválidos medios de adaptación y de readaptación profesionales, cualesquiera que sean el origen y la naturaleza de su invalidez y cualquiera que sea su edad, siempre que puedan ser preparados para ejercer un empleo adecuado y tengan perspectivas razonables de obtener y conservar tal empleo.

Esta responsabilidad recae en los gobiernos a través de la creación y la financiación de servicios de rehabilitación, además de facilitar los medios adecuados para el objetivo de poder desarrollar de manera efectiva sus labores de trabajo.

**Recomendación sobre la orientación profesional y la formación profesional en el desarrollo de los recursos humanos, celebrada en Ginebra, en el seno de la 60ª reunión CIT (23 junio 1975).** Esta recomendación se aplica a la orientación profesional y a la formación profesional, tanto para los jóvenes como para los adultos, y respecto de todas las esferas de la vida económica, social y cultural, y de todos los niveles de calificación profesional y de responsabilidad.

Plantea que los miembros deberían adoptar y llevar a la práctica políticas y programas completos y coordinados en el campo de la orientación y formación profesional, que guarden una relación estrecha con el empleo, en particular mediante los servicios públicos del empleo, y las mismas debería ayudar y alentar a todas las personas, en pie de igualdad y sin discriminación alguna, a desarrollar y utilizar sus aptitudes para el trabajo en su propio interés y de acuerdo con sus aspiraciones, teniendo presentes al mismo tiempo las necesidades de la sociedad. En el artículo 4, propone que para el logro de los objetivos que se explicitan a lo largo de la recomendación, los estados deberían establecer y desarrollar sistemas abiertos, flexibles y complementarios de enseñanza general, técnica y profesional, así como de orientación escolar y profesional y de formación profesional, tanto dentro del

sistema oficial de enseñanza como fuera de éste.

**Convenio 159 (OIT), de 22 de junio de 1983**, sobre la readaptación profesional y el empleo de personas inválidas, celebrada en su sexagésima novena reunión convocada en Ginebra por el Consejo de Administración de la Oficina Internacional del Trabajo, y congregada en dicha ciudad en su sexagésima novena reunión; la conveniencia de adoptar normas internacionales nuevas al respecto para tener en cuenta, en especial, la necesidad de asegurar, tanto en las zonas rurales como urbanas, la igualdad de oportunidades y de trato a todas las categorías de personas inválidas en materia de empleo y de integración en la comunidad. Viene a actualizar la recomendación 99 de 1975.

**Recomendación nº 168 sobre readaptación profesional y empleo de personas inválidas de 1998**, elabora en Ginebra entorno a la 86ª reunión, tiene como objeto complementar y actualizar a las anteriores recomendaciones. En su artículo. 2, plantea que todos los estados deberán considerar que la finalidad de la readaptación profesional es la de permitir que la persona inválida obtenga y conserve un empleo adecuado y progrese en el mismo, y que se promueva así la integración o la reintegración de esta persona en la sociedad, a través de medidas apropiadas a cada país.

También plantea que dichas medidas deben estar basadas en el principio de igualdad de oportunidades entre los trabajadores inválidos y los trabajadores, en general. Deberá respetarse la igualdad de oportunidades y de trato para trabajadoras inválidas y trabajadores inválidos. Las medidas positivas especiales encaminadas a lograr la igualdad efectiva de oportunidades y de trato entre los trabajadores inválidos y los demás trabajadores no deberán considerarse discriminatorias respecto de estos últimos.

También promueve el compromiso de las organizaciones representativas de empleadores y de trabajadores sobre la aplicación de dicha política y, en particular, sobre las medidas que deben adoptarse para promover la cooperación y la coordinación entre los organismos públicos y privados que participan en actividades de readaptación profesional. Se consultará asimismo a las organizaciones representativas constituidas por personas inválidas o que se ocupan de dichas personas.

**Reunión tripartita de expertos sobre la gestión de las discapacidades en el lugar de trabajo que culmina con la creación de un repertorio de recomendaciones prácticas de la OIT (Proyecto), celebrada en Ginebra en el año 2001**. Este documento pretende ser una orientación práctica sobre la gestión de las cuestiones relativas a las discapacidades en el lugar de trabajo con el objetivo de mejorar las oportunidades de empleo de las personas con discapacidad en el mercado ordinario, que sea valorado de igual manera, que exista una igualdad de oportunidades real, generar un trabajo seguro y saludable facilitar la conservación en el empleo de las personas que contraen una discapacidad, durante su vida activa; y alentar la introducción de medidas de reintegración profesional para quienes hayan abandonado el empleo a causa de una discapacidad.

**Recomendación sobre el desarrollo de los recursos humanos: educación, formación y**

**aprendizaje permanente (núm. 195)** su objetivo es alentar a los gobiernos, los empleadores y los trabajadores a poner en práctica políticas y programas de educación, formación y aprendizaje permanente para el siglo XXI. Esto se debe realizar por parte de los estados, a través de la formulación y aplicación de políticas de educación, formación y aprendizaje permanente que promuevan la empleabilidad de las personas a lo largo de la vida, todo ello encuadrado dentro de procesos de diálogo social. La educación de calidad, la formación previa al empleo y el aprendizaje a lo largo de la vida son la base para fomentar y mantener la empleabilidad de las personas.

### **3.1.3. La Organización Mundial de la Salud.**

**La 29ª Asamblea Mundial de la Salud, celebrada en mayo de 1976, adoptó la Resolución 29.35**, mediante la cual se acuerda la publicación, con carácter experimental, de la clasificación proyectada. La edición príncipe (la primera, cuando se han hecho varias de una misma obra) vio la luz, en 1980, con este título: *International Classification of Impairments, Disabilities, and Hándicaps. A manual of classification related to the consequences of disease*. La aportación más importante de la CIDDM fue diferenciar tres ámbitos o dimensiones de las consecuencias de la enfermedad, conceptualizados de la siguiente manera: Deficiencia, Discapacidad y Minusvalía.

**La CIDDM-2:** Clasificación Internacional del Funcionamiento y la Discapacidad, viene a mejorar la primera clasificación, y se desarrolla a través de distintos borradores elaborados en los años 1997, 1991 y 2000. Clasifica los estados funcionales asociados con estados de salud. El objetivo principal de la clasificación CIDDM-2, es proporcionar un lenguaje unificado y estandarizado que sirva como punto de referencia para describir el funcionamiento humano y la discapacidad como elementos importantes de la salud. La clasificación cubre toda alteración en términos de “estados funcionales” en los niveles corporal, individual y social, asociados con estados de salud. “Funcionamiento” y “Discapacidad” son términos genéricos que abarcan tres dimensiones: funciones y estructuras corporales; actividades en el nivel individual; y participación en la sociedad.

**La 54ª Asamblea Mundial de la Salud, celebrada en mayo de 2001**, aprobó la Resolución 54-21, denominada Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud. La CIF se trata de una clasificación universal del funcionamiento humano, a través de un lenguaje neutro, se plantean los tres ámbitos para modificar su denominación quedando de la siguiente manera: “estructuras y funciones corporales” (por “deficiencias”), “actividad” (por “discapacidad”) y “participación” (por “minusvalía”). El término discapacidad aparece en el título abarcando: deficiencias, limitaciones en la actividad y restricciones en la participación. La incorporación del término de salud se concibe dentro de un marco conceptual que evalúa salud y estados de salud.



### 3.1.4. Unión Europea.

**La Carta Social Europea desarrollada por el Consejo de Europa en octubre de 1961 en Turín**, los Estados miembros del Consejo de Europa convinieron en garantizar a sus pueblos los derechos civiles y políticos y las libertades especificados en el convenio para la protección de los Derechos Humanos y Libertades fundamentales (1950) y su protocolo adicional. A través de ella se pretende garantizar el goce de los derechos sociales sin discriminación por motivos de raza, color, sexo, religión, opinión política, proveniencia nacional u origen social; resultados a desplegar en común todos los esfuerzos posible para mejorar el nivel de vida y promover el bienestar de todas las categorías de sus poblaciones, tanto rurales como urbanas, por medio de instituciones y actividades apropiadas. En la actualidad se ha revisado la Carta social Europea, ésta revisión parte de la Conferencia Ministerial sobre los Derechos del Hombre celebrada en Roma el 5 de noviembre de 1990, subrayó la necesidad, por una parte, de preservar el carácter indivisible de todos los derechos humanos, sean civiles, políticos, económicos, sociales o culturales y, por otra parte, de dotar a la Carta Social Europea de un nuevo impulso; Resueltos, como se decidió con ocasión de la Conferencia Ministerial celebrada en Turín los días 21 y 22 de octubre de 1991, a actualizar y adaptar el contenido material de la Carta, con el fin de tener en cuenta los cambios sociales fundamentales que se han producido con posterioridad a su adopción; Reconociendo la utilidad de consagrar en una Carta revisada, destinada a reemplazar progresivamente la Carta Social Europea garantizando los derechos recogidas en la misma y el Protocolo Adicional de 1988 así como añadir nuevos derechos. Fue presentada en Estrasburgo, el 3 de mayo de 1996 por el Consejo de Europa.

**Programa de Acción comunitaria para la readaptación profesional de los minusválidos, adoptado por la Resolución del Consejo, de 21 de enero de 1974.** Publicada en el DO nº C 13, de 12 de febrero de 1974. Esta se considera la primera actuación concreta, en el ámbito de la discapacidad y que buscaba el inicio de una política social, a través de la promoción de medidas para una vida normal independiente e integrada en la sociedad de las personas con discapacidad, mediante la participación de todos los interlocutores sociales de la sociedad.

A partir de este momento se desarrollan por este organismo una serie de resoluciones, recomendaciones y conclusiones que tienen como objeto la integración y la inclusión en el ámbito social, laboral, formativo, transporte, comunicación y educativo. A continuación se especifican las mismas:

- **Resolución del Parlamento Europeo, de 11 de mayo de 1981**, sobre la integración económica, social y profesional de los minusválidos en la Comunidad, en particular referencia al Año Internacional del Minusválido de 1981.
- **Comunicación de la Comisión al Consejo, de 4 de noviembre de 1981**, sobre líneas directrices de una acción comunitaria para la inserción social de los minusválidos. Publicada en el DO nº C347, de 31 de diciembre de 1981.
- **Resolución del Consejo y de los representantes de los Gobiernos de los Estados miembros reunidos en el seno del Consejo, de 21 de diciembre de 1981**, sobre

la integración social de los minusválidos. Publicado en el DO nº C347, de 31 de diciembre de 1981. En esta resolución se trabaja la integración social de las personas con discapacidad y se designa ,como instrumento para el desarrollo de la política comunitaria en esta materia al Fondo Social Europeo como instrumento principal.

- **Recomendación del Consejo de 24 de julio de 1986 sobre el empleo de los minusválidos en la Comunidad.** Publicado en el DOCE nº L225, de 12 de agosto de 1986. Su objetivo es lograr un trato equitativo en empleo y la formación profesional.
- **Resolución del Parlamento Europeo de 16 de septiembre de 1986** sobre transporte de minusválidos y ancianos.
- **Conclusiones del Consejo y los Ministros de Educación 87/C 211/01, de 14 de mayo de 1987** sobre la integración de los niños disminuidos en escuelas ordinarias.
- **Resolución del Parlamento de 17 de junio de 1988** sobre lenguajes gestuales para sordos, entre otras.

**El programa HELIOS, aprobado por la resolución del Consejo de 18 de abril de 1988.** Publicado en el DO nº L 140 de 23 de abril de 1988. Se aplica inicialmente durante el cuatrienio 1988/1991. Es un programa que busca la creación de una plataforma de todos los estados, que permita desarrollar e impulsar la integración económica y social, la igualdad de oportunidades y la vida independiente de las personas con discapacidad. Además incluyó, una medida referida a las mujeres minusválidas y a las personas cuidadoras de minusválidas. Este programa tuvo una segunda edición denominada HELIOS II, que modificó la estructura orgánica del anterior programa, y creó un marco para atender de manera exclusiva, todo lo referido a la discapacidad, creando para este fin el Foro Europeo de Personas Minusválidas.

**El sistema HANDYNET** es un sistema europeo de información a disposición de las personas con discapacidad, que encuentran un banco de datos que agrupa las ayudas técnicas, las organizaciones y procedimientos necesarios para la adquisición de dichas ayudas. Surge como instrumento para el desarrollo del programa HELIOS.

**Foro Europeo de Personas Minusválidas,** es un instrumento que potencia la participación de los interlocutores sociales, en especial las Organizaciones No Gubernamentales para que den sus observaciones sobre las políticas que se adopten en materia de discapacidad. El foro se ha convertido en un órgano muy respetado tanto por la Comisión como por el Parlamento europeo. Sus funciones de consulta, participación y divulgación, se ven favorecidas con el desarrollo de un diálogo permanente con las instituciones comunitarias.

**Aprobación de la Carta comunitaria de los derechos sociales de los trabajadores, el 9 de diciembre de 1989,** la cual contiene una declaración en favor de la integración laboral y social de los discapacitados.

**La iniciativa HORIZON, aprobada por la Comisión el 18 de diciembre de 1990.** Se

aplica en principio al cuatrienio 1990/1993. En 1994, y en el marco de la Iniciativa Comunitaria sobre Empleo y Desarrollo de los Recursos Humanos, se prorrogó hasta el periodo 1994/1999. Su objetivo era mejorar las condiciones de las personas con discapacidad, potenciando las condiciones de acceso al mercado laboral y su competitividad, a través de formación profesional en las nuevas tecnologías y adaptación de las infraestructuras a sus necesidades, así como facilitar el acceso a aquellos sectores económicos de los cuales se encontraban excluidos.

**Comunicación de la Comisión de 30 de julio de 1996**, sobre la igualdad de oportunidades de las personas con minusvalía una nueva estrategia comunitaria en materia de minusvalía. La cual desarrolla un análisis de la situación de las personas con discapacidad en la Unión Europea, con el fin de suprimir la discriminación según las Normas Uniformes para la Igualdad de Oportunidades de las Personas con Minusvalía, aprobadas por las Naciones Unidas en diciembre de 1993. Adoptada mediante Resolución del Consejo y los representantes de los gobiernos de los Estados miembros reunidos en el seno del Consejo de 20 de diciembre de 1996, sobre la igualdad de oportunidades para las personas con minusvalías. Publicado en el DO n C 12 de 12 de enero de 1997; hace una llamamiento a los Estados miembros para que revisen sus políticas internas, ajustando las mismas al principio de igualdad de oportunidades para evitar todo tipo de discriminación.

**Creación del Foro Europeo de la Discapacidad**, heredero del Foro Consultivo, que se convierte en el único interlocutor entre los representantes de las personas con discapacidad y la Comisión Europea. Es una plataforma independiente y única en Europa, que representa un papel activo ante las instituciones de la UE y ante los responsables de la toma de decisiones, para proteger y defender los derechos de las personas con discapacidad. Su objetivo y actividad se dirigen a influir en la legislación de la UE.

**El Tratado de Ámsterdam de 1997**, que modifica el Tratado de la Unión Europea, y los Tratados Constitutivos de las Comunidades Europeas y determinados actos conexos. Publicado en el DO nº C 340 de 10 de noviembre de 1997. Fue el primer antecedente de las medidas de lucha contra la discriminación de las persona con discapacidad. En el artículo 6, apartado 1 del Tratado Constitutivo de la Unión Europea que reza: “La Unión se basa en los principios de libertad, democracia, respeto de los Derechos Humanos y de las libertades fundamentales (...)”. En el Tratado de Ámsterdam en su artículo. 13 se sientan las bases para abordar la discriminación a través de una política y una legislación común a todos los estados miembros para cualquier motivo de discriminación.

**El Tratado de Niza modifica el Tratado de la Unión Europea**, los Tratados Constitutivos de las Comunidades Europeas y determinados actos conexos. Publicado en el DO nº C 80 de 10 de marzo de 2001. El artículo 13 antes mencionado fue modificado por el Tratado de Niza, buscando un enfoque integrador en materia de lucha contra la discriminación, en él se reconoce La importancia de las necesidades y problemas propios de los colectivos tradicionalmente más débiles y discriminados, integrándolos y generando planteamientos jurídicos y políticos comunes de manera que se produzca un beneficio mutuo de todos. De

este tratado surgen las normativas que conforman el arnés de la protección de las personas con discapacidad.

**La Directiva 2000/43/CE del Consejo de 29 de junio de 2000** referente a la aplicación del principio de igualdad de trato de todas las personas cualquiera que sea su origen racial o étnico.

**La Directiva 2000/78/CE del Consejo de 27 de noviembre de 2000** relativa al establecimiento de un marco general para la igualdad de trato en el empleo y la ocupación.

**La Directiva 2002/73/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 23 de septiembre de 2002** que modifica la Directiva 76/207/CEE del Consejo relativa a la aplicación del principio de igualdad de trato entre hombres y mujeres en lo que se refiere al acceso al empleo, a la formación y a la promoción profesionales y a las condiciones de trabajo.

**Programa de acción comunitario para luchar contra la discriminación (2001-2006)**, mediante Decisión del Consejo, de 27 de noviembre de 2000. El programa promoverá las medidas de lucha contra la discriminación directa o indirecta, basada en motivos de origen racial o étnico, de religión o creencias, discapacidad, edad u orientación sexual. Para lograr su objetivo general, se desarrollan acciones destinadas a:

- Mejorar la comprensión de las cuestiones relacionadas con la discriminación.
- Aumentar la capacidad para prevenir y para enfrentarse a la discriminación con eficacia.
- Promover y difundir los valores y prácticas en que se basa la lucha contra la discriminación, incluidas las actividades de sensibilización.

**Tratado por el que se establece una Constitución para Europa, (Constitución Europea o Tratado Constitucional), aprobado el 18 de junio de 2003**, lo firmaron en Roma, los jefes de gobierno de los países que forman la UE a 29 de octubre de 2004. En ella se recogen medidas para favorecer a las personas con discapacidad: como la igualdad y el respeto a la dignidad humana como uno de los valores de la UE; la lucha contra la exclusión social y la discriminación como objetivos, reconocen los derechos establecidos en la Carta de Derechos Fundamentales.

**Resolución del Consejo de Ministros de 20 de diciembre de 1996 sobre la igualdad de oportunidades para las personas con minusvalía Resolución publicada en el DOC 12 de 13 de enero de 1996.** Esta resolución pretende revalorar el compromiso de garantizar el principio de igualdad de oportunidades y la eliminación de cualquier forma de discriminación para las personas con discapacidad y promueve a que todos los estados, ofrezcan garantías en sus políticas internas para eliminar todos los elementos que impidan la plena participación social de las personas con discapacidad y les incita a que generar, la participación de la

opinión pública y de las personas con discapacidad, en la aplicación y seguimiento de las políticas y actuaciones que se desarrollen en este ámbito.

**Resolución del Consejo de 17 de junio de 1999, relativa a la igualdad de oportunidades laborales de las personas con minusvalías.** DO C186 de 2 de julio de 1999. Esta resolución viene a ratificar los derechos fundamentales de las personas con discapacidad en igualdad de acceso a las actividades sociales y económicas.

La Comisión al Consejo, al Parlamento Europeo, al Comité Económico y Social y al Comité de las Regiones adopta una Comunicación titulada Hacia una Europa sin barreras para las personas con discapacidad, en el año 2000, en la cual se promovía la eliminación de toda barrera presente en el entorno, así como las de tipo técnico y jurídico, que imposibilitasen una participación efectiva de las personas con discapacidad en una economía y una sociedad basadas en el conocimiento. COM/2000/0284.

**Directiva 2000/78/CE411 se trata del marco general en favor de la igualdad de trato en el empleo y la ocupación.** Se busca mejorar las buenas prácticas y que se desarrollen intercambios de información entre todas las partes implicadas.

**Decisión 2000/750/CE412**, es el programa de acción comunitario para luchar contra la discriminación destinado a apoyar y completar las medidas legislativas adoptadas a escala comunitaria, desarrolla los mismos fines que en la anterior directiva.

**Decisión del Consejo 157 de 30 de mayo de 2001**, creación de la Agenda Social Europea, aprobada en el Consejo Europeo de Niza a finales del mismo año, plantea que la UE desarrollará “en particular con ocasión del Año Europeo de las personas con discapacidad en el 2003, todas las acciones tendentes a garantizar una integración de las personas minusválidas en todos los ámbitos de la vida social”.

**Decisión del Consejo 2001/903/CE de 3 de diciembre de 2001** sobre el establecimiento del Año Europeo de las personas con discapacidad 2003.

**Resolución del Consejo de 15 de julio de 2003** sobre fomento del empleo y la integración de las personas con discapacidad DO C 175 de 24 de julio de 2003.

**COM (2003) 65..** Comisión que emite el 30 de octubre de 2003 la comunicación “Igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad un plan de acción europeo”, que instaura un plan de acción plurianual con el objetivo de integrar antes del 2010 la dimensión de la discapacidad de manera funcional y duradera en las políticas comunitarias y nacionales, y aplicar acciones específicas en ámbitos determinantes, con la finalidad de mejorar la integración económica y social de las personas con discapacidad.

**Libro Verde de la Comisión, de 28 de mayo de 2004, titulado “Igualdad y no discriminación en la UE ampliada”. COM (2004) 379.** Su objetivo era garantizar la aplicación efectiva del principio de la no discriminación toda la Unión Europea. Se buscaba recabar

opiniones sobre la manera en que la UE podía proseguir e intensificar sus esfuerzos para luchar contra la discriminación y fomentar la igualdad de trato, respondiendo a las peticiones del Parlamento Europeo y otros organismos para organizar una consulta pública sobre el futuro desarrollo de la política en este ámbito.

**La Comunicación de la Comisión “Estrategia marco contra la discriminación y por la igualdad de oportunidades para todos”,** propuso que el año 2007 sea el Año europeo de la igualdad de oportunidades para todos, -Hacia una sociedad más justa- (COM/2005/0225). Los objetivos que el Año Europeo persigue son cuatro y se refieren a Derechos, Representación, Reconocimiento y Respeto de las persona con discapacidad. Dentro de los derechos quiere concienciar sobre el derecho a la igualdad y a no sufrir discriminación, así como sobre la problemática de la discriminación múltiple, también pretende que las personas con discapacidad conozcan mejor sus derechos así como la legislación europea existente en materia de no discriminación. En relación a la representación, intenta fomentar la reflexión y el debate sobre la necesidad de promover una mayor participación de estos grupos en la sociedad y su implicación, en acciones destinadas a luchar contra la discriminación; en el derecho de reconocimiento quiere poner el acento en la aportación positiva que pueden hacer a la sociedad en su conjunto y en las ventajas de la diversidad, y finalmente en lo que se refiere al respeto, aumentar el nivel de concienciación sobre la importancia de eliminar los estereotipos, los prejuicios y la violencia, y de promover buenas relaciones entre todos los miembros de la sociedad, especialmente entre los jóvenes, así como impulsar y propagar los valores en que se basa la lucha contra la discriminación.

**Resolución de 17 de marzo de 2008 del Consejo de la UE y los Representantes de los Gobiernos de los Estados miembros reunidos en el Consejo relativa a la situación de las personas con discapacidad en Europa, 2008/C 75/01,** por la que se crea el Plan de Acción europeo 2008-2009, que describe en términos tangibles el compromiso europeo de garantizar que las personas con discapacidad sean tratadas como ciudadanos y agentes socioeconómicos activos, que contribuyen a la construcción de una Europa sostenible y solidaria que ofrece iguales oportunidades para todos.

**Carta Social Europea, 27/05/2008 en su artículo 15.** Derecho de las personas física o mentalmente disminuidas a la formación profesional y a la readaptación profesional y social. Para garantizar el ejercicio efectivo del derecho de las personas física o mentalmente disminuidas a la formación profesional y a la readaptación profesional y social, las partes contratantes se comprometen: a tomar las medidas adecuadas para procurar a los interesados medios para su formación profesional e incluso, si fuese necesario, las oportunas instituciones especializadas, ya sean privadas o públicas. A adoptar las medidas adecuadas para proporcionar un puesto de trabajo a los minusválidos, particularmente por medio de servicios especiales de colocación, posibilidades de empleo protegido y medidas destinadas a estimular a los empleadores a su contratación.

**Recomendación Rec (2006) 5 del Comité de Ministros a los Estados miembros sobre el Plan de Acción del Consejo de Europa para la promoción de derechos y la plena participación de las personas discapacitadas en la sociedad:** mejorar la calidad de vida de las personas discapacitadas en Europa 2006-2015. Este Plan de acción para las personas discapacitadas pretende conseguir la plena participación de las personas discapacitadas en la sociedad y lograr la integración de la discapacidad en todos los ámbitos de acción de los Estados miembros. El Plan de acción tiene por objeto adaptarse a la situación propia de cada país y recomienda acciones específicas, que hay que emprender a nivel nacional y llama la atención sobre cierto número de grupos vulnerables de personas discapacitadas, que se enfrentan a obstáculos y problemas particulares que requieren medidas transversales. Tiene por objeto incluir, los fines u objetivos del Consejo de Europa en materia de derechos del hombre, de no discriminación, de igualdad de oportunidades, de ciudadanía y de participación de pleno derecho de las personas discapacitadas en un marco europeo relativo a la discapacidad.

### 3.2. MARCO NORMATIVO ESTATAL SOBRE DISCAPACIDAD

En España la Constitución de 1978, recoge en su Título 1, los derechos y deberes fundamentales de todos los españoles, y entre ellos recoge de manera explícita en su articulado el derecho a la dignidad de la persona, a la libertad, igualdad, a la vida, a la integridad física y moral, a la participación, a la seguridad, a la educación, trabajo, salud y cultura entre otros, y es en su artículo. 49 en donde establece de manera explícita los deberes para con el colectivo de personas con discapacidad: *“Los poderes públicos realizarán una política de previsión, tratamiento, rehabilitación e integración de los disminuidos físicos, sensoriales y psíquicos, a los que prestarán la atención especializada que requieran y los ampararán especialmente para el disfrute de los derechos que este Título otorga a todos los ciudadanos”*. A través de esta norma se pretende garantizar la igualdad de trato jurídico y social a todos los españoles siguiendo las directrices marcadas por la Declaración Universal de los Derechos Humanos y las normativas Europeas marcadas por la Carta Europea. A pesar de que ese es el objetivo del Artículo 49, no es suficiente para abarcar de manera efectiva la problemática de la discapacidad y se ve la necesidad de complementarla con normas posteriores de carácter más específico, como la LISMI, de la que hablaremos a continuación.

La primera norma vigente que hace referencia a la discapacidad en nuestro país es la Ley 13/1982, de 7 de abril, de Integración Social de los Minusválidos (LISMI), reconoce los derechos subjetivos de las personas con discapacidad y que no se encuentran dentro del sistema de la Seguridad Social, a través de ella se persigue como su nombre indica la integración social de las personas con discapacidad y marca las líneas maestras de la protección pública a favor de este colectivo, fundamentadas en la prevención, el tratamiento, la rehabilitación y la prestación.

En ella se establece el concepto de minusválido por primera vez en nuestro país, y se hace bajo la siguiente perspectiva, como: *la persona minusválida será aquella “cuyas posibilidades de integración se hallen disminuidas como consecuencia de una deficiencia, previsiblemente permanente, de carácter congénito o no, en sus capacidades físicas, psíquicas*

*o sensoriales*”. Estas definiciones están basadas en una visión médica de la discapacidad, partiendo de estructuras corporales, funciones psicológicas que se encuentran encuadradas en la persona. También, se define la discapacidad como consecuencia de alguna deficiencia y algo a destacar, es que en este concepto se parte de la persona pero contextualizada en un entorno concreto. Busca la integración, más que la inclusión en los contextos educativos, sociales, laborales y económicos, y también la accesibilidad sobre todo arquitectónica. Esta integración se pretende desarrollar partiendo del principio de igualdad de oportunidades.

Otro de los elementos definatorios de esta ley es la creación y organización de un sistema de prestaciones sociales y económicas de carácter no contributivo que es responsabilidad del Estado, y que debe formar parte del sistema de protección de la Seguridad Social, y todo ello se complementa con unos servicios sociales donde prevalece la información, la orientación, la atención domiciliaria, los centros residenciales y comunitarios, el asesoramiento familiar, y actividades culturales, deportivas, de ocio y tiempo libre.

Esta ley parte de muy buenos propósitos pero en su amplia aplicación se ha visto que no ha solucionado la gran parte de los problemas de este colectivo debido a que su elaboración legislativa no le ha acompañado el mismo desarrollo en forma de recursos, fundamentalmente financieros y materiales y técnicos, además de escasear la coordinación de las diferentes políticas desarrolladas por la administración, para llevar a cabo todo el sistema prestacional que pretendía. El estado no ha garantizado el cumplimiento de la misma y la eficacia de esta ley ha ido quedando en entredicho con el paso del tiempo.

Por esta razón, a lo largo del tiempo se han ido introduciendo una serie de reformas legales que intentan dar cobertura a determinadas temáticas que quedaban exentas de regulación en la propia ley, un ejemplo de ello es la reforma del código civil referido a la incapacitación, tutela, guarda y protección, así como la protección patrimonial de las personas con discapacidad. Las últimas reformas han sido las referidas a la Normativa Tributaria y la ley de Enjuiciamiento Civil. Desde el punto de vista penal también se han modificado algunas leyes como la ley Orgánica 10/1995, de 23 de Noviembre, que regula en su artículo 156 la esterilización lícita.

En lo que respecta al derecho a la salud, en la Ley 2/2002, de 17 de abril de Salud, se recoge la participación y atención a los discapacitados desde un enfoque no sólo asistencial, sino como promotor de derechos personales, como puede ser la autonomía de la voluntad personal y el derecho a la intimidad. Urge decir que en el ámbito educativo y laboral, se han generado nuevas regulaciones complementarias, pero haremos mención a ellas en epígrafes posteriores. Otra ley que viene a completar a la LISMI y a dar cumplimiento a la legislación internacional y mandatos ratificados por nuestro país es la Ley de Igualdad de Oportunidades, No Discriminación y Accesibilidad Universal de las Personas con Discapacidad de 2 de diciembre, de 2003, ley 51/2003 (LIONDAU).

Con esta ley se pretende generar las condiciones básicas que garanticen la igualdad de todos los españoles en el ejercicio de los derechos y el cumplimiento de los deberes



establecidos en la constitución, recogidos en la Constitución Europea, en su Artículo 149. La ley busca la eliminación de la discriminación que sufren las personas con discapacidad, fomentar la accesibilidad universal y la igualdad de trato en aspectos como el empleo, educación, política, cultura, y por supuesto en todos los ámbitos de atención que sean transversales a estas actuaciones, por parte del estado. “Esta ley se inspira en los principios de vida independiente, normalización, accesibilidad universal, diseño para todos, diálogo civil y transversalidad de las políticas en materia de discapacidad”.

Se encuentra sustentada sobre tres principios que se configuran como los pilares básicos de la misma, estos son la no discriminación, la accesibilidad universal y la acción positiva.

En el artículo 1, de la LIONDAU se establece lo que se entiende por igualdad de oportunidades: “... se entiende por igualdad de oportunidades la ausencia de discriminación directa o indirecta, que tenga su causa en una discapacidad, así como la adopción de medidas de acción positiva orientadas a evitar o compensar las desventajas de una persona con discapacidad para participar plenamente en la vida política, económica, cultural y social”.

Además por primera vez se hace hincapié en esta ley en la Accesibilidad Universal y Diseño para todos, y la accesibilidad comienza a recibir un tratamiento de derecho que debe garantizar el estado de manera integral y no parcializada y que deja de tener un carácter voluntarista y discrecional por parte de los poderes públicos. En esta ley se marca la accesibilidad desde un aspecto global, teniendo en cuenta todos los aspectos transversales que la circundan. Y se establecen como estrategias de desarrollo el diseño universal y las ayudas técnicas.

La Acción Positiva se define en la ley de la siguiente manera: “*Se consideran medidas de acción positiva aquellos apoyos de carácter específico destinados a prevenir o compensar las desventajas o especiales dificultades que tienen las personas con discapacidad en la incorporación y participación plena en los ámbitos de la vida política, económica, cultural y social, atendiendo a los diferentes tipos y grados de discapacidad*”.

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

En su Título II, se establecen las medidas para garantizar el derecho a la igualdad de oportunidades, tipificando las medidas, y se estipula el compromiso de desarrollar una legislación básica que permita la equiparación. Posteriormente se establecen las medidas para el desarrollo de dicha política y que se marcan en dos líneas de trabajo, que son: de fomento y de defensa. Y las diferentes disposiciones que la componen modifican leyes para garantizar determinados derechos, un ejemplo de ello es el establecimiento del derecho a excedencia por cuidado de un familiar que no pueda valerse por sí mismo y no realice actividad remunerada, entre otros, por motivos de discapacidad, medidas para la Reforma

de la Función Pública, medidas de propiedad horizontal, medidas fiscales, administrativas y del orden social, dirigida a suprimir la disminución de la capacidad de trabajo en la determinación de grado mínimo de minusvalía, concerniente a las medidas de fomento del empleo y las modalidades de contratación.

También establece los plazos para el desarrollo y aplicación de estas disposiciones y define los ámbitos de aplicación en relación a los siguientes temas: Espacios públicos urbanizados, infraestructuras y edificación; transportes; bienes y servicios a disposición del público; telecomunicaciones y sociedad de la información y las relaciones con las administraciones públicas. Para ello el gobierno ha ido generando una serie de reales Decretos que aseguran el cumplimiento de las disposiciones finales, prueba de ello son los siguientes:

- Real Decreto 1414/2006, de 1 de diciembre, por el que se determina la Consideración de Persona con Discapacidad a los efectos de la Ley 51/2003 de Igualdad de Oportunidades, no Discriminación y Accesibilidad Universal de las Personas con Discapacidad (BOE de 16 de diciembre de 2006).
- Real Decreto 1417/2006, de 1 de diciembre, por el que se establece el Sistema Arbitral para la Resolución de Quejas y Reclamaciones en Materia de Igualdad de Oportunidades, no Discriminación y Accesibilidad por Razón de Discapacidad.
- Real Decreto 366/2007, de 16 de marzo, por el que se establecen las Condiciones de Accesibilidad y no Discriminación de las Personas con Discapacidad en sus Relaciones con la Administración General del Estado.
- Real Decreto 505/2007, de 20 de abril, por el que se aprueban las Condiciones Básicas de Accesibilidad y no Discriminación de las Personas con Discapacidad para el Acceso y Utilización de los Espacios Públicos Urbanizados y Edificaciones.
- Real Decreto 1494/2007, de 12 de noviembre de 2007, el Consejo de Ministros aprobó el Real Decreto por el que se aprueba el Reglamento sobre las condiciones básicas para el acceso de las personas con discapacidad a las tecnologías, productos y servicios relacionados con la Sociedad de la Información y medios de comunicación social.

Una de las principales innovaciones de esta ley es el concepto de Vida Independiente, que se define en el artículo 2, como: *“la situación en la que la persona con discapacidad ejerce el poder de decisión sobre su propia existencia y participa activamente en la vida de su comunidad, conforme al derecho al libre desarrollo de la personalidad”*. Y esto refleja la adaptación de nuestra legislación al nuevo modelo o paradigma de la discapacidad.

Esta ley según Alvarez, (2009) debe erigirse como eje impulsor de mecanismos eficaces de protección que contribuyan a proteger y garantizar los derechos de las personas con discapacidad y a su vez exijan el cumplimiento de las obligaciones de las Administraciones y los demás agentes sociales en lo que a satisfacción de estos derechos se refiere.

**Ley 39/2006, de 14 de diciembre, de Promoción de la Autonomía Personal y Atención a las personas en situación de dependencia.** Esta tiene como objeto regular las condiciones básicas que garanticen la igualdad en el ejercicio del derecho subjetivo de ciudadanía a la promoción de la autonomía personal y atención a las personas en situación de dependencia, en los términos establecidos en las leyes, mediante la creación de un Sistema para la Autonomía y Atención a la Dependencia, con la colaboración y participación de todas las Administraciones Públicas y la garantía por la Administración General del Estado de un contenido mínimo común de derechos para todos los ciudadanos en cualquier parte del territorio del Estado español”.

Esta ley reconoce los derechos de las personas en situación de dependencia y les concede los criterios de universalidad, alta calidad y sostenibilidad. Para ello se crea e implanta un sistema de Autonomía Personal y Atención a la Dependencia que es complementario del sistema de protección social, conformado por el sistema de protección sanitaria y la Seguridad Social con el que se contaba. De esta manera se pretende dar respuesta a las situaciones de dependencia que van aumentando en nuestra realidad, por diversas variables sociales, y que no habían recibido respuesta hasta el momento.

La Ley establece tres tipos de dependencia:

- **Grado I.** Dependencia moderada: cuando la persona necesita ayuda para realizar varias actividades básicas de la vida diaria, al menos una vez al día o tiene necesidades de apoyo intermitente o limitado para su autonomía personal.
- **Grado II.** Dependencia severa: cuando la persona necesita ayuda para realizar varias actividades básicas de la vida diaria dos o tres veces al día, pero no quiere el apoyo permanente de un cuidador o tiene necesidades de apoyo extenso para su autonomía personal.
- **Grado III.** Gran dependencia: cuando la persona necesita ayuda para realizar varias actividades básicas de la vida diaria varias veces al día y, por su pérdida total de autonomía física, mental, intelectual o sensorial, necesita el apoyo indispensable y continuo de otra persona o tiene necesidades de apoyo generalizado para su autonomía personal. Serán atendidos con carácter preferente al resto de grados.

Esta ley reconoce el derecho a la promoción a la autonomía personal y el derecho a la protección de la persona dependiente y para ello el estado garantiza los apoyos necesarios para su cumplimiento a través de la generación de medidas tendentes a este objetivo. Para ello crea los servicios y garantiza las prestaciones necesarias y por otro lado estipula los instrumentos necesarios para velar por el cumplimiento de la norma creando mecanismos de control y sanción. Por tanto genera un sistema de control de calidad dentro de la propia ley.

Esta ley ha tenido diferentes repercusiones en función del territorio en cual nos encontremos, las autonomías han desarrollado su aplicación de manera dispar, creando

situaciones de desigualdad entre las personas titulares de derecho.

A raíz de esta ley han ido surgiendo una serie de reales decretos que buscan su implementación y aplicación, a continuación se desglosan algunos de ellos:

- Real Decreto 615/2007, de 11 de mayo, por el que se regula la Seguridad Social de los cuidadores de las personas en situación de dependencia.
- Real Decreto 174/2011, de 11 de febrero, por el que se aprueba el baremo de valoración de la situación de dependencia establecido por la Ley 39/2006, de 14 de diciembre, de Promoción de la Autonomía Personal y Atención a las personas en situación de dependencia.
- Real Decreto-ley 20/2012, de 13 de julio, de medidas para garantizar la estabilidad presupuestaria y de fomento de la competitividad.
- Orden SSI/2371/2013, de 17 de diciembre, por la que se regula el Sistema de Información del Sistema para la Autonomía y Atención a la Dependencia.
- Ley 22/2013, de 23 de diciembre, de Presupuestos Generales del Estado para el año 2014.
- Real Decreto 1050/2013, de 27 de diciembre, por el que se regula el nivel mínimo de protección establecido en la Ley 39/2006, de 14 de diciembre, de Promoción de la Autonomía Personal y Atención a las personas en situación de dependencia.
- Real Decreto 1051/2013, de 27 de diciembre, por el que se regulan las prestaciones del Sistema para la Autonomía y Atención a la Dependencia, establecidas en la Ley 39/2006, de 14 de diciembre, de Promoción de la Autonomía Personal y Atención a las personas en situación de dependencia.
- Real Decreto 291/2015, de 17 de abril, por el que se modifica el Real Decreto 1051/2013, de 27 de diciembre, por el que se regulan las prestaciones del Sistema para la Autonomía y Atención a la Dependencia, establecidas en la Ley 39/2006, de 14 de diciembre, de Promoción de la Autonomía Personal y Atención a las personas en situación de dependencia.

### **3.2.1. Normativa Española sobre Discapacidad y Educación.**

Esta normativa se enumeró con anterioridad en el Capítulo 2 de este trabajo, pues fue necesario para poder explicar el cambio de modelo educativo desarrollado en nuestro país y que permitió pasar de la integración a la inclusión social del alumnado con discapacidad. Por esta razón en este apartado tan sólo procederemos a identificar las leyes, y explicaremos de manera concisa su contenido en relación con el tema de esta tesis.

**Ley 14/1970, de 4 de agosto, Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa.** Esta ley pretendía instaurar un nuevo sistema educativo basado en

la universalidad, la flexibilidad y la interrelación entre niveles educativos. Sus principios inspiradores fueron la implantación de una educación básica, gratuita y obligatoria hasta los catorce años. Evitar desigualdades educativas entre el alumnado residentes en zonas urbanas y rurales, la creación de un único bachillerato de formación polivalente y generar un modelo educativo de formación profesional en el nivel universitario tenía como objetivo una mayor igualdad en el acceso a la universidad, después de superar un curso de orientación, la creación de nuevas carreras que respondieran a las necesidades del mercado laboral de la época. A partir de la Ley General de Educación, aunque existieron pequeños pasos en periodos anteriores que fueron imprecisos, desorganizados, de tipo asistencial y marginal. Esta ley supuso la iniciación en España de la Educación Especial, y se inicia a través de ella la incorporación del concepto de integración social como medio para conseguir la normalización de los/as estudiantes inadaptados y deficientes.

- Real Decreto 2639/1982, de 15 de octubre, de ordenación de la Educación Especial. A través de él se redefine la Educación Especial, considerándola como la serie de apoyos o servicios necesarios para la plena integración de las personas con discapacidad, implicando personal especialista, equipos multiprofesionales, etc., en todos los niveles educativos. También establece las adaptaciones del sistema pedagógico ordinario, que tendrán por objeto posibilitar o facilitar al alumno disminuido o inadaptado su proceso educativo, podrán concretarse en acomodar a las peculiaridades físicas, sensoriales o intelectuales de aquel el contenido o desarrollo de los programas ordinarios, los métodos o sistemas de impartición de los mismos, el material didáctico y los medios materiales utilizados, o las pruebas de evaluación de conocimientos que correspondan; y en el caso de estudios universitarios, además, el régimen de convocatorias establecido con carácter general, según la LISMI.
- Real Decreto 334/1985 del 6 de marzo de Ordenación de la Educación Especial, el Ministerio de Educación se comprometió a integrar al alumnado con discapacidad en los centros ordinarios públicos y concertados. Esta norma también contempla la Formación Profesional, la Educación de adultos y la Enseñanza universitaria de estas personas.
- Real Decreto de 11 de abril de 1986 por el que se crea el Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial, denominado hoy Centro de Desarrollo Curricular en Sistemas No Propietarios (CEDEC), que sirve de apoyo al Proyecto de Integración, mediante el desarrollo y difusión de orientaciones, materiales, etc..., educativos.

**Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)**, contempló la posibilidad de que alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales pudiesen alcanzar, dentro del mismo sistema, los objetivos propuestos con carácter general para todo el alumnado y refuerza los principios de normalización e integración, y postula una educación comprensiva, abierta, flexible, y atendiendo a la

diversidad, según características individuales, socio-culturales.

- Real Decreto 1005/1991, que regulan los procedimientos para el ingreso en los centros universitarios, declara preferentes las solicitudes del alumnado que deseen iniciar estudios universitarios que se correspondan con la opción seguida en el curso de orientación universitaria y con las modalidades de bachillerato experimental cursadas, y por el que las universidades públicas reservarán hasta un 3 por 100 de plazas en cada uno de los centros docentes universitarios. Este fue modificado por el Real Decreto 1060/1992, que establece en su artículo 7. d), que aquelel alumnado que hayan obtenido las titulaciones de Formación Profesional de segundo grado en las ramas o especialidades que faculden para el acceso a determinadas Escuelas Universitarias, de acuerdo con la Orden del Ministerio de Educación y Ciencia de 25 de septiembre de 1984 tendrán reservado, al menos, un 30 por 100 de las plazas disponibles para cursar los correspondiente estudios de Escuela Universitaria, sin perjuicio de que dicho porcentaje pueda ser ampliado por acuerdo de las Juntas de Gobierno de las universidades. Además de decretar que al alumnado con necesidades educativas especiales permanentes asociadas a condiciones personales de discapacidad que, durante su escolarización anterior, hayan precisado recursos extraordinarios de acuerdo con el dictamen efectuado bien por los equipos de orientación educativa y psicopedagógica, bien por los profesores especialistas de psicología y pedagogía de los departamentos de orientación de los centros de educación secundaria en los que hubieran estado escolarizados. En todo caso, dichos alumnos deberán haber superado las pruebas de acceso a la universidad establecidas con carácter general para el conjunto del alumnado.
- Real Decreto 696/1995, de 28 de abril de Ordenación de la educación del alumnado con necesidades educativas especiales que viene a regular las condiciones para la atención educativa al alumnado que tienen estas características, y además plantea las garantías para la calidad de la enseñanza, con el que se pretende solventar las disfunciones que se encontraban hasta ese momento y dar una respuesta adecuada y regula los aspectos relativos a la ordenación, la planificación de recursos y la organización de la atención educativa al alumnado con necesidades educativas especiales temporales o permanentes cuyo origen puede atribuirse, fundamentalmente, a la historia educativa y escolar del alumnado, a condiciones personales de sobredotación o a condiciones igualmente personales de discapacidad sensorial, motora o psíquica. También apunta la posibilidad de realizar las adaptaciones que sean necesarias a nivel curricular y en la evaluación, teniendo en cuenta las necesidades del alumnado.

**Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los centros docentes**, impulsó a la participación y autonomía de los distintos sectores de la comunidad educativa en la vida de los centros docentes y completa

un marco legal capaz de estimular de modo fructífero el conjunto de factores que propician y desarrollan la calidad de la enseñanza y su mejora.

**Orden de 14 de febrero de 1996** por la que se regula el procedimiento para la realización de la evaluación psicopedagógica y el dictamen de escolarización y se establecen los criterios para la escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales. (BOE 47/96 de 23 de febrero de 1996).

**Resolución del 25 de abril de 1996 sobre elaboración del proyecto curricular en los centros de Educación Especial** (BOE 120/96 de 17 de mayo de 1996), en ella se recoge los contenidos del currículum y la organización de la enseñanza básica curricular, y estipula que los centros de educación especial y las aulas habilitadas al efecto en centros ordinarios, en los que se escolarizan alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a deficiencia mental profunda y retraso mental severo, plurideficiencias y trastornos graves de la personalidad vinculados a psicosis y autismo, tomarán como referentes las capacidades establecidas en los objetivos del currículo de la educación primaria en todas sus áreas, pudiendo dar cabida a capacidades de otras etapas, de acuerdo con las necesidades del alumnado. En cualquier caso, en la organización de las enseñanzas en los últimos años de escolarización se pondrá el énfasis en las competencias vinculadas al desempeño profesional y a la inserción social.

**Resolución de 29 de abril de 1996**, de la Secretaría de Estado de Educación, por la que se determinan los procedimientos a seguir para orientar la respuesta educativa al alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual (BOE 119/96 de 16 de mayo de 1996).

**Orden de 22 de marzo de 1999** por la que se regulan los programas de formación para la Transición a la Vida Adulta destinados al alumnado con necesidades educativas especiales escolarizados en Centros de Educación Especial. Los objetivos que persigue dicha orden son:

- a). Afianzar y desarrollar las capacidades del alumnado, en sus aspectos físicos, afectivos, cognitivos, comunicativos, morales, cívicos y de inserción social, promoviendo el mayor grado posible de autonomía personal y de integración social.
- b). Fomentar la participación del alumnado en todos aquellos contextos en los que se desenvuelve la vida adulta: La vida doméstica, utilización de servicios de la comunidad y disfrute del ocio y tiempo libre, entre otros.
- c). Promover el desarrollo de las actitudes laborales de seguridad en el trabajo, actitud positiva ante la tarea y normas elementales de trabajo, así como la adquisición de habilidades laborales de carácter polivalente.
- d). Promover los conocimientos instrumentales básicos, adquiridos en la educación básica, afianzando las habilidades comunicativas y numéricas, la

capacidad de razonamiento y resolución de problemas de la vida cotidiana, así como el desarrollo de la creatividad del alumnado.

- e). Potenciar hábitos vinculados a la salud corporal, la seguridad personal y el equilibrio afectivo, para desarrollar su vida con el mayor bienestar posible.

Resolución de 20 de mayo de 1999 por la que se propone un modelo de programas de formación para la Transición a la Vida Adulta, dirigida al alumnado con necesidades educativas especiales escolarizados en Centros de Educación Especial, a través de Propuesta curricular para el desarrollo de los programas de formación para la transición a la vida adulta. Para la elaboración de dichos programas en los centros de Educación Especial y en las aulas habilitadas al efecto en los centros ordinarios en las que se escolaricen alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad, estas propuestas deben responder a los siguientes objetivos básicos: el desarrollo de capacidades de autonomía personal, integración social y comunitaria e inserción en la vida activa, en la medida de sus posibilidades y con los apoyos necesarios.

**Ley Orgánica 6/2001 de universidades (LOU)**, nace con el objetivo de crear la vertebración y cohesión del sistema universitario, profundizar en las competencias de las Comunidades Autónomas en materia de enseñanza superior, incrementar el grado de autonomía de las universidades, y establecer los cauces necesarios para fortalecer las relaciones y vinculaciones recíprocas entre universidad y sociedad. Por otro lado plantea la mejora de la calidad del sistema universitario en su conjunto y en todas y cada una de sus vertientes, así como impulsar la movilidad, tanto de estudiantes como de profesores e investigadores, dentro del sistema español pero también del europeo e internacional. Además recoge en artículo 42.3 que las universidades establecerán los procedimientos de admisión de estudiantes, teniendo siempre en consideración los principios de igualdad, mérito y capacidad. En el artículo 46, sobre derechos y deberes de los/as estudiantes señala en el punto 2.b), que los/as estudiantes tendrán derecho a la igualdad de oportunidades y no discriminación, por circunstancias personales o sociales, incluida la discapacidad, en el acceso a la universidad, ingreso en los centros, permanencia en la universidad y ejercicio de sus derechos académicos. Por último, se hace mención explícita a la integración de los/as estudiantes con discapacidad en la universidades en la disposición adicional vigésimo cuarta.

**Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE)**, tiene como objetivo principal generar una educación de calidad para todos, basada en los valores humanistas y como instrumento imprescindible para un mejor ejercicio de la libertad individual, para la realización personal, para el logro de cotas más elevadas de progreso social y económico y para conciliar, en fin, el bienestar individual y el bienestar social. Persigue la necesidad de reducir las elevadas tasas de abandono de la Educación Secundaria Obligatoria; de mejorar el nivel medio de los conocimientos del alumnado; de universalizar la educación y la atención a la primera infancia y en la ampliación de la atención educativa a la población adulta. La mejora de la calidad del sistema educativo se organiza en torno a cinco ejes fundamentales: los valores del esfuerzo y de la exigencia personal, el sistema educativo



hacia los resultados, reforzar un sistema de oportunidades de calidad para todos, propone elevar la consideración social del profesorado y finalmente el desarrollo de la autonomía de los centros educativos y con el estímulo de la responsabilidad de éstos en el logro de buenos resultados por sus alumnos. Además recoge en el artículo 40, los siguientes principios:

- Con el fin de asegurar el derecho individual a una educación de calidad, los poderes públicos desarrollarán las acciones necesarias y aportarán los recursos y los apoyos precisos que permitan compensar los efectos de situaciones de desventaja social para el logro de los objetivos de educación y de formación previstos para cada uno de los del sistema educativo.
- El Estado podrá impulsar, mediante convenios con las Comunidades Autónomas, actuaciones preferentes orientadas al logro efectivo de sus metas y objetivos en materia de igualdad de oportunidades y de compensación en educación.

**Ley orgánica de Educación de 3 de mayo, de 2006**, esta ley tiene como principio fundamental la calidad de la educación para todo el alumnado, en condiciones de equidad y con garantía de igualdad de oportunidades. La participación de la comunidad educativa y el esfuerzo compartido que debe realizar el alumnado, las familias, el profesorado, los centros, las Administraciones, las instituciones y la sociedad en su conjunto es necesario para ello, la transmisión de valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia; entre los fines de la educación se resaltan el pleno desarrollo de la personalidad y de las capacidades afectivas del alumnado, la formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y de la igualdad efectiva de oportunidades entre hombres y mujeres, el reconocimiento de la diversidad afectivo-sexual, así como la valoración crítica de las desigualdades, que permita superar los comportamientos sexistas en su artículo 1, en el apartado b, se recoge la inclusión educativa y la no discriminación y que la educación actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que deriven de discapacidad. Y en el apartado c, habla de la transmisión y puesta en práctica de valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia, así como que ayuden a superar cualquier tipo de discriminación. En el Título I, Capítulo 2, artículo 19, que habla de los principios pedagógicos a desarrollar en el nivel de educación primaria se establece que se pondrá especial énfasis en la atención a la diversidad del alumnado, en la atención individualizada, en la prevención de las dificultades de aprendizaje y en la puesta en práctica de mecanismos de refuerzo tan pronto como se detecten estas dificultades.

En la misma línea, habla el artículo 26, que hace referencia a la enseñanza secundaria obligatoria y que dentro de sus principios pedagógicos recoge que los centros elaborarán sus propuestas pedagógicas para esta etapa, desde la consideración de la atención a la diversidad y del acceso de todo el alumnado a la educación común. Asimismo, arbitrarán métodos que tengan en cuenta los diferentes ritmos de aprendizaje del alumnado, favorezcan la capacidad de aprender por sí mismos y promuevan el trabajo en equipo. En el capítulo

IX que recoge las enseñanzas para personas adultas, el artículo 5, plantea que se prestará una atención adecuada a aquellas que presenten necesidad específica de apoyo educativo.

Por su parte en el título II, denominado equidad en la educación, en su Capítulo I, se establece el apoyo educativo que se garantiza al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo. Y el Capítulo II, se recoge las maneras de compensar las desigualdades en educación. En el título IV, que versa sobre los centros públicos, en el artículo 110 se establece la accesibilidad de los centros.

**La Ley Orgánica 4/2007**, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de universidades. Esta ley apuesta por la armonización de los sistemas educativos superiores en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior y asume la necesidad de una reforma en la estructura y organización de las enseñanzas, basada en tres ciclos: Grado, Máster y Doctorado. Se da así respuesta al deseo de la comunidad universitaria de asentar los principios de un espacio común, basado en la movilidad, el reconocimiento de titulaciones y la formación a lo largo de la vida. También tiene como principio potenciar el papel y la responsabilidad de todos los agentes del sistema universitario, articulando mejor la relación entre ellos, Comunidades Autónomas, Estado; también defiende la implicación de las universidades en la respuesta a las demandas de la sociedad y el sistema productivo, establece nuevas fórmulas de contratación del profesorado y prevé la elaboración de un estatuto del estudiante universitario y la creación del Consejo de estudiantes universitarios, con el fin de articular la necesaria participación del alumnado en el sistema universitario. Y busca defender la igualdad entre hombres y mujeres, los valores superiores de nuestra convivencia, el apoyo permanente a las personas con necesidades especiales, el fomento del valor del diálogo, de la paz y de la cooperación entre los pueblos, son valores que la Universidad debe cuidar de manera especial.

Para nuestro objeto de estudio tiene especial relevancia la disposición adicional vigésimo cuarta, de la inclusión de las personas con discapacidad en las universidades, en ella se recogen los siguientes apartados:

- 1). Las universidades garantizarán la igualdad de oportunidades de los estudiantes y demás miembros de la comunidad universitaria con discapacidad, proscribiendo cualquier forma de discriminación y estableciendo medidas de acción positiva tendentes a asegurar su participación plena y efectiva en el ámbito universitario.
- 2). Los/as estudiantes y los demás miembros con discapacidad de la comunidad universitaria no podrán ser discriminados por razón de su discapacidad ni directa ni indirectamente en el acceso, el ingreso, la permanencia y el ejercicio de los títulos académicos y de otra clase que tengan reconocidos.
- 3). Las universidades promoverán acciones para favorecer que todos los miembros de la comunidad universitaria que presenten necesidades especiales o

particulares asociadas a la discapacidad dispongan de los medios, apoyos y recursos que aseguren la igualdad real y efectiva de oportunidades en relación con los demás componentes de la comunidad universitaria.

- 4). Los edificios, instalaciones y dependencias de las universidades, incluidos también los espacios virtuales, así como los servicios, procedimientos y el suministro de información, deberán ser accesibles para todas las personas, de forma que no se impida a ningún miembro de la comunidad universitaria, por razón de discapacidad, el ejercicio de su derecho a ingresar, desplazarse, permanecer, comunicarse, obtener información u otros de análoga significación en condiciones reales y efectivas de igualdad. Los entornos universitarios deberán ser accesibles de acuerdo con las condiciones y en los plazos establecidos en la Ley 51/2003, de 2 de diciembre, de Igualdad de Oportunidades, No Discriminación y Accesibilidad Universal de las personas con discapacidad y en sus disposiciones de desarrollo.
  - 5). Todos los planes de estudios propuestos por las universidades deben tener en cuenta que la formación en cualquier actividad profesional debe realizarse desde el respeto y la promoción de los Derechos Humanos y los principios de accesibilidad universal y diseño para todos.
  - 6). Con arreglo a lo establecido en el artículo 30 de la Ley 13/1982, de 7 de abril, de Integración Social de los Minusválidos y en sus normas de desarrollo, los/as estudiantes con discapacidad, considerándose por tales aquellos comprendidos en el artículo 1.2 de la Ley 51/2003, de 2 de diciembre, de Igualdad de Oportunidades, No Discriminación y Accesibilidad Universal de las personas con discapacidad tendrán derecho a la exención total de tasas y precios públicos en los estudios conducentes a la obtención de un título universitario.
- Real Decreto 1635/2009, de 30 de octubre, complementa esta ley, por el que se regula la admisión del alumnado en centros públicos y privados concertados, los requisitos que han de cumplir los centros que impartan el primer ciclo de la educación infantil y la atención al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación. En el capítulo IV se recogen los apoyos educativos específicos para el alumnado con necesidad específica de apoyo educativo, en el Artículo 7, se habla de la definición de este tipo de alumnado, y se asegura los recursos necesarios para que este alumnado pueda alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales y los objetivos establecidos con carácter general para todo el alumnado. Además se insta a la identificación de manera temprana de las necesidades educativas específicas e iniciar su atención integral, regida por los principios de normalización e inclusión, desde el mismo momento en que dicha necesidad sea identificada; además de plantear que se garantizará su escolarización, regulará y asegurará la participación de los padres o tutores en las decisiones que afecten a la escolarización y a los procesos educativos de este alumnado y adoptará las medidas oportunas para que los padres reciban

el adecuado asesoramiento individualizado, así como la información necesaria que les ayude en la educación de sus hijos. Se estipula que con el fin de hacer efectivo el principio de igualdad en el ejercicio del derecho a la educación, el Ministerio de Educación desarrollará acciones de carácter compensatorio en relación con las personas, grupos y ámbitos territoriales que se encuentren en situaciones desfavorables y proveerá recursos económicos y los apoyos precisos para ello, reforzando la acción del sistema educativo de forma que se eviten desigualdades derivadas de factores sociales, económicos, culturales, geográficos, étnicos o de otra índole. En el Artículo 8, se compromete a generar una ordenación de los aspectos que permitan la atención integral al alumnado y alumnas que presentan necesidades educativas especiales, dificultades específicas de aprendizaje, con altas capacidades intelectuales o que se han incorporado tardíamente al sistema educativo español; y a desarrollar los aspectos referidos a la evaluación psicopedagógica del alumnado antes mencionados.

**Orden EDU/849/2010**, de 18 de marzo, por la que se regula la ordenación de la educación del alumnado con necesidad de apoyo educativo y se regulan los servicios de orientación educativa en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación, en las ciudades de Ceuta y Melilla. En este decreto se siguen las pautas dadas en la ley citada con anterioridad.

- Real Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre, que viene a recoger la demanda de los congresos de aumentar y mejorar las normativas para garantizar los derechos y deberes de los/as estudiantes, la igualdad de acceso, participación y de trato del colectivo del alumnado en general y del alumnado con discapacidad en particular. En dicho Estatuto del Estudiante Universitario se prevé la constitución, las funciones, la organización y el funcionamiento de un Consejo del Estudiante Universitario como órgano colegiado de representación estudiantil, adscrito al Ministerio al que tenga atribuidas las competencias en materia de universidades. El Consejo, como Consejo de Estudiantes Universitario del Estado, contará con la presencia de estudiantes de todas las universidades públicas y privadas.
- Real Decreto relevante para la inclusión educativa en el ámbito universitario es el 1393/2007, de 29 de octubre, este real decreto adopta una serie de medidas que, además de ser compatibles con el Espacio Europeo de Educación Superior, flexibilizan la organización de las enseñanzas universitarias, promoviendo la diversificación curricular y permitiendo que las universidades aprovechen su capacidad de innovación, sus fortalezas y oportunidades. La flexibilidad y la diversidad son elementos sobre los que descansa la propuesta de ordenación de las enseñanzas oficiales, como mecanismo de respuesta a las demandas de la sociedad, en un contexto abierto y en constante transformación. Establece la educación superior en base a competencias, se promueve la movilidad de los/as estudiantes, se establece un sistema de garantía de calidad y las prácticas

externas entre otras innovaciones. En el artículo 5, apartado b, se establece que la educación superior debe desarrollarse desde el respeto y promoción de los Derechos Humanos y los principios de accesibilidad universal y diseño para todos de conformidad con lo dispuesto en la disposición final décima de la Ley 51/2003, de 2 de diciembre, de Igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad, debiendo incluirse, en los planes de estudios en que proceda, enseñanzas relacionadas con dichos derechos y principios.

**Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMSE)**, esta ley busca crear un sistema educativo de calidad, inclusivo, integrador y exigente, garantiza la igualdad de oportunidades y hace efectiva la posibilidad de que cada alumno o alumna desarrolle el máximo de sus potencialidades. Solo desde la calidad se podrá hacer efectivo el mandato del artículo 27.2 de la Constitución española: “La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales”. Además en su preámbulo en su apartado V, establece que de acuerdo con la Estrategia Europea sobre Discapacidad 2010-2020, aprobada en 2010 por la Comisión Europea, esta mejora en los niveles de educación debe dirigirse también a las personas con discapacidad, a quienes se les habrá de garantizar una educación y una formación inclusivas y de calidad en el marco de la iniciativa “Juventud en movimiento”, planteada por la propia Estrategia Europea para un crecimiento inteligente. A tal fin, se tomará como marco orientador y de referencia necesaria la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, adoptada por las Naciones Unidas en diciembre de 2006, vigente y plenamente aplicable en España desde mayo de 2008. En el artículo 79, bis, se establecen las Medidas de escolarización y atención, de la siguiente manera:

- Corresponde a las Administraciones educativas adoptar las medidas necesarias para identificar al alumnado con dificultades específicas de aprendizaje y valorar de forma temprana sus necesidades.
- La escolarización del alumnado que presenta dificultades de aprendizaje se regirá por los principios de normalización e inclusión y asegurará su no discriminación y la igualdad efectiva en el acceso y permanencia en el sistema educativo.
- La identificación, valoración e intervención de las necesidades educativas de este alumnado se realizará de la forma más temprana posible, en los términos que determinen las Administraciones educativas.”

En el apartado 2, del artículo 84 queda redactado de la siguiente manera:

- Cuando no existan plazas suficientes, el proceso de admisión se regirá por los criterios prioritarios de existencia de hermanos matriculados en el centro, padres, madres o tutores legales que trabajen en el mismo, proximidad del domicilio o del lugar de trabajo de alguno de sus padres, madres o tutores

legales, renta per cápita de la unidad familiar y condición legal de familia numerosa y concurrencia de discapacidad en el alumno o alumna o en alguno de sus padres, madres o hermanos, sin que ninguno de ellos tenga carácter excluyente y sin perjuicio de lo establecido en el apartado 7 de este artículo.

- No obstante, aquellos centros que tengan reconocida una especialización curricular por las Administraciones educativas, o que participen en una acción destinada a fomentar la calidad de los centros docentes de las descritas en el artículo 122 bis, podrán reservar al criterio del rendimiento académico del alumno o alumna hasta un 20 por ciento de la puntuación asignada a las solicitudes de admisión a enseñanzas postobligatorias. Dicho porcentaje podrá reducirse o modularse cuando sea necesario para evitar la ruptura de criterios de equidad y de cohesión del sistema”.

En el apartado 3 del artículo 84 queda redactado de la siguiente manera:

- En ningún caso habrá discriminación por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquier otra condición o circunstancia personal o social. No constituye discriminación la admisión de alumnos y alumnas o la organización de la enseñanza diferenciadas por sexos, siempre que la enseñanza que impartan se desarrolle conforme a lo dispuesto en el artículo 2 de la Convención relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza, aprobada por la Conferencia General de la UNESCO el 14 de diciembre de 1960.

En el apartado 2 del artículo 87 queda redactado de la siguiente manera:

- Para facilitar la escolarización y garantizar el derecho a la educación del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo, las Administraciones educativas deberán reservar hasta el final del período de preinscripción y matrícula una parte de las plazas de los centros públicos y privados concertados.
- Asimismo, podrán autorizar un incremento de hasta un diez por ciento del número máximo de alumnos y alumnas por aula en los centros públicos y privados concertados de una misma área de escolarización, bien para atender necesidades inmediatas de escolarización del alumnado de incorporación tardía, bien por necesidades que vengán motivadas por traslado de la unidad familiar en período de escolarización extraordinaria debido a la movilidad forzosa de cualquiera de los padres, madres o tutores legales.”

### **3.2.2. Normativa Española sobre Discapacidad y Empleo.**

El primer antecedente de integración social de las personas con discapacidad, entendiendo al trabajo como un factor clave en el proceso fue la Ley 193/1963, de 21 de abril, de Bases de la Seguridad Social, esta ley recoge en su preámbulo la preocupación preferente sobre los servicios de recuperación y rehabilitación para que el inválido vuelva a su antiguo

trabajo o adquiriera la aptitud necesaria para prestar otro distinto en función de su capacidad.

- Decreto 907/1966, Ley de Seguridad social, en esta ley en su artículo 94, recoge la imputación de responsabilidades en orden a las prestaciones de la seguridad social, y en el artículo 95. Se habla del alcance de la responsabilidad empresarial y anticipo de prestaciones, del procedimiento para la exigencia de responsabilidad del empresario en el artículo 96 y en el artículo 97 se especifican otras responsabilidades.
- El Real Decreto 1723/1981, de 24 de julio, sobre reconocimiento, declaración y calificación de las condiciones de subnormal y minusválido, dictado al amparo de lo dispuesto en el Real Decreto-ley 36/1978, de 16 de noviembre, de Gestión Institucional de la Seguridad Social, la Salud y el Empleo, procede a la unificación en el Instituto Nacional de Servicios Sociales (INSERSO) de las competencias y facultades en orden al reconocimiento, declaración y calificación de la condición de minusválido.

**La Orden del Ministerio de Trabajo y Seguridad Social**, de 5 de enero de 1982, por la que se establecen normas para la aplicación y desarrollo del Real Decreto 1723/1981, de 24 de julio, vino a regular las actuaciones técnicas de los centros base del Instituto Nacional de Servicios Sociales para la emisión de dictámenes sobre las circunstancias físicas, mentales y sociales de las personas con minusvalía.

- Real Decreto 383/1984, de 1 de febrero, por el que se establece y regula el sistema especial de prestaciones sociales y económicas previsto en la Ley 13/1982, de 7 de abril, de integración social de los minusválidos. Viene a establecer quiénes van a ser los beneficiarios y la acción protectora entre otras cuestiones del sistema especial de prestaciones sociales y económicas, comprenderá:
  - a). Asistencia sanitaria y prestación farmacéutica.
  - b). Rehabilitación médico-funcional.
  - c). Recuperación profesional.
  - d). Medidas de integración social.
  - e). Subsidio de garantía de ingresos mínimos.
  - f). Subsidio por ayuda de tercera persona.
  - g). Subsidio de movilidad y compensación por gastos de transportes.

**La Orden del Ministerio de Trabajo y Seguridad Social de 8 de marzo de 1984** establece el baremo para la determinación del grado de minusvalía y la valoración de diferentes situaciones exigidas para tener derecho a las prestaciones y subsidios.

- Real Decreto 2273/1985, de 4 de diciembre, se aprueba el Reglamento de los Centros Especiales de Empleo, a través de ellas se regulan las especiales

características de estos Centros, racionalizar su estructura, determinar su carácter, objetivos, exigencias y financiación, estableciendo un código de relación entre ellos y las Administraciones Públicas, encaminado todo ello no sólo a facilitar la creación de cuantos sean precisos para atender a la población disminuida del país, sino también para potenciar los existentes.

- Real Decreto 1368/1985, de 17 de julio se regula la relación laboral de carácter especial de los minusválidos que trabajen en los Centros Especiales de Empleo, en ella se recoge un esquema de derechos y deberes laborales, y las peculiaridades derivadas de las específicas condiciones de los minusválidos, de forma que se cumpla el objetivo de integración laboral de los trabajadores minusválidos, propio de estos Centros Especiales.

**La Ley 26/1990, de 20 de diciembre**, establece que las prestaciones no contributivas se efectuará previo dictamen de los equipos de valoración y orientación dependientes del Instituto de Migraciones y Servicios Sociales o de los órganos correspondientes de las Comunidades Autónomas a quienes hubieran sido transferidas sus funciones.

- Real Decreto 356/1991, de 15 de marzo, determina el grado de minusvalía, así como la necesidad de concurso de otra persona, esto se encuentra recogido en el artículo 10, y además se establecen prestaciones por hijo a cargo. Determinación de la minusvalía.
  - 1). *La determinación del grado de minusvalía, así como de la necesidad, por parte del minusválido, del concurso de tercera persona, corresponderá a los Equipos de Valoración y Orientación, dependientes del Instituto Nacional de Servicios Sociales o, en su caso, a los órganos correspondientes de las Comunidades Autónomas, a las que se les hayan transferido las funciones y servicios de dicha Entidad Gestora.*
  - 2). El grado de minusvalía se determinará valorando tanto los factores físicos, psíquicos o sensoriales, como los factores sociales complementarios, mediante la aplicación de los baremos a que se refiere la disposición adicional primera.
  - 3). La situación de dependencia y necesidad del concurso de otra persona se determinará mediante la aplicación del baremo a que se refiere la disposición adicional primera de este Real Decreto.
  - 4). Este baremo se aplicará siempre que el grado de minusvalía del interesado sea igual o superior al 75 por 100.
  - 5). La Entidad Gestora podrá revisar el grado de minusvalía reconocido. A tal fin, en la propuesta del órgano de calificación se establecerá, cuando proceda y en atención a las circunstancias concurrentes en cada caso, el plazo máximo en que deba efectuarse la primera revisión del grado de



minusvalía que se declare. Asimismo, en cada una de las revisiones que se efectúen, se determinará la fecha de la siguiente revisión.

- 6). La primera revisión del grado de minusvalía podrá instarse, por parte del interesado, una vez que hayan transcurrido dos años desde la fecha en que se haya reconocido dicho grado. Las posteriores revisiones podrán instarse después de transcurrido un año desde la fecha de la resolución que haya resuelto la petición de revisión anterior. Los plazos precedentes no serán de aplicación cuando se acredite suficientemente la valoración de los factores personales o sociales valorados.
- Real Decreto 357/1991, de 15 de marzo, por el que se desarrolla, en materia de pensiones no contributivas, y establece en el artículo 21, la competencia en esta materia:
    - 1). Corresponde al Instituto Nacional de Servicios Sociales o a los órganos correspondientes de las Comunidades Autónomas, a los que se les hubiese transferido las funciones y servicios de aquél en su territorio, la gestión de las pensiones de Seguridad Social por invalidez y jubilación, en sus modalidades no contributivas, así como la determinación del grado de minusvalía o enfermedad crónica, a efecto de la concesión de la pensión de invalidez no contributiva.
    - 2). La determinación del grado de minusvalía o enfermedad crónica se efectuará previo dictamen de los equipos de valoración y orientación de las Direcciones Provinciales del Instituto Nacional de Servicios Sociales o de los órganos correspondientes de las Comunidades Autónomas a los que se les haya transferido las funciones y servicios de la citada Entidad gestora de la Seguridad Social en su territorio.

Estos dos decretos, recogen en sus disposiciones adicionales, primera y segunda, respectivamente, que los baremos serán objeto de actualización mediante Real Decreto, con el fin de adecuarlos a las variaciones en el pronóstico de las enfermedades, a los avances médico-funcionales y a la aparición de nuevas patologías. En consecuencia, la calificación del grado de minusvalía constituye, por tanto, una actuación facultativa única por lo que se refiere a los equipos competentes para llevarla a cabo y a los baremos determinantes de la valoración.

**La Ley General de la Seguridad Social**, aprobada por el Real Decreto legislativo 1/1994, de 20 de junio, en sus artículos 144, c), 180, 182 y 185, respectivamente, establecen la necesidad, para ser beneficiarios de la pensión de invalidez en su modalidad no contributiva y protección familiar por hijo a cargo minusválido, de que la persona esté afectada de un determinado grado de minusvalía.

- Real Decreto Legislativo 1/1995, de 24 de marzo, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley del Estatuto de los Trabajadores, en su artículo 2.1.g) considera relación laboral especial la de los trabajadores minusválidos que presten sus

servicios en los centros especiales de empleo, así como de ordenación de las políticas activas de empleo, para favorecer la incorporación efectiva de las personas con discapacidad en el mercado de trabajo, promoviendo incentivos a la contratación de este colectivo, abono de las prestaciones por desempleo, en su modalidad de pago único, para los discapacitados que se establezcan como autónomos.

- Real Decreto 1971/1999, de 23 de diciembre, dicha norma tenía por objeto la regulación del reconocimiento de grado de minusvalía, el establecimiento de nuevos baremos aplicables, la determinación de los órganos competentes para realizar dicho reconocimiento y el procedimiento a seguir, todo ello con la finalidad de que la valoración y calificación del grado de minusvalía que afecte a la persona sea uniforme en todo el territorio del Estado, garantizando con ello la igualdad de condiciones para el acceso del ciudadano a los beneficios, derechos económicos y servicios que los organismos públicos otorguen, en el ámbito de los Servicios Sociales y de la Seguridad Social.

**La Ley 54/1999, de Presupuestos Generales del Estado para el año 2000,** establece en su artículo 95, que la cotización por la contingencia de desempleo en contratos realizados por trabajadores discapacitados, cualquiera que sea su modalidad, será del 7,55% (6% a cargo del empresario y 1,55% a cargo del trabajador), con lo que la cotización se asimila, cualquiera que sea la modalidad contractual, a la establecida para los contratos indefinidos.

- El Real Decreto 27/2000, de 14 de enero, por el que se establecen medidas alternativas de carácter excepcional al cumplimiento de la cuota de reserva del dos por ciento en favor de trabajadores discapacitados en empresas de 50 o más trabajadores.
- Real Decreto 1539/2003, de 5 de diciembre, por el que se establecen coeficientes reductores de la edad de jubilación a favor de los trabajadores que acreditan un grado importante de minusvalía.

**Ley 53/2003, de 10 de diciembre,** sobre empleo público de discapacitados. Que recoge la siguiente disposición: *“En las ofertas de empleo público se reservará un cupo no inferior al cinco por ciento de las vacantes para ser cubiertas entre personas con discapacidad cuyo grado de minusvalía sea igual o superior al 33 por ciento, de modo que, progresivamente se alcance el dos por ciento de los efectivos totales de la Administración del Estado, siempre que superen las pruebas selectivas y que, en su momento, acrediten el indicado grado de minusvalía y la compatibilidad con el desempeño de las tareas y funciones correspondientes, según se determine reglamentariamente”.*

- Real Decreto 170/2004, de 30 de enero, por el que se modifica el Real Decreto 1451/1983, de 11 de mayo, por el que en cumplimiento de lo previsto en la Ley 13/1982, de 7 de abril, se regula el empleo selectivo y las medidas de fomento

del empleo de los trabajadores minusválidos.

- Real Decreto 290/2004, de 20 de febrero, por el que se regulan los enclaves laborales como medida de fomento del empleo de las personas con discapacidad, en su Capítulo 1 artículo 1, recoge que *tiene por objeto la regulación de los enclaves laborales como medida de fomento del empleo de las personas con discapacidad. Se entiende por enclave laboral el contrato entre una empresa del mercado ordinario de trabajo, llamada empresa colaboradora, y un centro especial de empleo para la realización de obras o servicios que guarden relación directa con la actividad normal de aquélla y para cuya realización un grupo de trabajadores con discapacidad del centro especial de empleo se desplaza temporalmente al centro de trabajo de la empresa colaboradora.*
- El Real Decreto 364/2005, de 8 de abril, por el que se regula el cumplimiento alternativo con carácter excepcional de la cuota de reserva en favor de los trabajadores con discapacidad, en él se entiende por excepcionalidad en los siguientes supuestos:
  - a). Cuando la no incorporación de un trabajador con discapacidad a la empresa obligada se deba a la imposibilidad de que los servicios públicos de empleo competentes, o las agencias de colocación, puedan atender la oferta de empleo presentada después de haber efectuado todas las gestiones de intermediación necesarias para dar respuesta a los requerimientos de aquélla y concluirla con resultado negativo, por la inexistencia de demandantes de empleo con discapacidad inscritos en la ocupación indicada o, aun existiendo, cuando acrediten no estar interesados en las condiciones de trabajo ofrecidas en dicha oferta.
  - b). Cuando existan, y así se acrediten por la empresa obligada, cuestiones de carácter productivo, organizativo, técnico o económico que motiven la especial dificultad para incorporar trabajadores con discapacidad a la plantilla de la empresa. Como acreditación de dichas circunstancias, los servicios públicos de empleo podrán exigir la aportación de certificaciones o informes de entidades públicas o privadas de reconocida capacidad, distintas de la empresa solicitante.
- Real Decreto 1414/2006, de 1 de diciembre, por el que se determina la consideración de persona con discapacidad a los efectos de la Ley 51/2003, de 2 de diciembre, de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad. Y en ella se establece que *tendrán la consideración de personas con discapacidad aquéllas a quienes se les haya reconocido un grado de minusvalía igual o superior al 33 por ciento. Se considerarán afectados por una minusvalía en grado igual o superior al 33 por ciento:*
  - a). *Los pensionistas de la Seguridad Social que tengan reconocida una*

*pensión de incapacidad permanente en el grado de total, absoluta o gran invalidez.*

b). *Los pensionistas de Clases Pasivas que tengan reconocida una pensión de jubilación o de retiro por incapacidad permanente para el servicio o inutilidad.*

- Real Decreto 1417/2006, de 1 de diciembre, por el que se establece el sistema arbitral para la resolución de quejas y reclamaciones en materia de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad por razón de discapacidad.
- Real Decreto 1197/2007, de 14 de septiembre, por el que se modifica el Real Decreto 504/2007, de 20 de abril, en materia de reconocimiento de descanso por maternidad en los supuestos de discapacidad del hijo y de reconocimiento de la necesidad de asistencia de tercera persona en las prestaciones no contributivas.

**Ley 27/2007, de 23 de octubre**, por la que se reconocen las lenguas de signos españolas y se regulan los medios de apoyo a la comunicación oral de las personas sordas con discapacidad auditiva y sordociegas. En su artículo 10,b, recoge que la *Formación y Empleo. Se estará a lo dispuesto en el Capítulo III del Título II de la Ley 62/2003, de 30 de diciembre, de medidas fiscales, administrativas y del orden social, relativo a medidas para la aplicación del principio de igualdad de trato en el ámbito laboral.*

**Ley 27/2011, de 1 de agosto**, sobre actualización, adecuación y modernización del sistema de seguridad social, en dicha ley se aclara la compatibilidad de percibir la pensión de incapacidad permanente total para la profesión habitual, con la realización de actividades y funciones distintas a las que habitualmente se venían realizando, el concepto de incapacidad permanente total, se amplía no sólo a la profesión del interesado. También establece la anticipación de la jubilación de los trabajadores con discapacidad en grado igual o superior al 45 por ciento, en dos años y regula una jubilación especial para este sector, de forma que si acreditan 15 años de cotización a la Seguridad Social y la discapacidad es alguna de las previstas. Introduce cambios en relación en las pensiones de orfandad para niños con discapacidad, propone la creación de una modalidad de convenio especial, que puedan suscribir las personas con discapacidad con especiales dificultades de inserción laboral, para la cobertura de las prestaciones por jubilación y por muerte y supervivencia. Se propone la reordenación integral de las prestaciones no contributivas de la Seguridad Social, con el objetivo de mejorar su cobertura, clarificar sus prestaciones e introducir nuevos ámbitos de protección, incluyendo a las prestaciones familiares, como las de Beneficios por cuidados de personas con discapacidad. También se establecen posibles exenciones, reducciones o bonificaciones en las cotizaciones a la Seguridad Social a los autónomos con discapacidad, aunque no se establece de forma explícita la discapacidad, sino se usa el concepto grupos de trabajadores autónomos con especiales dificultades para aumentar su capacidad económica y de generación de rentas. Y finalmente, destacamos la propuesta que hace al gobierno para que apruebe normas sobre el procedimiento general de aprobación de coeficientes reductores de la edad de jubilación, para lo que se tendrán en cuenta entre

otros aspectos los 11 requerimientos físicos exigidos para el desarrollo de la actividad.

- Real Decreto Legislativo 1/2013, de 25 de enero, que modifica el por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social. En él se prorroga el programa de recualificación profesional de las personas que agotan su protección por desempleo y se adoptan otras medidas urgentes para el empleo y la protección social de las personas desempleadas.
- Real Decreto 3/2012 de 10 de febrero, de medidas urgentes para la reforma del mercado laboral.
- Real Decreto 156/2013, de 1 de marzo, por el que se regula la suscripción de convenio especial por las personas con discapacidad que tengan especiales dificultades de inserción laboral. En este real decreto se regulan las condiciones de inclusión en la Seguridad Social del citado colectivo, a través del instituto jurídico del convenio especial, delimitando el ámbito de aplicación de éste y fijando sus características y especialidades en materia de procedimiento, efectos, acción protectora y cotización.

**Ley 3/2012 de 6 de julio**, de medidas urgentes para la reforma del mercado laboral que ha sido modificada por la Ley 11/2013 de 26 de julio, de medidas de apoyo al emprendedor y de estímulo del crecimiento y de creación de empleo. El real decreto anteriormente mencionado, conjuntamente con esta ley ha creado el nuevo modelo de relaciones laborales que busca la inclusión en el mercado laboral de los colectivos más desfavorecidos, entre los que se encuentran las personas con discapacidad.

- Real Decreto 16/2013 de 20 de diciembre, de medidas para favorecer la contratación estable y mejora de la empleabilidad de los trabajadores. Tiene como objetivo general de impulsar la contratación y la estabilidad en el empleo, se acorta la duración del periodo de prueba en los contratos de duración determinada y se incrementa la flexibilidad del tiempo de trabajo, tanto en lo referente a la distribución irregular de la jornada como a través de una importante mejora en materia de conciliación de la vida laboral y familiar, al ampliarse el supuesto de reducción de jornada y de salario por cuidado de menores de ocho a doce años.
- Real Decreto Ley 3/2014, de 28 de febrero, de medidas urgentes para el fomento del empleo y la contratación indefinida, por la que se aprueba una importante reducción de las cotizaciones empresariales por contingencias comunes a la Seguridad Social para todas aquellas empresas que formalicen este tipo de contratos indefinidos.



CAPÍTULO IV  
UNIVERSIDAD Y DISCAPACIDAD:  
INCLUSIÓN EDUCATIVA Y LABORAL

---







La universidad en la actualidad, es una institución que se encuentra profundamente arraigada en la estructura social y cultural de nuestras sociedades, y por tanto desarrolla un papel social fundamental como dinamizador social e instrumento de mejora de la calidad de vida de la población.

Las funciones históricamente desarrolladas por las universidades, según los modelos de los que se nutrieron fueron tres: por un lado la transmisión de conocimientos que mejorase los niveles culturales de las sociedades, por otro lado, la preparación de profesionales tecnificados y cualificados para responder a las demandas y exigencias del mercado laboral, en cada momento histórico, y en último lugar la investigación de las realidades y la generación de conocimientos y tecnología que permitiese cumplir con los dos objetivos anteriores.

Estas funciones siguen estando vigentes en la actualidad en nuestro sistema universitario, pero el mismo, a través de las diferentes legislaciones internacionales y nacionales ha sufrido cambios para adaptarse cada vez más a las necesidades de los mercados. La entrada del Espacio Europeo de Educación Superior ha conllevado algunos cambios en los sistemas universitarios y en la priorización de funciones de la universidad con respecto a las sociedades actuales. Este modelo está más cercano al modelo Francés desarrollado en base al mercado laboral y la capacitación y excelencia de los profesionales. El modelo actual se encuentra basado en las competencias profesionales demandas por el mercado laboral y por las especializaciones derivadas de dichas necesidades.

Se sigue desarrollando investigación y generando tecnología desde las universidades, así como formando investigadores, *“el surgimiento de la universidad moderna orientada hacia la investigación puede considerarse como el despliegue de un proceso inevitable o como la respuesta lógica de las instituciones de enseñanza superior a las necesidades funcionales primero de una industria y después de una información y conocimiento basados en la sociedad; Wittrock, (1991).*

El desarrollo de cultura y de conocimiento es el resultado del desarrollo de las anteriores funciones mencionadas, y que conlleva la publicación de contenidos científicos para su difusión y promulgación en las sociedades, configurándose por tanto la generación de conocimientos como un pilar fundamental que otorga valor estratégico a las universidades.

Por tanto podemos decir que la docencia y la investigación forman parte fundamental de los objetivos de las universidades, para crear y desarrollar cultura a través de la educación, así como la producción de profesionales preparados y adaptados a las exigencias del mercado laboral. Pero además de eso la universidad tiene la obligación de convertirse en la conciencia crítica de la sociedad, donde se desarrolle el pensamiento racional, alejado de cualquier mediatización ideológica o política y que permita configurarse como la cantera de las innovaciones sociales y culturales, que ayuden a marcar la intelectualidad en nuestras sociedades.

Además de todo lo anterior, creemos que la universidad, como institución, se configura como un elemento democratizador sin parangón, puesto que a través de la formación, la investigación, la creación y transmisión de cultura promueve la igualdad entre los individuos que conforman las sociedades, esto es debido a que a través la cualificación permite el ascenso social de determinados colectivos que se encuentran en estratos sociales más bajos, y que buscan una mejora de su calidad de vida, a través del acceso al sistema universitario, van a ampliar su capacidad competitiva en el mercado laboral, y esto les va a brindar un mayor número de oportunidades en su desarrollo personal y social.

Este es el caso de las personas con discapacidad que acceden al sistema universitario, y por esa razón en este capítulo vamos a hacer hincapié en el papel de la universidad en la formación de este colectivo, describiremos brevemente, cual es la situación actual de la universidad en relación al tratamiento de la discapacidad en el ámbito educativo y laboral, y describiremos los diferentes recursos con los que cuenta para facilitar la inclusión de las personas con discapacidad en el sistema universitario y laboral.

#### **4.1. LA INCLUSIÓN EDUCATIVA DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD EN EL SISTEMA UNIVERSITARIO**

##### ***4.1.1. Proceso de incorporación de estudiantes con discapacidad a la universidad y adaptación del Sistema Universitario Español.***

La inclusión educativa en España se inició, como era de esperar, por las etapas de educación más tempranas, y esto ha conllevado que hayan transcurrido al menos una década hasta que el alumnado con diversidad funcional se han incorporado a nuestro sistema universitario. Este sistema inicialmente no se encontraba preparado para dar respuesta a las necesidades educativas en el proceso de enseñanza aprendizaje del alumnado con discapacidad, y la legislación existente no contemplaba las medidas a desarrollar para proporcionar una educación o formación inclusiva que permitiera al alumno con discapacidad desarrollar en igualdad de oportunidades su currículum formativo. Esto se debía a la visión del estado que contemplaba a este tipo de formación superior como no obligatoria y por tanto el estado no había implementado las medidas necesarias en el sistema universitario, para que este colectivo desarrollase su formación superior con las mismas garantías que habían sido desarrolladas en las etapas educativas anteriores.

Ante esta situación en las últimas décadas se han introducido cambios en el sistema universitario, dirigidos a dar cobertura a la situación anteriormente descrita, se han desarrollado normativas por parte del estado y por parte de las propias universidades, se han generado servicios, programas, proyectos y recursos tendentes a favorecer las estrategias de enseñanza aprendizaje, sin modificar el currículum de este alumnado. Todo esto se ha visto favorecido por algunas iniciativas a nivel internacional desarrolladas por algunas universidades y por organismos internacionales que pretenden garantizar la igualdad de oportunidades recogida en múltiples declaraciones y normas. Además la entrada en el Espacio Europeo de Educación Superior, también ha unificado criterios para el desarrollo de

acciones y servicios comunes a todos los sistemas universitarios. Esto ha supuesto un avance cuantitativo y cualitativo, pero todavía queda mucho por hacer en la actualidad.

El antecedente de la transformación del sistema universitario para facilitar el acceso a las personas con discapacidad se sitúa en el Informe Anual del Defensor del Pueblo de 1989, donde se ponía el acento en las pocas medidas de accesibilidad de la que hacían gala las diferentes universidades españolas, tan sólo tres de ellas cubrían este aspecto. Como resultado de este informe se inició un proceso de mejora del sistema universitario del que se ha dado cuenta en el capítulo 2 de este trabajo, donde se ha intentado mejorar la accesibilidad en general a los procesos de enseñanza-aprendizaje, y a las instalaciones de las universidades, creando distintos tipos de apoyo que permitan la igualdad de oportunidades para el alumnado con discapacidad.

En este mismo año se inicia el programa PIUNE en Cataluña, en la universidad Autónoma de Barcelona, se trataba de la puesta en marcha de una red de voluntariado que facilitara la integración del alumnado con discapacidad en la universidad. Fue el precursor del resto de programas y servicios con los que cuentan hoy en día la mayoría de las universidades españolas.

En 1992, se pone en marcha el servicio de Atención Psicopedagógica para personas con discapacidad en la Universidad de Valencia, posteriormente se enganchan a esta iniciativa otras universidades, pero estos servicios se creaban por la voluntariedad de los centros universitarios ya que la legislación existente no especificaba con claridad la obligación y la forma de facilitar la accesibilidad de los estudios superiores.

En 1996 se inicia el desarrollo de encuentros sobre universidad y Discapacidad promovido por el Real Patronato sobre Discapacidad, hasta el momento se han desarrollado un total de 14 reuniones, en estas reuniones se establece una coordinación entre instituciones con el objetivo de ir mejorando de manera paulatina la accesibilidad a la educación superior, las adaptaciones curriculares, y el asesoramiento vocacional, la creación de materiales, publicaciones especializadas, y la investigación sobre la discapacidad dentro y fuera de las universidades. Desde el año 2000 se ha consolidado esta coordinación y se ha producido un avance significativo en la temática trabajada, gracias al compromiso de todos los sectores involucrados, elaborando informes e investigaciones que profundizan en las necesidades y que marcan las líneas estratégicas a seguir con respecto a esta materia. El Real Patronato sobre Discapacidad ha supuesto un motor en todo este proceso, no sólo por su apoyo a las acciones concretas en las que colabora y su carácter de entidad de referencia en el campo documental, sino, en buena medida, por la organización periódica de Congresos Nacionales sobre universidad y Discapacidad, como espacios de encuentro en los que la universidades han podido compartir experiencias y prácticas o perfilar acciones de futuro de manera más coordinada; Rodríguez, (2011).

Otro papel determinante para la inclusión de las personas con discapacidad en la Educación Superior, lo ha tenido la Conferencia de Rectores de las universidades Españolas

(CRUE). A partir de 1999, adquieren el compromiso de trabajar para la mejora de las condiciones de acceso e inclusión en las universidades españolas. Se trazaron como objetivo el cambio en la concepción de la inclusión de las personas con necesidades específicas de aprendizaje y desarrollaron acciones tendentes a este fin, prueba de ello fue la progresiva implantación de los servicios de atención a los/as estudiantes con discapacidad, la modificación de adaptaciones curriculares, la cuota de reserva de plaza, la gratuidad de la educación, además de iniciar la ejecución de políticas institucionales que persiguen la plena inclusión, accesibilidad e igualdad de oportunidades dentro del sistema universitario español.

Las distintas normativas referidas a la educación como la Ley Orgánica de universidades de 2001 (LOU), y la Ley Orgánica 4/2007 (LOMLOU) que ofrece una mayor respuesta a las necesidades en los procesos de enseñanza- aprendizaje universitarios. En la disposición adicional vigésima cuarta se recoge la inclusión de las personas con discapacidad en las universidades, ha colaborado al cambio de modelo educativo en la Educación Superior de nuestro país.

En el año 2003 se crea el Plan ADU (Asesoramiento sobre Discapacidad y universidad), con el objetivo de ofrecer información y asesoramiento sobre cualquier tema relacionado con las personas con discapacidad acceso y estancia de estudiantes, en la universidad. Entre sus objetivos cuenta con los siguientes:

- Estudiar las necesidades y demandas de las personas con discapacidad en el ámbito universitario.
- Proporcionar información sobre aspectos relacionados con el acceso y estancia de estudiantes universitarios.
- Colaborar con los programas y servicios de atención de las universidades españolas, y con los profesionales implicados en las etapas previas de educación.
- Promover la igualdad de oportunidades e incrementar la presencia de personas con discapacidad en los estudios superiores.

Su surgimiento parte del Instituto Universitario de Integración en la Comunidad (INICO) y la Fundación Grupo Norte, al que posteriormente se unió el Real Patronato sobre Discapacidad. Su actividad se encuentra dirigida a los docentes e investigadores, al alumnado con discapacidad, familias, voluntarios, personal de administración y servicios y el público en general. La idea inicial era la de ofrecer información y asesoramiento sobre servicios y programas, normativas, investigaciones y otros contenidos referidos a servicios y programas de las universidades españolas.

Una de las principales actuaciones que queremos destacar es la creación del Libro Blanco sobre Universidad y Discapacidad, en el año 2007, donde se intentó describir y analizar la situación de los/as estudiantes universitarios con discapacidad, además de identificar las

deficiencias y debilidades del sistema universitario y las buenas prácticas realizadas. Otro de los objetivos perseguidos era el de proponer acciones de mejora para impulsar la igualdad de oportunidades y la accesibilidad en la universidad.

Este libro blanco marca la hoja de ruta a seguir en el ámbito universitario a partir del 2007 y centra dicha línea de acción partiendo de la igualdad de oportunidades, la no discriminación, la acción positiva, la mejora de la orientación psicopedagógica y profesional en los niveles educativos previos al universitario, la cuota de reserva de acceso, etc.

Como consecuencia de todo lo anterior, las Universidades españolas toman estas recomendaciones y conclusiones como ejes de sus políticas de inclusión educativa y comienzan a elaborar cambios, desde un punto de vista global en el conjunto de todas las universidades. Para ello la CRUE a través de la Comisión Sectorial de los Asuntos de Estudiantes, conocida como Red Universitaria de Asuntos Estudiantiles (en adelante, RUNAE), la cual ha sido el foro de trabajo que ha instrumentalizado todos los cambios producidos en las universidades en los últimos años, desarrolla la creación del Área de Atención a la Diversidad, foro en el que se abordan, aspectos relacionados con las necesidades del alumnado con discapacidad, legislación, financiación y becas, accesibilidad, legislación, servicios, prestaciones y actividades desarrolladas por los servicios de atención a los/as estudiantes con discapacidad, inserción laboral, movilidad. Esta área es la formuladora de propuestas que luego se elevan al Consejo de universidades. De este foro partió la regulación de la atención a la discapacidad en la Educación Superior, que fue aprobada en 2009, y al año siguiente crearon la Red de Servicios de Apoyo a Personas con Discapacidad en la universidad (SAPDU), esta red buscaba la coordinación y colaboración entre los diferentes servicios universitarios de atención a los/as estudiantes con discapacidad; desarrollar actuaciones comunes, e intercambiar buenas prácticas; impulsar el reconocimiento de la atención a la discapacidad en los distintos sistemas de evaluación de las universidades y sus diferentes actividades; así como fomentar la colaboración del tejido social del ámbito de la discapacidad en la Red de Servicios de Apoyo a Personas con Discapacidad en la universidad; Jarillo, (2011). Hoy en esta red se encuentran adheridas 45 universidades españolas y se han configurado cuatro grupos de trabajo: Adaptaciones Curriculares, Movilidad y Empleo, Principios Generales, Legislación y Gestión y Comunicación y Página Web. Para atender a las necesidades y propuestas existentes dentro de la universidad.

Otra medida significativa para la inclusión llegó con la creación del Foro para la inclusión educativa del alumnado con discapacidad (Orden EDU/2949/2010, BOE de 18 de noviembre de 2010) donde se establece la participación del movimiento asociativo (a través del CERMI), las administraciones públicas representantes de la educación secundaria y superior, para favorecer la coordinación entre ambos niveles y las acciones desarrolladas en los mismos con el fin de cubrir las necesidades concretas del alumnado. Dentro de sus actuaciones se ha desarrollado un proyecto de censo de SAD y de personas con discapacidad de las universidades españolas, y un censo de alumnos con discapacidades teniendo en cuenta sus perfiles socio-demográficos y educativos. También han desarrollado protocolos de actuación para garantizar el apoyo y el asesoramiento técnico necesario a los profesores

para desarrollar las adaptaciones curriculares necesarias.

La creación del Observatorio universidad y Discapacidad en 2008, marcó un avance en la mejora de la inclusión educativa en la universidad puesto que este observatorio creado por la universidad Politécnica de Cataluña (UPC) y la Fundación ONCE, se planteaba como objetivo elaborar estudios sobre la situación actual del alumnado con discapacidad en las universidades españolas, en relación a la accesibilidad del entorno universitario y su percepción por parte del mismo, con el objeto de desarrollar recomendaciones para mejorar la inclusión de las personas con discapacidad.

Todo lo anterior se ve reforzado, según Rodríguez, (2011) por la creación del Estatuto del Estudiante Universitario (Real Decreto 1791/2010), debido a que la discapacidad recibe un tratamiento transversal en el mismo, dicho estatuto busca garantizar los derechos y deberes de los/as estudiantes en general y de manera específica se establece la igualdad de oportunidades y no discriminación la creación de servicios de atención a estudiantes con discapacidad, y posibilidad de adaptaciones y ajustes en el acceso y en la evaluación (artículos 15 y 26); profundiza en la accesibilidad física y tecnológica en distintos ámbitos (instalaciones, tutorías, deportes, residencias, transporte, Web y documentos digitales); (artículos 15, 62, 65 y 66) , provisión de recursos humanos, materiales y técnicos (artículo 12) e incorpora aspectos no contemplados: mejora de la acción tutorial y posibilidad de tutorías específicas (artículo 22), fomento de la participación de estudiantes con discapacidad (artículo 35 y 38), movilidad (Artículo 18), cooperación al desarrollo (artículo 64) y fomento de acuerdos para prácticas externas adecuadas a las personas con discapacidad (artículo 24).

A partir del año 2010, se inicia todo un proceso de investigaciones en relación al tema por parte de organismos públicos y privados como es el caso de la Fundación Universia, fundación C y D fundación ONCE, CERMI, Real Patronato de la Discapacidad, universidades públicas y privadas, etc... Todas estas investigaciones han contribuido a tener una fotografía actualizada de la situación de la discapacidad en las universidades españolas y muestran cuales son los puntos fuertes y débiles del sistema universitario en relación a la inclusión y desarrollo de una educación inclusiva.

En 2014, dentro del II Congreso Internacional de universidad y Discapacidad, los investigadores del Grupo *Derecho Público Global* de la Universidad de A Coruña, propusieron la elaboración de la "Carta de los derechos de los/as estudiantes con discapacidad en la universidad". Esta iniciativa nace de la creación de un seminario permanente sobre diversidad que es desarrollado por el grupo de investigadores anteriormente mencionado y expertos en otros ámbitos científicos que amparados por el Consello Social de la universidad da Coruña, se encuentran trabajando en la recopilación, análisis y sistematización de la legislación universitaria existentes, sistematizar, analizar y evaluar la legislación universitaria, tomando como referencia las normativas y políticas públicas sobre diversidad, con la intención de generar propuestas que permitan la mejora, el avance y la innovación en esta materia.

En este sentido, trabajan la mayoría de las universidades creando instrumentos de mejora de la inclusión del alumnado con discapacidad en distintos ámbitos, un ejemplo de ello es la creación de normativas internas, protocolos de intervención, elaboración de guías de recomendaciones para la atención al estudiante con discapacidad. Un ejemplo de todo ello es la elaboración de una guía digital universitaria para estudiantes con discapacidad, creada en el año 2015, por el Centro de Atención a Universitarios con Discapacidad (UNIDIS) de la UNED y la Fundación ONCE, con el propósito de garantizar el derecho de acceso a la educación superior de todas las personas con discapacidad.

#### **4.1.2. La realidad de la discapacidad en la universidad Española según los distintos estudios realizados.**

Para conocer la situación actual de la discapacidad en el sistema universitario español, partiremos de los estudios que han ido poniendo de manifiesto la realidad educativa de las personas con discapacidad en los estudios universitarios, centrándonos en las deficiencias del sistema universitario y las necesidades del alumnado. Este recorrido, tiene como objetivo poner sobre la mesa si los cambios introducidos hasta el día de hoy, han seguido la línea marcada por los estudios mencionados y hacer un esbozo de cómo se encuentra actualmente esta cuestión.

##### **4.1.2.1. Encuesta sobre Discapacidades, Deficiencias y Estado de salud (EDDES) 1999.**

Esta encuesta parte del Instituto Nacional de Estadística y corresponde al año 1999, el objetivo de dicha encuesta era cubrir las necesidades de información sobre los fenómenos de la discapacidad, la dependencia, el envejecimiento de la población y el estado de salud de la población residente en España. Para el tema que nos interesa nos centraremos en el capítulo quinto, donde se analiza la integración social de las personas con discapacidad y dentro de éste, los datos referidos a la educación.

Según la EDDES en sus conclusiones con respecto a este tema, plantea que el 97% de los niños y jóvenes en edad escolar estaban escolarizados, la mayoría del alumnado estudia en centros públicos hasta los 15 años, en torno al 80%, y lo hacen en centros ordinarios, el 43,9% lo hace a través de integración con apoyos y casi un 16% están escolarizados en un centro o aula de educación especial. Para los menores de 15 años la discapacidad no ha supuesto ninguna alteración de la asistencia escolar en la mitad de los casos, a partir de los 15 años, sin embargo, son muy pocos los que siguen cursando estudios.

La población muestra un nivel de no alfabetización del 14% frente al 2% de la población en general, y una de cada tres personas carecían de estudios. El 84% de las personas con discapacidad no alcanzaba el segundo grado, y los que llegan a los estudios universitarios o equivalentes eran del 3%, según el INE, esto se explicaría por las características de *la propia discapacidad genera una considerable falta de estudios y de alfabetización durante la etapa juvenil incluso en la actualidad, pese a todos los esfuerzos de integración que rigen*

*las políticas educativas contemporáneas. El impacto de la discapacidad sobre el bagaje educativo es considerable, y la información disponible en la EDDDES señala la continuidad del problema hasta la actualidad, especialmente cuando las deficiencias son psíquicas y provocan discapacidades para aprender y para relacionarse con los demás.*

Esta encuesta se configuró como el principal instrumento para conocer la situación de la discapacidad en España en todos los ámbitos y también a nivel educativo, los datos que arrojó, puso en alerta a las administraciones con competencia en la materia y se iniciaron nuevas iniciativas de trabajo en pro de la mejora de los índices arrojados por la misma.

Posteriormente se realizó una encuesta más por parte del Instituto Nacional de Estadística (en adelante, INE), esta fue la denominada Encuesta de Discapacidad, Autonomía personal y situaciones de Dependencia (EDAD), 2008, y a pesar que han dado continuidad a la información recogida en relación a la situación en la que se encuentran las personas con discapacidad, tan sólo han apartado datos en relación al número de personas que presentan discapacidad sin profundizar en ningún otro aspecto de carácter educativo en el nivel universitario.

Los datos que arrojó la EDAD de 2008 fueron los siguientes: el número de personas con discapacidad ha crecido en 320.000. Sin embargo, dado que el crecimiento de las personas con discapacidad ha sido menor que el del total de la población, la tasa de discapacidad ha registrado una disminución desde el 9,0% del año 1999 hasta el 8,5% en 2008.

#### **4.1.2.2. Estudios de los proyectos europeos UNICHANCE y ACCESO25.**

El siguiente de los estudios a los que haremos referencia es el desarrollado por Alcantud, Ávila y Asensi, (2000) que se encuentra fundamentado en los estudios sobre la integración de estudiantes, desarrollados dentro de los proyectos europeos UNICHANCE y ACCESO25, financiados por el programa HORIZONT de la Unión Europea, señalaban como factores de riesgo de exclusión que presentaban el alumnado con discapacidad en los estudios superiores los siguientes Aptitud física y aprovechamiento, Sanidad y seguridad; Relaciones sociales y Actitudes.

Con respecto a la aptitud física y aprovechamiento, hacía referencia a que existe una creencia sobre los bajos niveles de rendimiento de las personas con discapacidad, por falta de conocimiento de la misma y por la segregación educativa dada en los niveles educativos inferiores. Planteaban como aspectos que configuran este factor, el hecho de que los estudiantes no pueden utilizar los medios normalizados de aprendizaje y necesitan adaptaciones técnicas, pueden necesitar distinto ritmo de aprendizaje, otro aspecto a destacar es el rendimiento,



el cual se ve determinado por la necesidad de disponer de más tiempo y a esto se le une una mayor número de ausencias, por sus características sanitarias, por tanto las barreras de la movilidad y de comunicación eran los principales escollos, conjuntamente con la organización educativa que tiene que ser más flexible en horarios y en fórmulas, que permitan las evaluaciones de manera que faciliten el máximo rendimiento a este alumnado. Se destaca sobre todo la discapacidad visual, como la que tiene mayores problemas para acceder a los contenidos impartidos por falta de medios técnicos, que permitan la adaptación de los materiales utilizados para el normal desarrollo del aprendizaje. En los mismos términos, se encontraban el alumnado con discapacidad auditiva, sobre todo por falta de medios técnicos como Intérpretes de Lengua de Signos Española y emisoras de ultra sonido.

En este mismo sentido las adaptaciones curriculares se convertían en una necesidad básica para el alumnado, pero la legislación vigente no establecía de manera explícita la forma de su realización, aunque no lo prohibía, ante esto se generaba un vacío legal, que dejaba esta situación a la voluntariedad del profesor y al conocimiento y experiencia que dicho profesor, tuviera sobre la discapacidad y las necesidades del alumno. Por esta razón planteaban que debía ser el departamento el responsable de dichas adaptaciones curriculares.

En referencia a la tecnología necesaria para facilitar los procesos de enseñanza y aprendizaje se destacaban las siguientes conclusiones: existe una escasa utilización y disposición de tecnología, y esto se encuentra relacionado con el desconocimiento de profesores y estudiantes de la existencia de la misma, el costo económico, la formación del profesorado deficitaria en este ámbito.

En relación a la Sanidad y seguridad se planteaban como condicionantes las barreras de accesibilidad fundamentalmente arquitectónicas, que limitaban el correcto desarrollo de aspectos relativos a la higiene, sanidad, seguridad y accesibilidad de los centros universitarios. Y estos aspectos se veían condicionados por la inaccesibilidad de los centros, la falta de dotación de mecanismos arquitectónicos y técnicos de seguridad como señales de emergencias, adaptadas, falta de acompañantes o asistentes personales con preparación, para ayudar en su movilidad por los recintos universitarios y el tratamiento en caso de situaciones

de crisis sanitaria, la distribución de las aulas despachos y departamentos las convertía en inaccesibles en relación a su ubicación y tipo de construcciones. Y la escasez de recursos por parte de las universidades para poder modificar dichas barreras arquitectónicas.

En lo referente a las relaciones sociales establecidas en los entornos universitarios, ponen de manifiesto que los mayores factores de riesgo se centraban en la falta de habilidades sociales del alumnado con discapacidad y del resto de la comunidad universitaria, debido al desconocimiento existente sobre la discapacidad. Destacaban que los profesores decían sentirse incómodos generando discriminación en positivo o negativo y solían ver a este alumnado, como una carga de trabajo extra, y un elemento ralentizador del rendimiento del resto de alumnos. A esto se le une la posibilidad, que tiene el alumnado con discapacidad, de presentar irritabilidad en determinados momentos que puede dificultar la relación con la persona, y finalmente hacían mención a los problemas de comunicación que este alumnado puede tener con el resto de compañeros y con el personal de administración y servicios.

El otro aspecto que destaca son las actitudes, con frecuencia, las actitudes no declaradas son las que determinan las posibilidades de integración de las personas con discapacidad. (Alcantud, 2000).

Además de todo lo anterior en este estudio se establece el tipo de servicios de apoyo a la discapacidad que se daba en las universidades españolas en ese momento y se encontraban divididos en dos tipos, en función de la institución de la que partiese este apoyo, por un lado se encontraban los apoyos dados por instituciones externas a la universidad fundaciones, organizaciones de voluntarios creadas por los propios universitarios, y algunas asociaciones de padres y de afectados. Estas organizaciones desarrollaban acciones de acompañamiento físico y movilidad, y desarrollaban sus acciones de manera conjunta con servicios propios de las universidades, o bien de manera autónoma, como servicio único.

Dentro de las estructuras universitarias los servicios de apoyo existentes se caracterizaban por tener una dependencia de los servicios de atención al

alumnado, encauzados dentro de los servicios sociales, y casi la totalidad de ellos eran dependientes del Vicerrectorado de Estudiantes o Estudios. La mayoría de los servicios tenían como objetivo “la normalización de la vida universitaria del alumnado con discapacidad” y desarrollaban una acción más holística que los servicios prestados por organizaciones externas, garantizaban la integración y la igualdad de oportunidades, y lo hacían a través de conciertos y colaboraciones con las entidades anteriormente citadas, tan sólo dos desarrollaban conciertos con las Comunidades Autónomas y las Consejería de Bienestar Social. El tipo de acciones desarrolladas, consistían en la realización de estudios sobre barreras arquitectónicas en los campus y edificios de la Universidad, o la toma de medidas para eliminar o mejorar la accesibilidad, movilidad y el transporte, elaboración de censos de alumnado con discapacidad, apoyo en el estudio, apoyo técnico, sensibilización dirigida a la comunidad universitaria y otros servicios relacionados con el alojamiento, becas para convivir en casa de estudiantes discapacitados, barreras arquitectónicas, etc.

Propusieron un modelo a desarrollar para cubrir estas carencias, basado en tres áreas:

- a). *Individual: Estableciendo programas individualizados de asesoramiento dirigidos a facilitar a los individuos el tránsito por la educación superior. Centrados tanto en los ámbitos académicos y vocacional como en el psicopedagógico en general.*
- b). *Área técnica: Planificando la adquisición y disponibilidad del equipamiento específico para alumnos con discapacidad, como herramienta fundamental para acceder al currículum y apoyo en la elaboración de materiales adaptados.*
- c). *Formación en el campo de la discapacidad: Incidiendo en que la comunidad universitaria conozca las necesidades y características de los individuos con discapacidad, a fin de conseguir un doble objetivo: por un lado permitirá cambiar concepciones erróneas sobre él y, por otro, se conseguirá mejorar la calidad de la ayuda que se presta a estos alumnos; Alcantud et al, (2000).*

Además de delimitar el tipo de programas que debían conformarlos: Asesoramiento, Préstamo de Ayudas Técnicas, Programas de voluntariado social, residencias adaptadas para estudiantes, Eliminación de barreras y obstáculos, Sensibilización y Concienciación, Relaciones institucionales, Postgrado e inserción socio-laboral, y Desarrollo de sistemas de apoyo a la docencia.

A partir de esta publicación se iniciaron profundos cambios en el sistema universitario

español y las universidades comenzaron a tomar como referencia las aportaciones realizadas por la misma, percibiéndose un avance en la inclusión educativa en el sistema universitario.

#### **4.1.2.3. El Libro Blanco Universidad y Discapacidad.**

Como ya se mencionó con anterioridad, el Libro Blanco universidad y Discapacidad tenía como objetivo describir y analizar la situación de los/as estudiantes universitarios con discapacidad, además de identificar las deficiencias y debilidades del sistema universitario y las buenas prácticas realizadas. Otro de los objetivos perseguidos era el de proponer acciones de mejora para impulsar la igualdad de oportunidades y la accesibilidad en la universidad.

El primer dato a destacar de este estudio es el número de estudiantes con discapacidad que se encontraban en el sistema universitario, alrededor de 7.000, lo que constituía un 0,5% del total de alumnos, y se estimaba en el 4% las personas con discapacidad entre 20 y 29 años que accedía a la universidad, mientras que en la población sin discapacidad esta cifra se situaba en el 20%. Y el porcentaje de alumnos que acaban sus estudios universitarios se situaba entre el 3,6 y el 8,7%, frente a valores entre el 12% y el 23% del conjunto de la población.

En dicho libro, se realiza un análisis de la legislación y las políticas públicas desarrolladas por los organismos competentes en la materia, estados y Comunidades Autónomas y por supuesto, las propias universidades. Esto sucede después de tomar como referencia al artículo 49 de la Constitución Española, y de la promulgación de la LISMI en 1982. De este análisis se desarrollan conclusiones que han sido los aspectos a mejorar por las universidades en la última década.

Destacaremos de esas conclusiones que a pesar de la legislación y los cambios producidos hasta el curso académico 2005/06, aparecían como debilidades los aspectos que a continuación se desglosan: no se garantizaba la gratuidad de la enseñanza, a pesar de que así se recogía en la LISMI, no existe homogeneidad en el cumplimiento real de la reserva del 3% de plazas ni el acceso al currículum o a la igualdad de oportunidades. Por otro lado las pruebas de acceso, no tenían una regulación específica, las adaptaciones de acceso al currículo tienen un carácter general, y por ello no garantizan la idoneidad de las adaptaciones para la totalidad del alumnado con discapacidad, se recogen sólo elementos generales como pueden ser el cambio de fechas, las tutorías especializadas y, en menor medida, las adaptaciones en método, tiempo y forma. Este documento centra la atención en la falta de recursos y soportes técnicos que se encuentran supeditados a la voluntariedad de la institución, y que son escasos tanto en las pruebas de acceso como en el itinerario académico del alumnado.

En lo referente a los servicios, programas y recursos que destinan las universidades a la atención del alumnado con discapacidad, destaca el avance producido por los mismos a pesar de que se caracteriza por una heterogeneidad tanto en el tipo de dotación, la ubicación, así como en el tipo de prestaciones que desarrolla. También se pone de manifiesto la mejora

y el desarrollo de campus virtuales accesibles, y por ende se ha trabajado en la accesibilidad arquitectónica en los diferentes campus universitarios, pero las debilidades a destacar en este aspecto era la accesibilidad en los transportes, la comunicación, la tecnología, la movilidad. El acceso a la comunicación se encuentra más limitado por el alumnado con discapacidad sensorial, no estando estandarizada en la mayoría de las universidades y este es un aspecto a mejorar, para facilitar y permitir la inclusión plena del alumnado con este tipo de discapacidad en la vida universitaria.

Pone de manifiesto la necesidad de creación de canales de comunicación y coordinación entre universidades que permitan el intercambio de resultados de investigación y de buenas prácticas en el entorno universitario. Y recuerda que la LIONDAU establece los plazos para cumplir con sus preceptos en lo referido al Diseño para Todos y la Accesibilidad Universal.

Se plantea el desarrollo cuantitativo de los servicios universitarios de apoyo a las personas con discapacidad y como la mayoría son de nueva creación, con una media de edad entre 5 y 7 años, y estos presentan heterogeneidad en aspectos tales como la denominación, ubicación en el organigrama, y además la mayoría presentan una inestabilidad en cuanto a recursos humanos y presupuestarios para desarrollar su labor. La mayoría cuenta con un voluntariado específico, y carecen de un movimiento asociativo de estudiantes, se plantea la necesidad de la implicación de los diferentes actores sociales en la creación de nuevas propuestas eficaces y la instauración de unos estándares de accesibilidad.

En referencia a los planes de estudio y el tratamiento de materias relacionada con la discapacidad, se observa que ha ido en aumento y que aparecen más de 2.000 referencias a la discapacidad en asignaturas impartidas en estudios de Primer y Segundo Ciclo, programas y cursos de Doctorado, títulos propios y otros cursos, además existe un aumento considerable de esta temática en los estudios de postgrado, y se incorporan a las enseñanzas técnicas la Accesibilidad Universal y el Diseño para todos. Se concluye que hay una presencia alta y se pone de manifiesto que en este aspecto hay una mejor comunicación y coordinación entre instituciones universitarias nacionales e internacionales e instituciones públicas y privadas.

En relación a la tasa de empleabilidad y actividad de las personas con discapacidad se concluye que las universidades no cumplen con la tasa de personas con discapacidad recogida en la legislación vigente y propone incrementar su presencia entre ePersonal Docente e Investigador (en adelante, PDI) y el Personal de Administración y Servicios (en adelante, PAS), así como la creación de programas, proyectos de investigación y becas a estudiantes con discapacidad puesto que no son suficientes.

Este libro blanco marca la hoja de ruta a seguir en el ámbito universitario a partir del 2007 y centra dicha línea de acción partiendo de la igualdad de oportunidades, la no discriminación, la acción positiva, la mejora de la orientación psicopedagógica y profesional en los niveles educativos previos al universitario, la cuota de reserva de acceso, la exención

de tasas, becas y ayudas, la creación y dotación de programas de atención educativa a estudiantes con discapacidad dentro de cada universidad, la regulación y adaptación de las pruebas de ingreso en la universidad; las adaptaciones de acceso al currículo y formación del personal docente, prestar especial atención a la enseñanza no presencial, pues esta es una de las modalidades preferidas del alumnado con discapacidad. La creación de planes de accesibilidad y facilitar la accesibilidad universal de los entornos universitarios, generar voluntariado y asociacionismo universitario, elaborar normas que regulen la reserva de empleo universitario, e indicadores de calidad para la atención integral del alumnado.

A nivel organizativo realiza una serie de recomendaciones que versan sobre la creación de Consejos de Coordinación Universitaria, que se encarguen de estudiar e informar sobre la realidad del alumnado con discapacidad y desarrollar las acciones, mejorar el tratamiento y el análisis de la información referida a este colectivo, promover la transnacionalidad y la investigación, desarrollo e innovación (en adelante, I+D+i), así como la responsabilidad social corporativa y el desarrollo de contratos programas para la inclusión educativa al alumnado con discapacidad.

#### ***4.1.2.4. Estudio sectorial por comunidades autónomas de la accesibilidad del entorno universitario y su percepción.***

Este estudio se publica en 2010 por parte de la Fundación ONCE y el Observatorio universidad y discapacidad y la universidad Politécnica de Cataluña, este estudio pretende desarrollar un análisis en las universidades públicas de Andalucía, Galicia, Extremadura, Castilla y la Mancha, Castilla y León entre otras, siendo un total de 23 universidades las que participan en el estudio, los datos pertenecen al curso académico (2008-2009), se trata de un estudio conjunto donde se complementan la percepción de los/as estudiantes y la situación de cada universidad en materia de accesibilidad (arquitectónica o física y de comunicación) en los centros universitarios como en los servicios y programas que las universidades ofrecen.

Este estudio llega a la conclusión de que la accesibilidad es insuficiente, a pesar de los esfuerzos realizados a través de la inversión la legislación y los planes de accesibilidad, (de hecho, si bien el 83% de las universidades tiene redactado un plan de accesibilidad), todavía no se encuentra en unos niveles óptimos y continúan siendo deficitarios, y se destaca que el mayor número de barreras arquitectónicas se encuentra en las comunicaciones verticales de los edificios y dentro de estas predominan problemas de estructura y distribución de los edificios, falta de ascensores, existencia de desniveles en el acceso al centro o de plantas superiores. Este dato es importante porque el 83% de las universidades recibe financiación pública específica para accesibilidad, y para solucionar dicho problema se propone la incorporación de itinerarios accesibles, que permitan mediante las mínimas intervenciones, solventar el mayor número de problemas, tienen una fácil solución técnica peor requieren de una inversión económica.

La accesibilidad de las aulas es uno de los que mejor han evolucionado, con la salvedad de la existencia de tarimas en la mayoría de ellas, que impide la accesibilidad completa, así como la existencia de gradas. Cabe destacar el déficit de servicios higiénicos adaptados en la mayoría de los edificios. Por otro lado, el factor más accesible detectado es el transporte público, aunque este no depende de las universidades, sino de las ciudades. También existe unanimidad sobre la deficitaria señalización dentro de las instalaciones universitarias, la cual sufren sobre todo el alumnado con discapacidad sensorial, visual o auditiva. La accesibilidad, en cuanto a la señalización, carece de legislación vigente, con lo cual, además de ser más complicado juzgarla, es evidente que es insuficiente, pero dentro del apartado de accesibilidad física, el alumnado que se encuentra con mayores dificultades son el alumnado con discapacidad motórica y problemas de movilidad. La reserva de plazas de aparcamiento tan sólo se realiza en el 17% de las universidades encuestadas.

En cuanto a la accesibilidad de la comunicación, el estudio plantea que *al no existir una legislación específica ni criterios unificados, se acentúan los déficits, también debidas a la falta de investigación en el campo de las discapacidades sensoriales, al mayor desconocimiento de las mismas y a la menor concienciación de la población*; Fundación ONCE (2010). Se detecta un problema de accesibilidad también en los materiales docentes, se observa que el trabajo desarrollado por las universidades se hace para cubrir demandas concretas y no parte de una concienciación inicial sobre la accesibilidad universal. Sin embargo se considera un avance el uso de los campus virtuales y su accesibilidad que permite el acceso a los materiales docentes.

También se observan que en los estudios que más retenciones actitudinales presentan son los estudios relacionados con Ciencias de la Salud, por la supuesta desconfianza que, una persona con discapacidad, generaría desempeñando ciertas funciones.

En lo que se refiere a los Servicios de Atención a la Discapacidad (en adelante, SAD), se destaca la escasez de recursos con los que cuenta, ya que las universidades no recogen de manera prioritaria este aspecto en sus presupuestos. La principal actuación que desarrollan los SAD es la intermediación con el profesorado, la adaptación de materiales docentes, donde desarrollan un papel de intermediarios, sin embargo no se adaptan los contenidos y se observa que el alumnado acceden a los estudios por vocación, básicamente, sin tener en cuenta los condicionantes y dificultades que puede tener el acceso a un tipo de estudios u otros y sus características de funcionalidad. Todo el alumnado valora muy positivamente el trato recibido por parte del personal técnico del servicio y los servicios prestados, y lo ven como algo muy eficaz, útil y cómodo.

Por otro lado se destaca que el alumnado con discapacidad sensorial demanda sobre todo recursos de tipo técnico y de acceso al currículum, y los que presentan discapacidad motórica, se centran en la eliminación de las barreras arquitectónicas. En relación al profesorado se detecta una mayor implicación de los mismos, en la cobertura de las necesidades de accesibilidad de este colectivo de alumnos, aunque siguen existiendo algunas excepciones, sin embargo se detecta la petición por parte del personal de las universidades de formación específica con respecto a la discapacidad y la forma de abordarla dentro de la institución.

No dan importancia a las relaciones sociales, pues consideran que tener una discapacidad no le condiciona más o menos sus relaciones sociales, puesto que se da una elección totalmente normalizada del grupo de amigos dentro del ámbito universitario. Son optimista y muestran una resignación en relación a las barreras de accesibilidad si le compensan las relaciones establecidas en este ámbito.

También destacan la dificultad de desarrollo de las prácticas y consideran que el acceder al mercado laboral una vez hayan acabado sus estudios universitarios, será difícil, lo sitúan en los mismos términos que el alumnado sin discapacidad, pero sin embargo no presentan una preocupación por ello, relacionado con lo anterior se pone de manifiesto en este estudio que la mayor parte de las universidades no contaba con un servicio de integración laboral. De manera mayoritaria, en las instituciones de educación superior, se piensa que la forma de llegar al empleo es a través de la cuota de reserva en las oposiciones, y en aquellos casos donde su área laboral no contemple esta opción, pretenden acceder al empleo por vías generales. Muchas de las universidades se ofrecen, en el área de discapacidad, orientación profesional y disponen de un servicio de inserción laboral. Pero mayoritariamente, el alumnado con discapacidad, es derivado a la bolsa de empleo general de la universidad.

La situación económico condiciona la vida universitaria de este colectivo, a pesar de la exención de tasas, este colectivo no suele recibir ningún otro tipo de ayuda económica que la que obtiene a través de su pensión social, que suele ser insuficiente, debido a su ritmo de aprendizaje y trabajo, no pueden llegar a los requisitos académicos necesarios para recibir algún tipo de becas estandarizadas. Sin embargo la posición del personal técnico de la universidad, con respecto a la exención de tasas es considerar que se deben exigir requisitos académicos o económicos, de manera mayoritaria. La dependencia familiar es también un factor clave, sobre todo entre los/as estudiantes con discapacidades más severas a nivel económico y de transporte fundamentalmente.

El alumnado con discapacidad valora positivamente que la universidad mantenga las políticas de discriminación positiva, como la reserva de plazas, como compensación en las muchas complicaciones que se encuentran, se sigue teniendo dificultades en la organización y planificación docente en relación con este colectivo, sobre todo a la hora de realizar determinadas actividades de formación como puede ser las prácticas, los exámenes, ya que se sigue observando la necesidad de más tiempo para desarrollarlo con mejores resultados académicos, y la modificación de los formatos, y se observa que con respecto a esta cuestión, no existe una reglamentación clara para la adaptación de contenidos.

Otro tema a destacar es que todavía existe una minoría de estudios que trabajan asignaturas relacionadas con la temática relativa a la discapacidad y la accesibilidad, básicamente son los estudios de magisterio los únicos que contemplan este contenido, seguidos de los estudios de ciencias sociales. Siendo, precisamente las carreras de ciencias sociales (magisterio, derecho, psicología) la que mayoritariamente cursa el alumnado con discapacidad.



En general en este estudio se plantea que hay gran heterogeneidad en el trato a la discapacidad en las universidades españolas, sobre todo en el censo y cuantificación de los mismos, hay algunas universidades que incluso, y eso genera dificultades a la hora de identificar al colectivo, sus necesidades y la realización de diferentes estudios o investigaciones. El alumnado valora su paso por la universidad es muy positivo para la autoestima del alumnado con discapacidad.

Las recomendaciones que se desprenden de este estudios van relacionadas con los aspectos anteriormente citados, y concretamente queremos destacar los siguientes problemas que generan desilusión en el alumnado son las barreras arquitectónicas, la falta de asistencia personal y la no colaboración por parte del profesorado, se recomienda un cambio de actitudes que permita una transformación ya que la accesibilidad depende de que se implante una verdadera concienciación social de un cambio en la mentalidad de la comunidad universitaria. Pero para ello es necesaria una inversión económica y posibilitar que la legislación vigente sea operativa y aplicada realmente. Así como la mayor implicación y formación del Personal Docente e Investigador.

#### ***4.1.2.5. Estudio sobre el grado de inclusión del sistema universitario español respecto de la realidad de la discapacidad. Universidad y Discapacidad. Capaces de Todo.***

Este es un estudio publicado en 2011, por parte del CERMI y de la Fundación UNIVERSIA, sus objetivos de partida eran: conocer la realidad de las personas con discapacidad que forman parte de la comunidad universitaria y conocer sus necesidades. Identificar el número de personas con discapacidad que forman parte de la comunidad universitaria analizar y poner de manifiesto las principales tendencias de la inclusión en los centros universitarios españoles y por último identificar buenas prácticas y las áreas de mejora del sistema universitario español en relación con la realidad y necesidades de las personas con discapacidad.

Este estudio se desarrolló en un total de 48 universidades de todo el territorio español, el porcentaje de alumnado con discapacidad con respecto al total del alumnado era del 1,1%. El perfil de la comunidad universitaria con discapacidad es hombre, cuenta mayoritariamente con discapacidad física y realiza estudios o tiene actividad docente e investigadora en la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas. En la modalidad presencial cuenta con un 0,8% de estudiantes con discapacidad con respecto a la totalidad, mientras que en las universidades con modalidad de estudios a distancia suponen un 2,1%.

Dentro de las universidades no existe un censo único de estudiantes con discapacidad y esto dificulta la recogida de datos y el análisis de su problemática dentro del sistema universitario.

En referencia a la existencia de SAD, o de programas o personas encargadas de esta tarea, hay que decir que tan sólo un 6% de las universidades no cuentan con ello, más del 70% se encuentra dentro del organigrama de los Vicerrectorados de estudiantes, su medio de información más importante es sus Páginas web, el 98% de ellas cuentan con una y a través

de campañas de difusión. Estos servicios desarrollan una coordinación y cooperación con los servicios internos de las universidades y con otras universidades, así como con instituciones o servicios externos relacionados con el ámbito educativo y de la discapacidad, carecen de otro tipo de canal de información.

Los servicios que se encuentran generalizados en todas las universidades son: Programa de adaptación de los puestos de estudio y accesibilidad (mobiliario adaptado, reserva de asiento en las aulas, hardware y software adaptado, etc.) esto lo tienen el 96% de las universidades. El Servicio de apoyo a la empleabilidad y la inclusión laboral de los universitarios con discapacidad, el 77% y los Programas de asesoramiento y orientación psicoeducativa dirigida a los universitarios con discapacidad el 75%. Los servicios menos ofertados por las universidades es la asistencia personal amplia, menos de la mitad lo ofertan y la movilidad del alumnado con discapacidad a través de programas de movilidad nacional e internacional, tan sólo la mitad desarrolla esta oferta. Por último otro aspecto a destacar, es que no existe en la mitad de los servicios evaluaciones internas de su funcionamiento y resultados.

En relación a las becas y ayudas este estudio destaca que hay heterogeneidad en el marco de las universidades, casi todas las universidades tienen algún tipo de beca destinada al alumnado que tienen un 33% de discapacidad o más y las cuantías son variables en función de la universidad y de la Comunidad Autónoma en donde se encuentre el estudiante.

Dentro de la Accesibilidad universal y diseño para todas las personas en el sistema universitario español, el 90% ha evaluado la misma, más de la mitad el 62% posee planes de accesibilidad propios y el 69% posee un sistema de gestión de la accesibilidad. En relación al transporte sigue siendo una asignatura pendiente, puesto que tan sólo un 21% cuenta con un servicio de transporte adaptado propio, otra carencia que se observa es la no accesibilidad digital en relación a las páginas web y campus virtuales, el 48% de las Páginas web de las universidades participantes no son accesibles, al igual que el 48% de los Campus Virtuales de las universidades participantes tampoco lo son.

También destaca que el 58% universidades planteen que sus infraestructuras no cuentan con productos de apoyo para solventar problemas de barreras arquitectónicas, sin embargo hay que destacar que más de la mitad reciben aportaciones para poner en práctica medidas de accesibilidad universal, de organismos públicos, fundamentalmente las Comunidades Autónomas y del convenio de colaboración IMSERSO-Fundación ONCE, que aportan ayudas al 39% de las universidades participantes en el estudio.

En el diseño de nuevos planes de estudios, tan sólo el 17% de las universidades han tenido en cuenta esta variable a la hora de diseñarlos, mientras más de la mitad dice que tan sólo la tiene incluida en algunos planes de estudios, ni en las investigaciones realizadas, sin embargo 54% de las universidades participantes declaran considerar la variable de la discapacidad en las políticas y estrategias de I+D+i, sin embargo por los datos se entiende que no hay una estrategia o política de I+D+i que tenga en cuenta la discapacidad.

En el plano de la participación en la institución en los órganos de representación y gobierno, más de la mitad de las universidades no poseen presencia de personas con discapacidad, aunque aseguran que se encuentran abiertos a la presencia de cualquier persona sin tener en cuenta su condición.

Las recomendaciones dadas por este estudio para mejorar la situación de la discapacidad en la universidad están relacionadas con los problemas ya comentados y en primer lugar hablaremos de la dificultad para crear censos de población y desarrollar la identificación del alumnado con discapacidad, y para ello proponen, la creación de una herramienta de gestión y comunicación que funcionasen como un único sistema de recogida de datos, que fuesen coordinadas por los servicios de matriculación y por los SAD.

Otro tipo de medidas que se proponen son las que buscan el impulso y desarrollo de líneas de acción para fomentar y apoyar a los/as estudiantes con discapacidad en la continuidad de estudios universitarios, ya que se ha observado un descenso del número de alumnos una vez que desarrollan los estudios superiores, tan sólo el 0,5 % desarrollan estudios de posgrado y máster y tan sólo el 0,3% lo hace de doctorado, para subsanar esta situación se propone que las universidades cuenten con una dotación de recursos económicos y que mejore la información y la formación de la comunidad universitaria en general y del profesorado en particular, sobre la discapacidad y las necesidades de este colectivo.

También se propone la creación y desarrollo de herramientas de gestión y vías de comunicación, así como difusión de buenas prácticas en los Servicios de Apoyo a estudiantes con discapacidad. Por ello, sería conveniente contar con herramientas de gestión común y compartida para la recogida de datos, así como desarrollar la puesta en marcha de canales de comunicación con otro tipo de servicios e instituciones relacionadas con la discapacidad y mejorar las campañas de difusión de los servicios utilizando formatos accesibles. Además, se debe señalar la necesidad de asegurar la difusión de los servicios en formatos accesibles para que puedan acceder a dicha información todos los/as estudiantes con discapacidad. Otro aspecto importante es la evaluación de los servicios de manera interna, a través de la puesta en marcha de protocolos o de otro tipo de estrategias.

Las universidades deben dotar de recursos que faciliten la accesibilidad de todos los/as estudiantes con discapacidad, no sólo a nivel financiero, sino a través de la implementación de líneas de mejora en accesibilidad universal y diseño para todos, sobre todo en lo referente a la accesibilidad digital tanto de páginas web como de campus virtuales. No hay una inclusión en la vida universitaria desde el punto de vista del ocio y deporte, y se deben crear programas en esta línea. Otra línea de acción en este sentido es la de crear planes de gestión de los productos de apoyo a la información y a la comunicación que garantice que los/as estudiantes con discapacidad puedan disponer de manera temprana de ellos y además que se encuentren ajustados a sus necesidades.

Se debe seguir desarrollando encuentros entre universidades para la coordinación y compartir las buenas prácticas, que permitan avanzar a todo el sistema universitario con la implantación de las mismas. Por otro lado se propone la necesidad de formar a PDI y PAS, así como el voluntariado en temas relacionados con la atención a personas con discapacidad, teniendo en cuenta la igualdad de género, porque hay un predominio del hombre sobre la mujer en las universidades.

En relación a los planes de estudios y la inclusión en esto de la variable discapacidad se debe fomentar y promocionar este tema como tema de investigación, tesis, proyectos de fin de grado o máster relacionados con el establecimiento de mejoras en el ámbito de la discapacidad (diseño de nuevos productos, desarrollo de nuevas tecnologías, etc.). Así como potenciar la representación de este colectivo en los órganos de representación y gobierno de las universidades.

Según este estudio los seis puntos clave que permiten ver la situación de la inclusión del alumnado con discapacidad en el sistema universitario español serían:

- Existencia de Servicios de Atención a estudiantes con discapacidad.
- Comunicación y difusión interna y externa de la existencia y de la actividad llevada a cabo por los Servicios de Atención a estudiantes con discapacidad.
- Investigación en el ámbito de la discapacidad e incorporación de la variable discapacidad en los planes de estudio y en los planes de formación al profesorado.
- Órganos de representación y gobierno abiertos a la presencia de personas con discapacidad.
- Existencia de becas y ayudas.
- Accesibilidad universal y diseño para todos.

#### ***4.1.2.6. Estudio sobre el análisis de las causas que dificultan el acceso del alumnado con discapacidad a la Universidad y al Formación Profesional.***

Este estudio se realizó por FETE-UGT, el Real Patronato sobre la Discapacidad, Fundación ONCE y el Ministerio de Sanidad, SS.SS. e Igualdad en el año 2012. Los objetivos de esta investigación fueron:

- Identificar las barreras (físicas, de acceso a la información y simbólicas) con las que se encuentra el alumnado con diversidad funcional a la hora de acceder a estudios superiores. Analizar la influencia que ejerce el entorno, familiar y social, en la creación de estos obstáculos.
- Conocer la percepción que tiene el alumnado con discapacidad sobre sus

expectativas de futuro y la viabilidad y/o deseabilidad de cursar estudios superiores. Averiguar las variables que influyen en su autoproyección académica.

- Comprender el entramado de preconociones y prejuicios que configuran las expectativas de los padres y las madres en torno al desarrollo personal, académico y laboral de sus hijos e hijas con diversidad funcional.
- Definir la visión que tiene el personal técnico y las personas expertas en el mundo de la discapacidad sobre las barreras y oportunidades que influyen en la trayectoria académica del alumnado con diversidad funcional.
- Diseñar una serie de líneas teóricas que sirvan como guía para futuras políticas educativas y programas de intervención basados en la no discriminación y la igualdad de oportunidades, que tengan como objetivo final la inclusión real del alumnado con discapacidad en la educación.
- Identificar y proponer buenas prácticas a los agentes implicados (padres y madres, personal docente, personal técnico y equipos de orientación) con el objetivo de facilitar y motivar la inclusión, permanencia y éxito del alumnado con diversidad funcional en los estudios superiores. Averiguar en qué momento son más necesarias estas medidas, cómo influye el enfoque teórico desde el que se diseñan y cuál es su utilidad desde el punto de vista del alumnado.

Los resultados que desarrolla este análisis son los siguientes, en relación a las barreras con las que se encuentran los/as estudiantes con discapacidad en el acceso a la universidad y a la formación profesional superior son, en primer lugar, es la existencia de escuelas de educación especial en los niveles más bajos, puesto que esto no facilita posteriormente la inclusión del alumnado en el sistema educativo normalizado, y plantean que es necesario que vaya desapareciendo puesto que con su existencia ya se generan bajas expectativas con respecto al alumnado con diversidad funcional. La dificultad de inclusión pasan por la falta de implicación y formación del profesorado de la escuela ordinaria, la escasez de recursos y la rigidez del sistema educativo.

Con respecto a la accesibilidad se observa la existencia de barreras arquitectónicas y de la información, y destaca esta problemática en la Educación no Obligatoria, sobre todo en la falta de apoyos y de adaptaciones específicas, ya que en este tipo de educación no se aseguran los ajustes razonables a las necesidades específicas demandadas,. Esta situación provoca un gran desgaste y desmotivación en el alumnado que puede conllevar el abandono de los estudios. También se destaca que esta situación se encuentra muy influida por los recortes sufridos ,como consecuencia de la crisis económica en materia de educación y discapacidad.

Destacan el hecho de que algunas universidades desarrollen las labores de apoyo a este colectivo de estudiantes con programas basados en el voluntariado, y plantean que esto desvirtúa las relaciones con los compañeros. Dentro de la accesibilidad destacan las barreras arquitectónicas existentes en el acceso a los campus universitarios, básicamente

por su lejanía y por la falta de transportes adaptados para trasladarse hasta ellos.

La rigidez del sistema educativo es una barrera que han definido como las distintas áreas en las que el sistema educativo no se adapta a la diversidad del alumnado, dificultando su inclusión. Dentro de ellas ponen el énfasis en la falta de adaptaciones curriculares que van desde los propios contenidos de las asignaturas, y en el ámbito universitario hay una primacía de lo curricular por encima de todo.

Otra barrera es la discriminación basándose en los testimonios del alumnado con discapacidad parten de la idea de que estos sienten esta discriminación por parte de sus compañeros de clase, hay formas sutiles (y cotidianas) de discriminar que conlleva el excluir de los momentos de ocio, marginar a la hora de trabajar en grupo, no interaccionar a menos que sea estrictamente necesario, etc. Por tanto, en muchas ocasiones, el ambiente en clase es aparentemente cordial, pero no existe una integración real y el alumnado se limita a coexistir en el aula, sin llegar a convivir realmente. Mantienen que existen estereotipos negativos ante este alumnado que les condiciona el desarrollo de su proceso de aprendizaje.

Se detecta una falta de formación e información en todos los actores del proceso educativo, tanto los profesores como la familia y el resto de los compañeros, y plantean que a menor información sobre la realidad de la diversidad funcional, una visión más estereotipada y reduccionista sobre las capacidades y oportunidades de futuro de este colectivo. A este aspecto se le une la falta de implicación de los actores antes mencionados en el proceso de enseñanza aprendizaje, eso se observa desde los equipos de gobierno que muestran una política y legislación inclusiva, pero luego no hacen cumplir lo que en ellas aparece, dándose una discriminación real. Se destaca de manera muy precisa la falta de implicación del profesorado universitario que se percibe como inflexible, rígido y poco implicado a la hora de adaptar los materiales y esto hace que el alumnado no reclame sus derechos, ni plantee sus necesidades.

En este estudio se considera la falta de expectativas en relación al futuro académico, laboral y personal de las personas con diversidad funcional, se plantea como otra barrera, que es asumida por las propia persona y que es generadora de barreras invisibles que se convierten en insalvables, esto también es achacado a la falta de referentes mediáticos e institucionales, que provocan una invisibilidad de este colectivo. Dentro de este mismo aspecto se destaca la falta de expectativas de las familias (escasa confianza en las capacidades de las personas con discapacidad, miedo frente a los abusos que puedan sufrir...), lleva muchas veces a ejercer una sobreprotección sobre los jóvenes con diversidad funcional que limita su autonomía y capacidad de decisión. Y se observa una mayor discriminación de las mujeres en este sentido.

En relación a la universidad y discapacidad hacen las siguientes recomendaciones, que debe tener una misión de generación de ciudadanía, y enfatizan que la información y sensibilización de todos los agentes presentes en el proceso educativo debe hacerse desde la premisa de que los derechos de las personas con diversidad funcional son una cuestión de

ciudadanía, no de solidaridad. Se considera que predomina una mentalidad asistencialista y caritativa y plantean que los compromisos morales deben estar respaldados por normativas y medidas de igualdad de oportunidades y no discriminación que garanticen su aplicación. Establecen que la educación superior puede construir referentes y, al mismo tiempo, constituirse en ejemplo de comunidad inclusiva para otras instituciones, mostrando que es posible normalizar la integración y que las personas con diversidad funcional tienen cabida y oportunidades de desarrollo personal y profesional.

En relación a la flexibilidad de los curriculums, plantean que ésta debe tenerse en cuenta sobre todo en los estudios superiores donde suelen ser más rígidos y el profesorado habitualmente está menos implicado, recordando que la educación es un derecho y generando canales de comunicación entre los SAD y los profesores responsables de las asignaturas, y este compromiso debe estar regulado mediante normativas.

Además se plantea el fomentar la relación entre la Educación Secundaria y la Educación Superior para que, por un lado, la universidad pueda conocer los apoyos y recursos que necesitan el alumnado (aquellos de los que dispusieron en el centro de Educación Secundaria) y, por otro, para que desde su IES se pueda hacer un seguimiento de su trayectoria una vez finalizado su periodo allí.

Proponen *“Acercar la universidad, formar referentes. Es necesario que el alumnado con diversidad funcional vea los estudios superiores como algo cercano y accesible, hay que desmitificar estas instituciones pues el aura de rigidez y exigencia produce barreras mentales que frenan este estudiantado. Familiarizar al alumnado y sus familias con la educación superior facilita su posterior elección de ésta como la alternativa de futuro. Para acercar la universidad, deberían realizarse campañas especialmente dirigidas a este alumnado: explicativas (mostrando los recursos y facilidades que se ofrecen dentro de la universidad), orientativas (exponiendo las posibilidades de futuro y tratando al alumnado como un sujeto autónomo con capacidad de discernimiento y decisión) y prácticas (acercando literalmente a los chicos y a las chicas a la universidad, llevándoles a ver el espacio, preparando talleres in situ, hablando con personal de esta institución, etc...)”; FETE-UGT, (2012).*

#### **4.1.2.7. Discapacidad, estudios superiores y mercado de trabajo. Barreras de acceso y repercusión en la inserción laboral.**

Estudio elaborado por Red2Red Consultores en el marco del Programa Operativo de Lucha contra la Discriminación 2007-2013 y cofinanciado por El Fondo Social Europeo y Fundación ONCE, el objetivo general de este estudio era realizar un diagnóstico de la participación y acceso de las personas con discapacidad al sistema de Enseñanzas Superiores de Régimen General, de los factores que generan desigualdad y discriminación en el acceso y continuidad en la realización de estos estudios y de las posibilidades de su posterior inclusión en el mercado laboral.

Los primeros datos que recoge este estudio es que se ha producido un aumento de personas con discapacidad en las últimas décadas en los estudios universitarios, se

encuentran en torno a 7.000 personas y suponen un 0,5% del total del alumnado universitario y para realizar esta afirmación se basan en datos del curso académico 2004-2005. Y plantean que esto es debido a la mayor dotación de recursos a partir de los años 90, y considera que se han dado mejoras en aspectos tales como la accesibilidad arquitectónica, aumento de los recursos humanos y técnicos destinados a su atención, oferta de transporte adaptado, oferta de deporte adaptado, desarrollo de adaptaciones curriculares, disposición de becas y subvenciones, desarrollo de programas de tutorización, políticas de inserción laboral, presencia de voluntariado, etc. Plantean que estos cambios responden más a los esfuerzos realizados por las universidades, más que a las Comunidades Autónomas.

Plantean que se ha producido un aumento de la sensibilización y por ello se ha avanzado en la eliminación de barreras, que van desde la identificación y diagnóstico de las necesidades del alumnado con discapacidad en el entorno universitario, y a la mayor dotación de recursos, pero que siguen existiendo barreras sobre todo de carácter social y actitudinal, así como las barreras de comunicación, y dentro de estas destacan la falta de información general sobre la discapacidad y la escasa formación especializada del profesorado que impide dar respuesta a las necesidades en el proceso de enseñanza- aprendizaje.

Por otro lado hacen hincapié en la persistencia de estereotipos negativos relativos a la menor capacidad de las personas con discapacidad para hacer frente a los retos que plantean los estudios superiores en su entorno más cercano frena, en términos generales, su desarrollo formativo, por tanto la familia sigue desarrollando actitudes de sobreprotección que dificultan la inclusión y el desarrollo de potencialidades del colectivo.

Con respecto a las barreras arquitectónicas destacan que siguen existiendo algunas dificultades como pueden ser la ausencia de rampas, o de barandillas laterales, o la falta de adaptación del mobiliario y las adaptaciones son puntuales y en función de la demanda, por tanto no se da una respuesta estructurada y global al problema. En lo referente al transporte esta sigue siendo una asignatura pendiente.

En relación con las barreras de comunicación destacan la ausencia de un cuerpo de asistencia personal profesionalizada y financiada por las instituciones, sobre todo en lo referido a los Interpretes de Lengua de Signos Española y en muchas ocasiones se cubren con voluntariado., además se plantea que las adaptaciones curriculares o de flexibilización, no se encuentran protocolizadas de manera clara y adecuada.

Consideran que existe una falta de apoyo económico y de recursos necesarios para cubrir las necesidades del alumnado con necesidades educativas especiales, dándose prioridad a la eliminación de barreras arquitectónicas y dejando en un segundo plano el resto de barreras, y la cobertura de necesidades desde la universidad se da desde los profesores, los compañeros, el movimiento asociativo y la familia, no institucionalizándose los servicios y existiendo una escasa profesionalización en los mismos. Otro aspecto destacado es la tasa de abandono de los estudios antes de su finalización, es más frecuente en el alumnado con discapacidad que entre el resto de la población, debido a las dificultades mencionadas para



superar las diversas barreras a las que se enfrentan.

Proponen como medidas de mejora de esta situación aumentar la sensibilización de la sociedad sobre discapacidad, así como en los equipos directivos y el profesorado, además de la implementación de políticas de sensibilización, que logren que “el diseño para todos, la creación de un censo y una base de datos que permita tener información fiable para garantizar la eficacia de las acciones desde el ámbito de la educación superior, así como la realización de estudios estadísticos y de estudios del estado de la discapacidad en los diferentes niveles educativos”. También plantean que para evitar la invisibilidad del colectivo y de sus necesidades es necesaria una tarea proactiva, por parte del entorno académico de información sobre los derechos de que éstos disponen, de cara a informar y hacer visibles las dificultades y posibles necesidades que puedan tener, y las posibilidades reales de cobertura de necesidades y desarrollo de su proceso de enseñanza aprendizaje en el entorno universitario.

También consideran necesaria la puesta en marcha de una política de carácter integral, regulada y definida que contemple los diferentes ámbitos de intervención (sistema de registro, información, sensibilización, formación, mejora de la accesibilidad en un sentido amplio, servicios específicos para la mediación, etc.). Así como la elaboración de procedimientos y protocolos, que sirvan de referencia para que cualquier estudiante con discapacidad, pueda ejercer y beneficiarse de los derechos que reconocen las normas generales (derechos a la adaptación de los estudios, al acceso preferente por la reserva de plazas, etc.). Se debe generar el desarrollo de un apoyo específico durante el itinerario formativo, y para ello es necesario equiparar las enseñanzas no obligatorias a las enseñanzas obligatorias.

Centrando el foco de atención en las personas con discapacidad, se propone el permitir la libre elección de centros y estudios, la creación de foros de intercambio de experiencias en términos de inserción profesional exitosa de personas con estudios superiores, entre personas con discapacidad, haciéndolas protagonistas de su dinamización.

Otro aspecto que proponen es el desarrollo de estudios de accesibilidad que identifiquen y cuantifiquen las barreras existentes en un sentido amplio accesibilidad universal: barreras arquitectónicas, de instalaciones, de comunicación e información y de adaptación de recursos y servicios. Así como el desarrollo de un refuerzo de las inspecciones para garantizar el cumplimiento de la legislación de accesibilidad. Otra medida de interés es la creación de residencias de estudiantes adaptadas para aquellas personas con discapacidad que tengan que desplazarse geográficamente para cursar estudios de nivel superior.

En lo referente a la adaptación de currículum se demanda una mayor flexibilidad, así como formación por parte del profesorado, el personal de los SAD, y al PAS, además de promover planes de estudio donde se estructure la adaptación metodológica curricular. Se ve a la formación on-line como una posible vía que elimina gran parte de las barreras que debe abordar este colectivo y que se encuentra validada, con la mejora de la accesibilidad generada en el uso de las nuevas tecnologías.

El seguimiento debe ser personalizado por personal especializado, fomentando el fortalecimiento de una red potente de asistencia personal que promueva su autonomía desde las estructuras universitarias, a través de la creación de canales de comunicación entre todos los agentes involucrados en el proceso de enseñanza- aprendizaje, y esto conlleva dentro del aula una reducción de la ratio de personas por aula.

Otro aspecto a destacar es la provisión de ayudas económicas específicas (becas, exención de tasas, cuota de reserva), basadas en fórmulas de financiación mixta y/o de realización de convenios entre diferentes organismos de la Administración Pública a nivel estatal y autonómico, y diversas entidades u organizaciones del ámbito de la discapacidad.

#### ***4.1.2.8. II Estudio Universidad y Discapacidad sobre el grado de inclusión del sistema universitario español respecto de la realidad de la discapacidad.***

Este estudio se encuentra promovido por la Fundación Universia y el CERMI, y es la continuidad del desarrollado en el año 2011 y mencionado con anterioridad en este capítulo. El contenido de este estudio se centra en el curso académico 2013/14, y su publicación se produjo en el año 2014, en dicho curso se ha incrementado el número de universidades participantes, con respecto al anterior estudio, un total de 59, y en ellas se recoge y queda representado el 94% del alumnado con discapacidad en el sistema universitario español. Los objetivos que perseguía este trabajo eran los de actualizar y/o identificar nuevos indicadores que permitan seguir midiendo el grado de inclusión de la discapacidad en el sistema universitario español, conocer la percepción, que tienen tanto las universidades como los/as estudiantes con discapacidad, sobre el grado de inclusión de las universidades españolas respecto a la discapacidad. Además de identificar las principales iniciativas en materia de integración de alumnos con discapacidad en los centros universitarios españoles, y por otro lado pretenden mostrar la evolución y los avances logrados durante los dos años transcurridos desde la elaboración de la primera edición del estudio en materia de inclusión de la discapacidad en la universidad en España, para finalmente acabar con la Identificación de las áreas de mejora y las buenas prácticas del sistema universitario español en relación con la inclusión de personas con discapacidad.

De los principales resultados que arroja este estudio comenzamos destacando que el número total de alumnos con discapacidad asciende a 17.702, lo que supone un 1,3% de la comunidad universitaria y hay una mayor presencia de este colectivo en las universidades públicas, predomina la modalidad no presencial o a distancia con 3,1%, mientras que la modalidad presencial es desarrollada por un 0,9%. El perfil del alumnado universitario con discapacidad en los estudios de grado de primer y segundo ciclo es el de hombre con discapacidad física que elige estudios de Artes y Humanidades y las mujeres con el mismo perfil se encuentran en los estudios de doctorado. El número de alumnos se reduce paulatinamente según analizamos los estudios de postgrado y máster se sitúan 1,2 y en doctorado tan sólo un 0,6%.

En relación al apoyo a estudiantes con discapacidad El 95% de universidades disponen de un servicio, programa o persona encargada de la atención a estudiantes con discapacidad que depende en un 74% de los casos del Vicerrectorado de Estudiantes y que tienen una ha sido creado en los últimos 10 años (52%) y destina más de 30 horas semanales a la atención de estudiantes con discapacidad, (53%).

Estos Servicios de Atención utilizan como canales de comunicación y difusión mayoritariamente sus páginas web (98%), a través de campañas de difusión específicas y el (contacto directo y personalizado con el propio Servicio (83%). Pero a pesar de ello se detecta más de la mitad de los/as estudiantes con discapacidad desconoce su existencia y su funcionamiento. Los SAD desarrollan una coordinación con otros servicios de la universidad de manera transversal y con entidades y agentes externos, vinculados a los ámbitos de la discapacidad y la educación, en un 72% de los casos, con el objetivo de ofrecer una atención eficaz a los/as estudiantes con discapacidad. Respecto a la comunicación entre los SAD y el profesorado 13 relativa a temas de discapacidad, pese a que en un 88% de las universidades se indica que se les ha informado al respecto, sólo el 36% del alumnado con discapacidad participantes en el estudio afirman que los docentes conocen sus necesidades, siendo generalmente ellos mismos quienes les han puesto al día sobre su situación (75% de los casos).

La mayoría de los SAD ofertan servicios y acciones basadas en adaptaciones de puesto de estudio (software y hardware específico, mobiliario adaptado, reserva de asiento en las aulas, intérpretes de lengua de signos, entre otros) dirigida a los universitarios con discapacidad en el 95% de los casos, servicios de empleabilidad e inclusión laboral en torno al 80%, con el mismo porcentaje se encuentran los programas y/o acciones de tutorización y/o seguimiento de los/as estudiantes con discapacidad.

Sin embargo dentro de estos SAD encontramos que los programas o acciones que son menos frecuentes son los que se dirigen al fomento de la participación de estudiantes con discapacidad en los programas de movilidad nacional, tan sólo el 27%, así como programas de asistencia personal permanente dirigida a los universitarios con discapacidad, menos de la mitad. También se destaca que el 80% de las universidades manifiestan que proporcionan un asesoramiento específico y especializado en materia de empleabilidad e inclusión laboral, pero tan sólo el 20% del alumnado afirman que lo han recibido, evaluándolo como bueno el 33% y como normal el 30%.

El colectivo de alumnos con discapacidad acude a los SAD desarrollando las siguientes demandas por orden de importancia: solicitar medidas de accesibilidad, recopilar información sobre los derechos de los universitarios con discapacidad, solicitar becas o ayudas, incluir sus datos en el censo de alumnos o solicitar adaptaciones curriculares.

Las ayudas proporcionadas a los/as estudiantes con discapacidad en general por los SAD, se concentran en programas de becas específicas y dentro de estas destacan las destinadas al transporte 63% o a la adquisición de productos de apoyo 43%. Las adaptaciones

curriculares más usadas en los servicios son el software y el hardware específico (6,3%) y las adaptaciones curriculares en las materias (6,3%), usando en menor medida el papel autocopiativo (0,5%), los intérpretes de lengua de signos (0,7%) y las emisoras de frecuencia modulada (0,7%). Todos estos servicios se pueden encontrar en más de la mitad de las universidades.

Por otro lado se destaca que el 58% de las universidades han implantado planes de accesibilidad universal y diseño para todos, y preferentemente en accesibilidad se trabajan fundamentalmente las páginas web y los Campus Virtuales de las universidades cuentan con la certificación de accesibilidad establecida según los criterios de la Web Accessibility Initiative (WAI), en un 58% y 32% respectivamente. En relación a los transportes, tan sólo un 14% desarrolla un servicio de transporte propio adaptado y en el 92% hay posibilidad de acceso a la universidad mediante transporte público accesible. Entre un 31% y un 41% de universidades disponen de productos de apoyo en las infraestructuras, tales como bucles magnéticos, avisos sonoros y visuales, y en un 97% de universidades se contemplan criterios de accesibilidad en la construcción, adquisición y/o alquiler de nuevas instalaciones. Y en el 24% de los casos se desarrollan programas de ocio y deporte inclusivo.

Al hablar de las barreras arquitectónicas, el 32% de los/as estudiantes plantean que existen barreras en las aulas (41%), en los espacios comunes como pasillos y puertas (28%) y en el material facilitado por los docentes (27%). En cambio, valoran las instalaciones deportivas (4%) y los servicios centrales como el Rectorado (4%) como más accesibles.

La discapacidad en los planes de estudios y en los planes de formación. Un 51% de universidades informa de que han incluido la variable discapacidad en el diseño de los planes de estudio, si bien no existe un protocolo que permita unificar la línea de implementación. Se pone de manifiesto un esfuerzo por la formación sobre la atención de alumnos con discapacidad impartida a profesores y voluntarios, un total de 3.638 profesores y de 1.547 voluntarios han sido formados en este ámbito durante 2013/2014. En relación a la discapacidad como tema de investigación en las universidades españolas, más de la mitad, el 69% de universidades manifiestan considerar la discapacidad en las políticas de I+D+i que se realizan e impulsan internamente a través de las cátedras, programas de investigación de las tesis doctorales, estudios y/o proyectos de fin de grado y fin de máster.

En el ámbito de la representación y gobernanza, tan sólo un 12% de universidades indican que contemplan de manera formal la presencia de personas con discapacidad en los órganos de representación y gobierno, aunque el resto de las universidades aseguran que esta incorporación está abierta a cualquier persona, tenga o no algún tipo de discapacidad. Asimismo, el 86% de universidades disponen de legislación específica que regule el derecho a la igualdad de oportunidades de los/as estudiantes con discapacidad, recogiendo estos aspectos generalmente en los Estatutos de la universidad (69%) y en los Reglamentos internos (53%).

Evolución del grado de inclusión de la discapacidad en la Universidad desde 2012 a

2014 se observa que la tendencia adoptada por las universidades es similar en la gran mayoría de ámbitos considerados. En relación a la comunidad universitaria con discapacidad, aunque se produce un incremento de alumnos con discapacidad de estudios de grado, primer y segundo ciclo, de estudios de posgrado y máster y de estudios de doctorado, el volumen de universitarios con discapacidad continúa disminuyendo a medida que se avanza en la formación académica superior y predomina la presencia de hombres en todos los casos salvo en los estudios de doctorado. Por lo que respecta a las características y oferta de programas de los Servicios de Atención a estudiantes con discapacidad no se aprecian cambios significativos entre los dos estudios. En todo caso, cabe señalar avances en temas de accesibilidad, destacando el crecimiento de las certificaciones de accesibilidad de la Web Accessibility Initiative (WAI) en las páginas web y en los Campus Virtuales, así como el aumento de la tasa de universidades que cuentan con productos de apoyo en sus instalaciones (bucles magnéticos, avisos sonoros y visuales), aunque también se ha identificado un descenso de las universidades que cuentan con un servicio propio de transporte adaptado y las que disponen de iniciativas de ocio y deporte inclusivo. Pese a que se observa una disminución de universidades que incorporan la variable discapacidad en el diseño de los planes de estudio, es reseñable el incremento de las actividades de I+D+i relacionadas con el ámbito de la discapacidad llevadas a cabo en las universidades.

A modo de conclusiones este estudio plantea que la Identificación de la comunidad universitaria con discapacidad y el censo de los mismos siguen generando problemas, puesto que se sigue manteniendo dificultades para concretar la cifra de estudiantes con discapacidad atendidos, así como para determinar el tipo de discapacidad que presentan y la rama de estudios a la que pertenecen, bien porque el alumnado con discapacidad no lo comunican, el 60% de los casos, no hacer uso de los SAD, o porque no existe una clasificación comúnmente aceptada acerca de las tipologías de discapacidades existentes. En cuanto a la gratuidad de la matrícula el 80% de las universidades garantiza este servicio y un 10% ofrece descuentos en el abono de las tasas.

Los SAD poseen un censo de alumnos con discapacidad, y el 17% saben con exactitud la totalidad de universitarios con discapacidad, el tipo de discapacidad que tienen y la rama de estudios que cursan. La financiación de los mismos es otro elemento problemática, tan sólo el 42% disponen de un presupuesto que oscila entre 0 y 30.000 €; y casi la mitad, el 44% obtienen financiación de organismos públicos y más de un tercio realizan captaciones de fondos de entes privados y menos del 10% reciben donaciones económicas.

La mayoría de la oferta de servicios y programas se basa en las adaptaciones curriculares y del puesto de estudio; apoyo en materia de empleabilidad e inclusión laboral y tienen programas de tutorización y seguimiento; y el 75% disponen de acciones para preuniversitarios y el 71% poseen protocolos de actuación en función del tipo de discapacidad. Más de la mitad proporcionan orientación psicoeducativa, y menos de la mitad, el 44%, ofrecen asistencia personal permanente y tienen programas de movilidad, el 42%. En esos mismos rangos se mueve la evaluación de calidad, tan sólo el 44% cuentan con sistemas de evaluación interna y de gestión de la calidad.

Con respecto a la perspectiva de género en el sistema universitario español, sigue existiendo una menor representación de las mujeres con discapacidad en la universidad, tanto a nivel de formación académica. La presencia de mujeres con discapacidad entre los/as estudiantes de grado, primer y segundo ciclo y los de posgrado y máster, así como entre el PDI con discapacidad es menor que la de hombres.

La difusión de acciones y buenas prácticas en la atención a estudiantes con discapacidad. Las universidades continúan trabajando en dar a conocer la labor de los Servicios de Atención a estudiantes con discapacidad entre la comunidad universitaria, así como coordinación interna y externa con agentes de este ámbito, sin embargo el 52% de los universitarios con discapacidad que no han acudido a los SAD manifiestan que desconocen su existencia y además, el 59% de estudiantes con discapacidad afirma que el profesorado no ha sido informado de cuáles son sus necesidades. Se aprecia una reducida proporción de alumnos con discapacidad que declaran haber recibido asesoramiento y orientación laboral (20%) en comparación con las universidades que afirman contar con estos programas (80%). En este sentido cabe destacar el uso de canales de difusión que la inmensa mayoría en torno al 98% de los casos lo hace a través de la página Web campañas de difusión (jornadas, folletos, etc.) y puesta en contacto desde el propio Servicio de Atención. Además el 74% establece algún tipo de contacto con los institutos de educación secundaria, y en el 67% de los casos la información adjunta en la matrícula, también hay que destacar que más de la mitad de las universidades, el 52% da información a través de la preparación de las adaptaciones a las pruebas de Acceso a la universidad.

A nivel interno las vías de comunicación formales más desarrolladas son los contactos en el 90% de los casos, con los Servicios de Atención de otras universidades y con los distintos centros universitarios, con el profesorado y con los servicios de admisión y matrícula, con los servicios de movilidad; con los servicios de orientación laboral; con las organizaciones de personas con discapacidad y sus familiares; que se encuentran por encima del 80% en todos los casos, y en el caso de los servicios del campus (comedores, etc..) en un 78%.

Accesibilidad universal y diseño para todos, en este sentido se sigue apostando en la mejora del acceso y la disponibilidad de medios técnicos y digitales, considerando el concepto de "diseño para todos". No se observan avances significativos en aspectos como el transporte propio adaptado o el desarrollo de actividades de ocio y deporte inclusivo, entre otros. Inclusión de la discapacidad en los planes de estudio y los planes de formación. La gran mayoría de universidades coinciden en que no se dispone de un criterio consensuado acerca de qué se entiende por inclusión de la discapacidad en los planes de estudio y cómo debe aplicarse este aspecto en los distintos cursos. Casi la totalidad de las universidades el 98%, desarrolla una evaluación de los niveles de accesibilidad y un 58%, ha implantado planes de accesibilidad universal, con respecto a las tecnologías de la comunicación e información accesibilidad prácticamente la mitad posee Página Web y campus virtuales, el 31%, con la certificación *Web Accessibility Initiative*. Tan sólo el 14% de las universidades poseen un servicio de transporte propio adaptado, el 92% posee transporte público adaptado. La accesibilidad en instalaciones e infraestructuras: 97% contemplan criterios de accesibilidad en las nuevas

instalaciones entre 31% y 41% cuentan con productos de apoyo (bucles magnéticos, avisos sonoros y visuales) el 24% disponen de iniciativas de ocio y deporte inclusivas. Y se destaca que más de la mitad de las universidades reciben ayudas para mejorar la accesibilidad.

También se plantean dificultades para concretar el número de profesores y voluntarios formados en materia de discapacidad ya que, según indican un porcentaje significativo de universidades (entre un 37% y un 41%), dicha formación se incorpora transversalmente en los temarios formativos y no se imparten cursos específicos. Incorporación de la discapacidad en las actividades y proyectos de investigación, desarrollo e innovación (I+D+i). Para contribuir al avance en los ámbitos relacionados con la discapacidad (accesibilidad, nuevas tecnologías o adaptaciones, entre otros), el 69% de universidades han incorporado la discapacidad en las acciones de I+D+i realizadas.

Por otro lado la participación de las personas con discapacidad en los órganos de representación y gobernanza de la universidad no es significativa (se observa en un 12% de los casos), si bien las propias universidades manifiestan que la participación en estos órganos es independiente de si la persona tiene o no algún tipo de discapacidad, ya que se apuesta por la igualdad de oportunidades y la no discriminación.

Para cerrar este apartado queremos poner de manifiesto que este último estudio desarrollado da una radiografía exacta de cómo se encuentra la situación del alumnado con discapacidad en el sistema universitario español, y que de él se desprende que ha habido un avance significativo en las últimas décadas, en cantidad y calidad de servicios y acciones desarrolladas. Obviamente queda mucho por hacer, algunas de las cuestiones pendientes tienen que ver con la legislación y protocolos estandarizados para la adaptación curricular y la flexibilidad del mismo, la formación, información y sensibilización de toda la comunidad universitaria, la familia y la sociedad en general, sobre la potencialidad de este colectivo en los estudios universitarios. La accesibilidad universal y el diseño para todos deben mejorarse no sólo en las barreras arquitectónicas, sino sobre todo en los transportes y los equipamientos de los campus. La participación y la representatividad dentro de los órganos de gobierno es una asignatura pendiente, así como la transversalidad de la discapacidad en los planes de estudios y en la investigación dentro de las universidades.

Se debe profesionalizar los SAD y dotarlos de recursos presupuestarios, humanos y técnicos, dándoles un carácter estructural dentro de los organigramas de las universidades, y permitiendo el desarrollo de acciones globales y holísticas continuas que dejen de lado el trabajo en función de la demanda.

Hay que trabajar en la mejora de los canales de comunicación externos e internos y en las vías de sensibilización, y se necesita una mejora en la dotación de becas y ayudas a este colectivo para garantizar la continuidad y la finalización de los estudios universitarios en todos sus niveles.

Debe haber una mayor voluntad política en la creación de una política educativa inclusiva en el ámbito universitario, no obligatorio que permita seguir la línea trazada inicialmente en los niveles inferiores, además de plantear normativas que cubran las lagunas existentes en relación a la atención del alumnado con discapacidad en las universidades.

También se debe realizar un esfuerzo por mejorar y ampliar los servicios de inclusión laboral de este colectivo, teniendo en cuenta la situación coyuntural en la que nos encontramos, marcada por la crisis, y donde la introducción en el mercado laboral ya es complicada de por sí, y mucho más para este colectivo en concreto.

Todo esto para poder favorecer el acceso de las personas con discapacidad, en mayor medida a los estudios universitarios, y que en décadas futuras, multipliquen por 10 los índices de matrícula que presentan a día de hoy.

#### **4.1.3. La inclusión del alumnado con discapacidad en la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.**

La Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, posee un programa de atención al alumnado con discapacidad que se encuentra ubicado dentro del Vicerrectorado de Estudiante y Empleabilidad, y a su vez depende de la Dirección de Servicios al Estudiante y Atención Psicosocial. Este programa no posee una financiación propia y se nutre del presupuesto del Vicerrectorado del que depende, está dotado de una técnica, con titulación de trabajadora social, y no tiene establecido instrumento de evaluación externa o interna, la evaluación se desarrolla a través de la presentación de memorias anuales de las actuaciones acometidas.

Este programa tiene como destinatarios a todos los/as estudiantes con discapacidad que acceden a la ULPGC, mediante las distintas modalidades ofertadas y a todas las enseñanzas regladas que se imparten en esta universidad, así como a los que preparan su acceso a la misma. También son destinatarios todo el alumnado de la ULPGC en el sentido de que a ellos se dirigen campañas de sensibilización e información, con el fin de acercarles a las dificultades que tiene este colectivo a la hora de desarrollar su formación académica y su vida estudiantil en nuestra institución.

Otros colectivos a los que se dirigen las actuaciones son los orientadores, profesorado de enseñanza secundaria y de universidad, puesto que a ellos se dirigen la información de carácter general y específica que les permita conocer y sensibilizarse con las necesidades de este colectivo, así como las mejoras, adaptaciones e innovaciones que deben desarrollar para adaptar sus materiales didácticos a la realidad de los procesos de aprendizaje del alumnado con discapacidad.

Y finalmente otros destinatarios son las instituciones, públicas y privadas, relacionadas con el área de la discapacidad, y la educación con las que se realizan acuerdos, convenios y colaboraciones que benefician el desarrollo integral del alumnado.



El objetivo de dicho programa es el de favorecer las condiciones necesarias para la plena inclusión y normalización de las personas con discapacidad en la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, y para ello busca la promoción de las condiciones necesarias que permitan al alumnado con discapacidad realizar con normalidad su formación en la ULPGC, así como mejorar y potenciar el acceso de los/as estudiantes a las instalaciones e infraestructuras y a la información y comunicación del alumnado en su proceso de enseñanza-aprendizaje. Para ello se producen adaptaciones de las condiciones para la realización de la Prueba de Acceso a la universidad y de los materiales docentes necesarios para el normal desarrollo de esta labor. Parte de la realización de un acogimiento inicial y un posterior seguimiento del alumnado con necesidades educativas especiales. Otro objetivo es la canalización y reorientación de los recursos externos relacionados con el mundo de la discapacidad, en función de las necesidades de los/as estudiantes. En esta línea se desarrollan acciones de carácter preventivo de situaciones que suelen ser comunes en este colectivo y, otras acciones de intervención que pretenden responder a las necesidades concretas de la persona generadas por su déficit.

Durante el curso 2014/2015 este programa ha facilitado información a todo el colectivo, integrado por 260 estudiantes, de los que 236 estudiantes presentaban uno o varios tipos de discapacidad mientras que 24 de ellos tenían otras necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE). Del total, 128 (49%) son mujeres y 132 (51%) son hombres. El 91% de este colectivo está matriculado en titulaciones oficiales. El 8% restante pertenece a colectivos de acceso a la Universidad de mayores de 25 y 45 años y un 1% pertenecen a títulos no oficiales.

Del total del alumnado con discapacidad más de la mitad presenta una discapacidad física 60%, seguidos de los que presentan discapacidad sensorial (visual-15%, auditiva 7%) y, por último, con discapacidad intelectual el 9% del número total de personas que conforman el colectivo con discapacidad el 75% presenta un grado de discapacidad mayor del 33% y menor al 65% y el 25% un grado mayor del 65%. Los/as estudiantes que presentan necesidades educativas especiales, no derivadas de una discapacidad reconocida, suponen un 9% del total.

Los Servicios que presta son los que a continuación se desglosan:

- Acceso, Acogida y Permanencia en la universidad, en este programa se desarrollan acciones tendentes a la atención y censo de estudiantes con discapacidad que plantean apoyos específicos, publicidad de las acciones, horarios de atención, derivaciones, seguimiento de los casos, disposición de voluntariado y otros aspectos relacionados. A este servicio llegan aquel alumnado que solicitan el servicio directamente, por conocerlo a través de los medios de difusión de la página web, o de los dípticos que se entregan en la carpeta de matrícula a todo el alumnado universitario. Sin embargo el servicio tiene constancia desde el momento de formalización de la matrícula de la existencia de alumnado con discapacidad a través de la matrícula, si utiliza la opción de exención de tasas, a través de la presentación del certificado de

minusvalía. El resto de los casos se vuelven invisibles para el servicio.

- Reserva de Plaza, en la ULPGC se produce una reserva de plazas para este colectivo de un 5%, siempre que tengan reconocido un grado de minusvalía igual o superior al 33 por 100, o padezcan menoscabo total del habla o pérdida total de audición, así como para aquellos/as estudiantes con necesidades educativas especiales permanentes asociadas a las condiciones personales de discapacidad que durante su escolarización anterior hayan precisado recursos extraordinarios.
- Exención de Precios Públicos, el alumnado que presenta un grado de minusvalía igual o superior al 33 por ciento quedan exentos del pago de los precios por servicios académicos, según el decreto de precios públicos del Gobierno de Canarias, de carácter anual, previa acreditación de dicha condición.
- Reserva de aparcamientos para Personas con Movilidad Reducida en todos los centros y campus universitarios, así como reserva de puestos específicos dentro de las aulas de teoría y talleres.
- Ayudas Técnicas, se desarrollan el préstamo de instrumentos técnicos que permitan abordar el proceso de enseñanza-aprendizaje en igualdad de condiciones con el alumnado sin discapacidad, un ejemplo de esto son el adaptaciones de exámenes y prácticas externa, ampliación de tiempos en, la dotación de folios auto-copiables y facilitación de apuntes, la adaptación de mobiliario de las aulas y talleres, etc. Para ello, se siguen las directrices de una instrucción de acceso y discapacidad, revisadas anualmente. También se desarrollan adaptaciones de materiales docentes asesorando y apoyando a todo el profesorado que incorpora a estudiantes con discapacidad y con NEAE en sus aulas y fomentando la labor voluntaria de profesores que han tomado iniciativas innovadoras de adaptación de materiales específicos en el ámbito de la discapacidad visual y auditiva, fundamentalmente.
- Dentro de estas ayudas técnicas se destaca la prestación de un servicio de Interpretación de Lengua de Signos Española, financiado íntegramente por la ULPGC y que cubre la interpretación de clases, tutorías, trabajos, prácticas de aula y externas así como las gestiones administrativas en la universidad. Además de todo lo anterior este servicio prepara y supervisa materiales didácticos y de lecto-escritura adaptados, realiza tareas de mediación entre el centro, profesores y alumnado en general, crea glosario de términos relacionados con las asignaturas, y se han puesto en marcha talleres de Lengua de Signos, destinados a profesores, PAS y alumnado de los centros donde hay presencia de alumnos con discapacidad auditiva y también para toda la población universitaria. Así como la adaptación de diferentes asignaturas a la Lengua de Signos, en colaboración con el profesorado, y en soporte DVD.
- Programa de Formación y Sensibilización a la Comunidad Universitaria, a través de la organización de las jornadas anuales sobre discapacidad, planes de Acción

Tutorial para estudiantes con discapacidad donde las acciones se vertebran entorno a la figura de un profesor/a tutor/a, cuya función es la de actuar como apoyo del alumnado con discapacidad. Apoyo a estudiantes con necesidades educativas especiales mediante mentorías, realizadas por sus propios compañeros de cursos superiores y con la implicación directa del profesorado, con el objetivo de facilitar su proceso de enseñanza aprendizaje y su inclusión plena en el centro y la titulación en la que desarrollan sus estudios. Otro aspecto a destacar es la realización de cursos específicos sobre Quick Braille, Lengua de Signos Española, Enfermedades del Espectro Autista y sobre las necesidades de alumnado con discapacidad en el marco de la Educación Superior. Y la creación de un guía de orientaciones y recomendaciones discapacidad, que constituye una herramienta útil para la inclusión de este colectivo, en ella se recogen una serie de pautas y recomendaciones de actuación con el fin de garantizar la igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal a las personas con discapacidad.

- Programa de voluntariado, ofrece cobertura al acompañamiento y desplazamiento por toda la universidad. Se ofrecen créditos por la acción voluntaria, para que la labor sea eficaz, se ofertan cursos y talleres anuales de formación para el voluntariado. A través de este programa se pretende conseguir voluntariado universitario que facilite y refuerce, a los/as estudiantes con discapacidad, el acceso a todos los servicios, atendiendo a sus necesidades específicas e individuales.
- El transporte adaptado llega a todos los campus universitarios y centros, pero no es propio de la universidad, sino que es realizado por las empresas públicas de transporte.
- El deporte adaptado se desarrolla a través de una oferta personalizada, se extiende a todo el colectivo de estudiantes con discapacidad y se da la posibilidad de desarrollar cada actividad en función de las características y preferencias de cada persona. El servicio de deportes estudia las posibles adaptaciones para cada caso.
- Residencias universitarias, dentro de la dotación residencial de la ULPGC existen establecimientos adaptados a las necesidades del alumnado con discapacidad que reside fuera de la isla, o que tiene problemas de movilidad reducida. La oferta es de un total de 4 habitaciones y 2 apartamentos en el Campus de Tafira, y 2 habitaciones en la residencia ubicada en la ciudad de Las Palmas de Gran Canaria.
- Accesibilidad física, Plan de Accesibilidad, se ha desarrollado un arduo trabajo en dos sentidos, remodelación de antiguas estructuras según la legislación legal, y seguimiento de proyectos y nuevas construcciones, velando por el cumplimiento legal establecido. Se han acometido otras reformas de interés específico, a demanda de estudiantes con discapacidad como rampas de acceso, salvar desniveles,

adaptación de baños. El plan de accesibilidad se inició en el 2007 con el objetivo de mejorar la accesibilidad en los campus universitarios. Algunas de las obras contempladas y desarrolladas dentro de los proyectos tienen que ver con la **completa eliminación de las barreras arquitectónicas**, por ejemplo, por medio de la ejecución de nuevas rampas de acuerdo a la legislación vigente o la incorporación de nuevos ascensores adaptados, junto a actuaciones en pasamanos y escaleras, nuevos diseños en puertas de accesos a los edificios o aulas, nuevos mostradores adaptados en conserjerías y cafeterías, la reforma de antiguos aseos adaptando sus inodoros y lavabos, así como la señalización e información visual o la reserva de espacios, por ejemplo, en salones de actos. En cuanto a obras en el exterior de los edificios citar por ejemplo los rebajes en aceras o bandas de pavimento señalizador.

- Coordinación con otros agentes sociales e institucionales del ámbito educativo y la discapacidad, para la prestación de diversos servicios (Asociación Caminando, Fundación Adecco, FSC Inserta, Avanza Responsabilidad Social, ONCE, Cabildo de Gran Canaria, FEAPS, Centros de educación Secundaria, etc.) y la participación y organización de eventos, ferias, cursos que se planifican y desarrollan de manera conjunta. Un ejemplo de ello es la impartición de un “Curso de Portavoces” adaptado a personas con discapacidad intelectual con la finalidad principal de que ellos se auto-representen socialmente y que ha sido desarrollado durante el año 2015. Mención aparte merece la colaboración establecida desde hace 25 años en materia educativa y formativa desde el año 1999, en el que se recoge la creación y puesta en marcha de diversos servicios y actividades tales como: campañas, cursos y exposiciones informativas y de formación; Acceso, Acogida, Orientación y Seguimiento del alumnado y de las medidas de accesibilidad físicas y comunicacionales, adaptación de materiales curriculares, introducción de nuevos contenidos en asignaturas relativas a la discapacidad visual y creación de nuevas asignaturas en los diferentes planes de estudio de manera transversal. Dotación y mantenimiento de una estación de trabajo para estudiantes ciegos y discapacitados visuales con los medios y avances tiflotécnicos necesarios para el desempeño de la vida académica; transcripción de apuntes así como exámenes a Braille y/o aumento del tipo de letra, a petición del alumnado, atención y apoyo personalizado a estudiantes ciegos y con deficiencia visual y la instalación de materiales específicos adaptados en las bibliotecas universitarias y beneficios para el acceso, préstamos, recogida y entrega de libros.
- Adaptaciones de las bibliotecas con la disposición de puestos específicos para el alumnado con discapacidad en todos los campus universitarios, así como la adaptación de la web institucional y el campus virtual a la Web Accessibility Initiative (WAI).

Además de los anteriores servicios, se participa activamente en las reuniones y sesiones de trabajo de la Red Servicios de Atención a Personas con Discapacidad en la universidad

(SAPDU), de la Red Universitaria de Asuntos Estudiantiles (RUNAE), en representación de la ULPGC. Así como en encuentros estatales e internacionales sobre universidad y discapacidad, presentando comunicaciones.

Su legislación interna recoge la atención y los derechos de los/as estudiantes con discapacidad, tanto en los estatutos de la ULPGC, como en el Estatuto del Estudiante, en los reglamentos de planificación académica, y de docencia y evaluación de aprendizaje entre otras.

También desarrolla servicios relacionados con la inserción laboral, como el servicio de orientación laboral para personas con discapacidad, una bolsa de empleo dirigida sólo a este colectivo y un programa de formación y empleabilidad, (sobre este tema se ahondará al finalizar este capítulo).

En lo referente a la investigación sobre discapacidad, debemos plantear que existe un escaso número de publicaciones e investigaciones en este ámbito dentro de nuestra universidad, cabe destacar la tesis desarrollada por Díaz, (2004), y que se centraba en el análisis de la percepción de los profesores y estudiantes de la ULPGC sobre la integración de los/as estudiantes con discapacidad y la realización de una comparativa entre ambos. Este estudio planteó como resultados más relevantes los siguientes: que el profesorado veía como una necesidad de integración de los/as estudiantes con discapacidad, facilitándoles el acceso y las adaptaciones curriculares y de cualquier otro tipo necesarios para facilitarlos, y la institución es la que debe dotar de medios para la realización de ello. No se sienten incómodos por trabajar con ellos y no supone una carga en su labor docente, pero insisten en la importancia de la sensibilización e información de la comunidad universitaria, así como de la coordinación desde una unidad central entre la universidad, alumnado y profesorado. Las mujeres docentes presentan una mayor predisposición a la inclusión y las ramas de conocimiento más receptivas son las de Ciencias Jurídicas y sociales y las menos receptivas son las enseñanzas Científico- Técnicas, cuyos profesores manifiestan preferir no tener en el aula alumnos con discapacidad, el profesorado con mayor experiencia docente se encuentra con mejor disposición al trabajo con este colectivo. El alumnado con discapacidad visual son los menos aceptados y por el contrario el alumnado con discapacidad física los que más y existe unanimidad en la necesidad de coordinación de un servicio por parte de la universidad y la disposición de los medios necesarios, así como una intervención especializadas y formación dirigida al profesorado. También se reclama la creación de una legislación específica para la atención de este colectivo de estudiantes, y la mejora de la metodología docente. El profesorado tiene una concepción relativa a la duración de sus estudios caracterizada por creer que necesita mayor tiempo para concluirlos y que se le deben exigir los mismos contenidos.

Con respecto a la percepción del alumnado en general, se muestran a favor de la integración del alumnado con discapacidad, no muestran ningún tipo de incomodidad y los que han compartido aula son más realistas, las mujeres tienen mejor predisposición y al igual que en el profesorado, la rama de Ciencias Sociales y jurídicas son las más integradoras y las más competitivas son las Científicas- Técnicas. El alumnado por su parte considera

que los compañeros con discapacidad pueden acabar cualquier carrera y creen en sus potencialidades, y sin embargo muestran actitudes de pena, ante las limitaciones que presentan a la hora de finalizar sus estudios en función del tipo de discapacidad.

Este estudio sirvió como referencia al igual que el resto de los desglosados a lo largo de este capítulo, y en función de sus recomendaciones y conclusiones se han puesto en marcha las acciones tendentes a conseguir la inclusión del alumnado con discapacidad. Como se puede apreciar después de lo expuesto nuestra universidad se encuentra en la línea de actuación del resto de universidades españolas, en las últimas décadas se ha realizado un esfuerzo importante por converger con las normativas internacionales y nacionales y fundamentalmente para promover la igualdad de oportunidades para este colectivo, no obstante queda mucho por hacer, como la dotación económica y de recursos técnicos y humanos necesarios para que su labor sea mucho más eficiente y eficaz, el desarrollo de protocolos de intervención y de evaluación de los propios servicios ofertados.

Seguir mejorando la accesibilidad física y comunicacional, la sensibilización y formación de la comunidad universitaria en esta temática, y sobre todo fomentar la investigación y la introducción de contenidos curriculares en los diferentes planes de estudios que conforman su oferta educativa. Otro aspecto relevante es el cambio de actitudes en el profesorado y el alumnado, puesto que todavía se observan actitudes paternalistas y limitantes dentro de la comunidad universitaria.

## **4.2. LA INCLUSIÓN LABORAL EN EL SISTEMA UNIVERSITARIO DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD**

### **4.2.1. Necesidad de incorporación de servicios específicos de inserción laboral en el sistema Universitario Español.**

La necesidad de adaptación de los currículos universitarios a las demandas de los contextos cotidianos está fundamentada en la búsqueda de una educación universitaria más integral y social, no sólo desde el punto de vista de los conocimientos, sino también desde el ámbito personal, humanístico, tecnológico y laboral.

En los inicios del reto de la convergencia Europea, los esfuerzos se centraron principalmente en el ámbito económico, político y administrativo, quedando el espacio educativo relegado a un segundo plano, dentro de este contexto, cada país desarrollaba iniciativas propias que respondían a sus necesidades educativas y realidades socio-laborales, sin la existencia de políticas comunes provenientes de las instituciones europeas. En la década de los *ochenta* del siglo XX, es cuando se va a contemplar la necesidad de generar una política europea común que permita abordar el contexto educativo desde una óptica holista que respondiese a las demandas de la nueva Europa en constante construcción. Estas demandas estaban relacionadas con la necesidad de promover la movilidad de los ciudadanos europeos y la necesidad de los mismos, de poder ejercer sus profesiones en aquellos países a los que se trasladasen, sin que se presentasen dificultades a la hora de

homologar sus títulos, para su habilitación como profesionales.

Pero no será hasta la década de los noventa del siglo pasado, cuando estas iniciativas comienzan a tomar cuerpo mediante una primigenia propuesta para la adopción de medidas que permitiesen una convergencia entre los diferentes sistemas europeos de enseñanza superior, marcándose objetivos comunes en el ámbito educativo europeo en la perspectiva del año 2010. El intento era bien claro: mejorar la eficacia de la educación, mejorar el acceso a la educación y la formación, mejorar la calidad de la educación y de los sistemas sobre los que se sustenta y, finalmente, enlazar el sistema educativo europeo con la sociedad del conocimiento. Se trataba de la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (en adelante, EEES).

Como consecuencia de lo anterior, resulta claro que desde entonces el contexto de la educación universitaria europea se encuentra en un proceso de cambio y transformación que está permitiendo adaptar las estructuras propias al nuevo Espacio Europeo de Educación Superior. Ello requiere, de entrada, adoptar esquemas de títulos de grado y de postgrado, y generar nuevas estrategias en la organización y procesos de desarrollo y aprendizaje, así como el diseño de las titulaciones a partir del modelo de competencias que los/as estudiantes universitarios deben adquirir en su proceso formativo para lograr un título académico.

Este modelo educativo basado en competencias, provoca necesariamente que se unifiquen los perfiles profesionales de cada titulación conforme a un procedimiento que garantice la transparencia, la homogeneidad, así como la calidad del mismo. Esto obliga a las universidades a realizar una reconversión del marco conceptual educativo que se venía desarrollando y generar un nuevo marco formativo que sea continuo y que permita el aprendizaje a lo largo de toda la vida del alumnado, dotando de especialización a los mismos en función de las demandas sociales, laborales y económicas del momento, a través de modelos activos de aprendizaje que permitan mantener una sincronía entre el mundo universitario, el mundo laboral y el mundo profesional.

Como se puede observar el mercado laboral y sus exigencias juegan un papel fundamental en este nuevo modelo a la hora de definir las competencias de los perfiles profesionales y de estudios, es por tanto en este modelo donde germina la necesidad de mantener un seguimiento y control del mercado laboral y de sus exigencias, que permitan a las universidades adaptarse y responder a las necesidades y demandas del mismo, para garantizar su papel social en nuestras sociedades.

Al focalizar la atención en el mercado de trabajo las universidades toman conciencia de las grandes transformaciones que han tenido lugar en los últimos años en la economía, la cual se encuentra en continuo proceso de innovación y de cambio, sí como de la creciente flexibilidad del mercado laboral, que cada vez más demanda trabajadores flexibles y con habilidades profesionales y personales que les convierten en profesionales diferentes a los de pasadas épocas. Estos cambios deben verse reflejados en la formación proporcionada por las universidades, a través del desarrollo de las nuevas competencias en sus currículums

formativos, para poder ofertar una formación de calidad y que responda a las exigencias sociales del momento.

Por tanto en los últimos años se ha producido una transformación tanto en el contexto educativo como en el contexto del mercado de laboral, y todo ello conlleva que los procesos desarrollados por los titulados universitarios para su inserción laboral tengan que adaptarse a las nuevas características del mercado y esto va a conllevar necesariamente la aparición de nuevas dificultades no existentes hasta el momento, implica que el proceso de inserción laboral de los titulados superiores en la actualidad tome unas formas y encuentre unas dificultades diferentes de las que han regido en el pasado.

Con el objetivo contribuir a la mejora de la calidad del sistema de educación superior mediante la evaluación, certificación y acreditación de enseñanzas, profesorado e instituciones, el gobierno español crea la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (en adelante, ANECA), siguiendo las pautas establecidas por Europa.

Esta agencia es creada el 19 de julio de 2002 por el Consejo de Ministros y tiene como fin promover la garantía de la calidad del Sistema de Educación Superior en España y su mejora continua mediante procesos de orientación, evaluación, certificación y acreditación, contribuyendo a la consolidación del Espacio Europeo de Educación Superior y su rendición de cuentas a la sociedad.

Es a partir de su creación y en concreto dentro de la aplicación del programa Verifica, que se convierte en un requisito de todas las universidades el conocer los datos de inserción laboral de los graduados y el grado de satisfacción con la formación recibida en las universidades donde se han formado. Se trata de desarrollar planes de calidad donde se recoja de manera expresa el seguimiento de los/as egresados/as realizados por las titulaciones y los centros, con objeto de disponer de datos fiables sobre la adecuación socio-laboral de la formación impartida. (ANECA, 2009).

Este es el momento del nacimiento de los primeros servicios dirigidos al análisis de datos de empleo, como son los observatorios de empleo universitarios, programas de orientación laboral y fomento del empleo, programas de emprendeduría, etc., que actualmente existen en las universidades españolas.

En España la preocupación por la suerte de los profesionales formados en las universidades españolas es de reciente aparición, si exceptuamos los datos sobre ocupación de los titulados universitarios que en épocas anteriores publicaba el INEM con una incierta regularidad y no va a ser hasta que aparecen los planes de calidad de la enseñanza universitaria. Inicialmente su presencia era nula a nivel institucional, con la salvedad de alguna investigación a título personal de profesores de las universidades.

Paulatinamente se ha producido un cambio en la situación y en los últimos 10 años son las universidades las que han ido generando sistemática y periódicamente datos



sobre los procesos de inserción laboral, los factores determinantes del éxito del mismo, etc., referidos bien al conjunto de las titulaciones de cada universidad o bien a titulaciones específicas.(ANECA, 2009).

El objetivo de estos estudios es la comprensión del funcionamiento del mercado de empleo como conocimiento básico para la mejora de la formación universitaria. Y para ahondar en este tema también se han iniciado estudios sobre egresados y sobre las posibilidades de ajuste universidad-empresas, por tanto se puede hablar de dos líneas de estudios, por un lado las necesidades o demandas del mercado de trabajo, y por otro la el itinerario de transición de la educación universitaria al empleo.

A día de hoy, el sistema universitario español desarrolla una análisis del mercado laboral y de los aspectos delimitados con anterioridad con una periodicidad anual, y los datos son publicados tanto por las universidades, como por la ANECA, se difunden a través de encuentros, publicaciones y congresos, dicho esto se entiende que el número de estudios es elevado, sin embargo cabe destacar que en el ámbito de los mismos, no se tenga en cuenta, o resulte poco motivador, el analizar los datos referidos al alumnado con discapacidad que se encuentran en nuestras universidades. En la mayoría de los informes anuales no se elabora un apartado propio destinado a las personas con discapacidad, donde se evalúen los estándares de calidad de la inserción laboral y la formación que le ofertamos y los mecanismos de inserción laboral que facilitamos y sus resultados, cuando esto debiera ser una prioridad dentro de este tipo de análisis, al ser un colectivo con mayores dificultades a la hora de su transición al mercado laboral.

#### ***4.2.2. La Realidad de la inserción laboral de los discapacitados en la universidad, según las distintas investigaciones realizadas.***

Al igual que se hizo con anterioridad, partiremos de los estudios e investigaciones que se han realizado y que han puesto de manifiesto la realidad referida a la inserción laboral del alumnado con discapacidad con estudios universitarios, los utilizaremos como apoyo para señalar los cambios que se han ido produciendo a lo largo del tiempo, en este tema así como los avances logrados hasta el día de hoy. De esta manera mostraremos la fotografía actual de la situación de la inserción laboral de este colectivo. Sólo nos centraremos en aquellos estudios que analizan la inclusión laboral del alumnado universitario con discapacidad aunque inicialmente, tomaremos como referencia, algunos estudios sobre la inserción laboral y la discapacidad para tener el punto de partida y de comparación de la situación de empleabilidad de este colectivo a nivel general.

Hay que plantear en un primer momento, que los estudios utilizados para el desarrollo del epígrafes 4.1.2, no serán los mismos que los utilizados en este epígrafes, ya que nos encontramos que estudios como el EDDDES de 1999, El libro Blanco de universidad y Discapacidad no recogen datos de la integración laboral de personas con discapacidad con estudios universitarios, este último tan sólo recoge un apartado de Responsabilidad Social Corporativa de las universidades en la contratación de este colectivo. Otro ejemplo de la

falta de datos, es el hecho de que en el estudio desarrollado por la ANECA y publicado en el año 2009 sobre: "Los procesos de inserción laboral de los titulados universitarios en España". Factores de facilitación y de obstaculización, no se menciona en ninguno de sus apartados información referida al colectivo de estudiantes con discapacidad.

Por otro lado se quiere destacar que los estudios que se quieren referenciar son aquellos que aportan datos globales sobre investigaciones realizadas en el ámbito de los titulados universitarios con discapacidad, en relación con la inserción laboral, pero que incluyan a todas las tipologías de la discapacidad. Por esta razón no desglosaremos estudios que se encuentran dentro de estos parámetros y que se limiten a determinados tipos de discapacidad, este es el caso de estudios pioneros en éste ámbito como el desarrollado por Vilá y Pallisera en el 2002; o el desarrollado por Campoy y Pantoja en el 2003, y otro caso es el del estudio desarrollado por Polo y López, en el 2004.

#### ***4.2.2.1. La Integración de Estudiantes con Discapacidad en los estudios superiores.***

En este estudio publicado en el año 2000, Alcantud, Ávila y Asensi, no se planteaban datos referidos a la inclusión laboral del alumnado universitario con discapacidad, si bien aparecían en sus conclusiones finales, la existencia de un Programa de post-grado y de inserción socio-laboral que se desarrollaba en la Universitat de Valencia Estudi General, (UVEG), y lo planteaban como un aspecto de recomendaciones para mejorar la situación de las personas con discapacidad en la universidad. Presentaban esta iniciativa como una forma de dar respuesta a las necesidades que tenía del alumnado con discapacidad a la hora de acceder al mercado laboral. Se trata de uno de los primeros referentes que se tienen, en relación a instrumentos de inclusión laboral de este colectivo en España desde las universidades.

Dicho programa consistía en acciones de formación de post-grado y en acciones de inserción laboral, y estaba organizado y gestionado por la Fundación ADEIT (universidad Empresa) de la UVEG dentro de sus programas, llevaba a cabo una acción de inserción laboral consistente en la creación de una bolsa de trabajo ofertando a los/as estudiantes estancias en prácticas en las empresas. Un alto porcentaje de estudiantes que realizan estas prácticas terminan siendo contratados definitivamente. En 1997, la Fundación Servicio Valenciano de Empleo suscribió un convenio con la UVEG con el fin de crear y gestionar una bolsa de trabajo de licenciados y graduados universitarios donde se hacía hincapié en el colectivo de estudiantes con discapacidad. Ellos proponían, la creación de este tipo de servicios con un apoyo directo y constantes de los servicios de apoyo con el fin de ofrecer información y asesoramiento a los/as estudiantes con discapacidad que están finalizando sus estudios e intentar facilitar su tránsito hacia un puesto de trabajo.

#### **4.2.2.2. Discapacidad, Estudios Superiores y Mercado de trabajo. Barreras de acceso y repercusión en la inserción laboral Estudio**

Este estudio elaborado por Red2Red Consultores en el marco del Programa Operativo de Lucha contra la Discriminación 2007-2013, y cofinanciado por el Fondo Social Europeo, es uno de los que hace referencia al tema en cuestión.

En este estudio se pone de manifiesto que en el año 2009, casi la mitad de las universidades, desarrollaban medidas y servicios de orientación y apoyo a la inserción laboral, a través de 90 convenios con asociaciones o instituciones y de convenios directos con empresas, estos mecanismos no han sido del todo eficaces como facilitadores de la inserción laboral, puesto que se observa que la mayoría de los/as egresados/as recurren a la búsqueda de empleo a través del movimiento asociativo de la discapacidad y de las entidades que trabajan en la inserción laboral de las personas con discapacidad.

Esto puede ser debido a tres cuestiones según se apunta en el estudio la inexistencia del servicio, la poca experiencia de dichos servicios, por su reciente puesta en funcionamiento y el desconocimiento por parte del alumnado de la existencia de los mismos.

Se destaca la existencia de una inserción laboral en el mercado ordinario, pero la gran mayoría tienen contratos suscritos bajo fórmulas de empleo protegido en centros especiales de empleo o en empresas vinculadas con la Fundación ONCE. Por ello plantean la idea de reforzar las medidas de inclusión laboral en el mercado ordinario de empleo. Son pocos los casos donde se produce la entrada en el mercado laboral por la fórmula del trabajo por cuenta propia.

En lo referente al empleo encajado, a pesar de la existencia de la cuota de reserva del 2% de los puestos de trabajo para personas con discapacidad, ésta se incumple de manera sistemática por las empresas públicas y privadas. Existe poco empleo encajado, por ello una fórmula de evitar realizar tareas que no se encuentran acorde con la formación, o permanecer en situación de desempleo consiste en continuar con los estudios. Se sigue viendo como obstáculos por parte de las personas con discapacidad, la desinformación de los empresarios que les lleva a mostrarse reacios a la contratación de este colectivo a pesar de su formación universitaria.

Con respecto a la elección de los estudios universitarios de las personas con discapacidad, aparecen como elemento determinante la posibilidad real de desarrollar la profesión al finalizar los estudios, y dentro de las personas con discapacidad, se observa que las personas con discapacidad visual se plantean el desarrollo de estudios que no conlleven demasiados elementos gráficos, matemáticos, alto nivel de abstracción, entre otras. Sin embargo las personas con discapacidad, buscan trabajos de administración o relacionados con la informática.

La mayoría de los/as egresados/as con discapacidad son contratados en el sector terciario, en casi un 80%, y el sector primario es el que menos contrataciones presenta, junto con la construcción en el sector terciario. Estos datos pueden tener como explicación la alta terciarización de nuestra economía.

El estudio plantea dentro de sus conclusiones, que este colectivo no accede en igualdad de condiciones al mercado laboral con respecto al conjunto de la población activa. Así, la tasa de empleo para las personas con discapacidad con estudios superiores es casi 20 puntos menor que la que no tiene discapacidad, sin embargo destaca que a pesar de ello, sus posibilidades de inserción son mayores que las que tiene la población en general sin nivel de estudios.

Destaca la ineficacia de los mecanismos normalizados de inserción laboral, como los Servicios Públicos de Empleo, ya que se realiza un reducido uso que del mismo como mecanismo de intermediación. Y se destaca la persistencia de fuertes reticencias por parte del empresariado a la contratación de personas con discapacidad, tras lo que subyace el desconocimiento de sus capacidades reales, las personas que viven en el ámbito rural y que presentan índices elevados de discapacidad son las que presentan mayores obstáculos para la inserción laboral.

Las medidas que se proponen desde este estudio en un primer lugar es mejorar la sensibilización y la información entre el empresariado haciendo patentes las capacidades de las personas con discapacidad, así como las necesidades de adaptación que tendrían en el mundo laboral y dar a conocer las soluciones técnicas disponibles para la adaptación de puestos de trabajo.

Crear figura de mediadores laborales en las universidades, con especialización en el ámbito de la discapacidad, para que funcionase como intermediario entre el alumnado y la empresa, y además desarrollarán acciones de orientación dirigidas a empresarios y alumnado.

La creación de oficinas de atención multicanal, de atención, información y orientación en cada una de las universidades las cuales desarrollarían las funciones de orientación en formación y empleo en función de los estudios, y con la coordinación y la participación de los agentes sociales y económicos (movimiento de la discapacidad, centros de formación, Administración educativa, empleadores), además del entorno más inmediato de las personas con discapacidad (familia, compañeros, etc.).

Y finalmente plantean el realizar una valoración de la posibilidad de establecer mecanismos de reconocimiento especiales de las personas con discapacidad con estudios universitarios a la hora de acceder al mercado laboral.

#### **4.2.2.3. Integración laboral de los universitarios españoles con discapacidad. Detección de las fortalezas y debilidades en el momento del acceso al mercado laboral español. Percepción de los universitarios y percepción de las empresas.**

Este estudio ha sido publicado en 2010, por la Fundación Universia y la Universitat Ramon Llull, el objetivo de este estudio era explorar los puntos fuertes y los puntos débiles detectados por los titulados universitarios españoles con discapacidad en su proceso de inserción en el mercado laboral ordinario, así como la experiencia y la opinión de las empresas sobre este tema. Se trata de un estudio de ámbito nacional. Y dentro de este objetivo se pretendía conocer la experiencia de los titulados universitarios españoles con discapacidad, en relación a su formación para acceder al mercado laboral ordinario, así como identificar los obstáculos y los elementos facilitadores de su inserción en el mercado laboral ordinario; Conocer la percepción de las empresas acerca de los titulados universitarios españoles con discapacidad, en el momento de su inserción en el mercado laboral ordinario y finalmente elaborar propuestas de mejora para todo lo anterior.

De sus conclusiones se desprende que la formación universitaria se convierte en una vía de acceso al mercado laboral ordinario con gran importancia en el colectivo de personas con discapacidad, que los titulados universitarios por norma general no reciben en la universidad los apoyos adecuados para poder desarrollar, suficientemente, las competencias profesionales requeridas para cubrir un puesto de trabajo relacionado con sus estudios universitarios en el mercado laboral ordinario; que las prácticas es el lugar y el momento donde el alumnado con discapacidad es consciente de sus propias capacidades y limitaciones, al igual que la empresa o la institución donde las realiza.

Por otro lado se hace hincapié en las funciones desarrolladas por los servicios específicos de orientación pre-universitaria y universitaria para estudiantes con discapacidad, no son eficientes, puesto que el alumnado demanda mayor acompañamiento, dotación de recursos y orientación a la hora de elegir los estudios, en función de las características del alumnado, y su posterior inserción laboral.

Las empresas presentan dificultades a la hora de localizar titulados universitarios con discapacidad para que participen en sus procesos de selección y se considera que el número de titulados universitarios de este colectivo es insuficiente para cubrir las necesidades del mercado ordinario español. A todo lo anterior se une que algunos de los titulados no optan por entornos laborales ordinarios ajustados a su formación.

Los mecanismos o vías de acceso más eficaces para el acceso al mercado laboral ordinario son las vías poco normalizadas, y se valoran positivamente las medidas de acción positiva para la contratación de titulados universitarios con discapacidad, ya que muchas empresas no los incluirán en sus plantillas, si estas no existieran.

Los titulados valoran positivamente la aplicación de la legislación y medidas sancionadoras en relación al empleo por parte de la administración, ya que este es un

factor facilitador del acceso al mercado laboral. Por otro lado, el principal obstáculo en la inserción en el mercado laboral ordinario es la percepción negativa, los estereotipos sobre la discapacidad, que pueden llegar a obviar un curriculum, y que no se produzca empleo encajado.

Los titulados se encuentran con muchos obstáculos inicialmente, pero posteriormente el clima laboral se convierte en positivo y se establece una relación favorable en relación con sus compañeros, la adaptación del puesto de trabajo a través de las ayudas existentes, con el resultado de respuestas efectivas por parte de las empresas que permiten una normalización paulatina.

El objetivo de los titulados con discapacidad insertados en el mercado laboral ordinario es la promoción laboral de manera prioritaria.

Las propuestas de intervención y mejora de la inserción laboral del colectivo de titulados universitarios con discapacidad que proponen en este estudio, comienzan con las que se centran en pedir a las universidades una adecuación entre los apoyos ofrecidos y las necesidades reales de los titulados, de manera que se les permita desarrollar al máximo sus competencias laborales, y se hace hincapié en que hay un menor nivel de apoyo en aspectos tan importante como el dominio del inglés, la capacidad negociadora e innovadora y el potencial de liderazgo.

También plantean el fomento de prácticas universidad-empresa donde exista una feedback positivo que permitiera la coordinación en pro del progreso y beneficio mutuo y favoreciese la creación de enclaves laborales normalizados. Otra propuesta se encuentra dirigida a los Servicios de Orientación Laboral universitarios y pre-universitarios, dentro de sus servicios específicos de empleo, plantean que se deben tener a personal especializado en la diversidad funcional, en los recursos existentes y en los apoyos necesarios para las personas con discapacidad, con el fin de normalizar este tipo de servicios, y proporcionar un acceso eficaz al mercado laboral.

Otro aspecto relevante es la creación de bases de datos o de bolsas de empleo específicas, donde los empresarios tengan fácil acceso a los titulados universitarios, esto normalizaría la situación y permitiría una valoración coherente del perfil laboral del candidato al puesto de trabajo. Estas bolsas de empleo o bases de datos deben englobarse dentro de las que ya poseen estos servicios y que poseen un carácter general. Todo lo anterior debería realizarse a través de una cooperación entre las empresas y los agentes de inserción laboral.

Por otro lado se sigue insistiendo en la necesidad de sensibilización y educación sobre la discapacidad a toda la sociedad, para lograr la visibilidad de las capacidades de los titulados universitarios en los entornos de empleo ordinario. Esto provocaría un cambio de actitud en el empresariado y fomentaría el nivel de empleo encajado en este colectivo.

Y finalmente instan a potenciar modelos educativos que permitan el reconocimiento de la propia identidad de la persona con discapacidad, para que ello le lleve al conocimiento de sus potencialidades, habilidades y competencias, de manera que ganen seguridad y puedan afrontar los retos vitales, como es el acceso al empleo. De esta manera se modificaría la propia percepción de la discapacidad como una barrera, para empezar a contemplarla como un valor añadido para la empresa y para el mercado laboral ordinario.

#### **4.2.2.4. Informe sobre el desarrollo profesional de egresados y estudiantes con discapacidad en la UNED.**

Este estudio se realizó en el año 2010 por parte de la UNED, y su Centro de atención a universitarios con discapacidad, en colaboración con la Fundación Mapfre. El objetivo de este estudio era analizar la situación actual de los titulados y estudiantes con discapacidad en la UNED, que permitiera optimizar la gestión de la bolsa de empleo existente.

Para ello se estudiaron datos generales de los estudiantes y egresados con discapacidad referidos a sus condiciones personales y trayectoria académica, a la realidad socio-laboral tanto de estudiantes como de egresados, la percepción que tenían en relación a la utilidad de los estudios desarrollados y al empleo encontrado, y conocer las necesidades de adaptación a los puestos de trabajo.

Los resultados que se desprendieron de este estudio fueron que más del 80% de la población de estudiantes y egresados con discapacidad se sitúan en la franja de edad de entre 40 y 50 años, habiendo un predominio de la discapacidad física en ambos grupos.

La mayoría de la población tiene un grado de discapacidad entre el 33 y el 45%, pero existe un tercio de egresados que poseen una discapacidad severa, es decir por encima del 65%, se estiman insuficientes los mecanismos de información existentes en la institución para facilitar la adecuada inclusión educativa y laboral de este alumnado.

La motivación que presenta el colectivo a la hora de realizar los estudios es mayoritariamente la del desarrollo personal, por encima de encontrar un trabajo, esto lo manifiestan sobre todo los egresados.

La mayoría de los estudiantes se muestra satisfecho con los estudios elegidos pero son los egresados los que plantean que esto se debe a la satisfacción personal generada, a la mejora de su formación, y fundamentalmente porque les puede servir para promocionar profesionalmente o encontrar un empleo.

Plantean la necesidad de aumentar el número de prácticas de empresas que se hacen en la carrera, a través del establecimiento de convenios educativos con estas entidades, puesto que hay un bajo nivel de egresados que accede al puesto de trabajo como consecuencia de las prácticas realizadas.

En el estudio se recoge que un gran porcentaje de los egresados continúa con su formación con el desarrollo de otras licenciaturas, cursos de especialización y másteres, dando como resultado un nivel de cualificación elevado de este colectivo a la hora de acceder al mercado laboral.

Existe un bajo índice de egresados buscando empleo, la mayoría se encontraban trabajando en la administración pública. Y la mayoría de las personas que se encontraban ocupadas manifestaba una relativa satisfacción con el puesto de trabajo actual, de estos, más de la mitad no accedían a puestos de trabajo reservados para personas con discapacidad en sus empresas, y menos del 20% necesitan adaptaciones a su puesto de trabajo, pero se detecta una preocupación por parte de las empresas de desarrollar actuaciones para hacer accesibles los puestos de trabajo.

También se pone de manifiesto en este estudio, que el teletrabajo es una asignatura pendiente, puesto que la mayoría de las empresas no lo poseen y ésta es una modalidad muy útil para las personas con discapacidad.

En relación al ajuste del puesto de trabajo con la titulación cursada sólo algo más de un tercio considera que es adecuado, mientras que más del 40% habla de un claro desajuste.

Este trabajo acaba con propuestas dirigidas al Centro de atención a la discapacidad de esta Universidad, para mejorar la inserción y las condiciones laborales de estudiantes y egresados con discapacidad.

#### **4.2.2.5. Estudio sobre el grado de inclusión del sistema universitario español respecto de la realidad de la discapacidad. Universidad y Discapacidad. Capaces de Todo.**

En este estudio realizado en 2011, no se trata en profundidad el tema que nos ocupa, y tan sólo se habla de empleo e inserción laboral para el alumnado con discapacidad, cuando se hace referencia a la oferta de servicios y programas por parte de los Servicios de Atención a Estudiantes con Discapacidad, y se aporta el dato de que el 77% de las universidades cuentan con un servicio de apoyo a la empleabilidad y la inclusión laboral de los universitarios con discapacidad.

#### **4.2.2.6. La integración laboral de universitarios con discapacidad Informe de Investigación 2012.**

Este estudio fue elaborado por Bancaja, la Universitat de València y la Fundación Adecco y su pretensión era la realización de un diagnóstico sobre la inserción laboral y la situación en ese momento, en el que se encontraban los universitarios con discapacidad titulados en los cinco años anteriores en la Universitat de València. Su objetivo era el análisis y conocimiento de las herramientas, recursos y dificultades que encuentran, este tipo de estudiantes, en su inserción laboral. Para ello se quería conocer la situación pre-laboral y proporcionar la información resultante a las empresas y entidades interesadas para trabajar



por su integración, y de esta manera mejorar la empleabilidad y la calidad de vida de este colectivo.

De las conclusiones que se desprenden de este estudio destacamos las siguientes, comenzando por los empleadores, los cuales consideran que contratar a este tipo de titulados les aportan los mismos beneficios que a una persona sin discapacidad, que supone una ventaja añadida la discriminación positiva en forma de incentivos fiscales y además supone una mejora de la imagen corporativa. Se destacan habilidades del colectivo de titulados como motivación, esfuerzo, y mejora del clima laboral, a través de la sensibilización hacia la discapacidad con la presencia de estos profesionales en las empresas.

En relación al perfil del titulado/a con discapacidad lo establece como hombre, con una edad aproximada a los 34 años, convive con sus progenitores o pareja, con discapacidad física, con un grado de discapacidad entre el 33 y el 64%; no suelen percibir prestación económica, la mayoría son licenciados y muy poco presentan estudios de tercer ciclo. Un aspecto a destacar es que 1 de cada 5 posee una segunda titulación, esto puede darse por un intento de mejora curricular, o bien por alargamiento de vida académica por las dificultades de acceso al mercado laboral.

El tipo de contratación es temporal, a jornada completa, el instrumento mediador para llegar al contrato es el Servicio de Apoyo propio de la universidad, y se accede a puestos de trabajo relacionado con la titulación del empleado. La mitad de las contrataciones se hacen de forma ordinaria, sin tener en cuenta la LISMI, y una tercera parte de los empleadores no usa las medidas alternativas de empleo protegido.

Por parte de los empleadores se expresa la dificultad de identificar a los titulados con discapacidad para el acceso a la selección de personal, y el perfil de titulado más demandado es el desarrollo de tareas administrativas y servicios básicos.

Desde el punto de vista de los titulados el desarrollo de su labor profesional está valorada de media en un 8.8 sobre 10, y se basa fundamentalmente por la actitud y predisposición de este tipo de empleados.

En relación a la valoración que se hace de los Servicios de Orientación de la universidad, la respuesta es compleja, puesto que un tercio de los titulados, opina que ha sido adecuada, mientras que otro tercio opina lo contrario y el otro tercio no sabe o contesta. Los titulados que presentan discapacidad psíquica sienten que perciben mucha ayuda, mientras que las personas con discapacidad visual son los más críticos o reivindicativos. Por tanto de aquí se deduce que hay que reflexionar sobre el papel que tienen en el proceso de inserción laboral y valorar las debilidades para introducir posteriores cambios.

Otro aspecto que destacan es la necesidad de sensibilización social sobre todo a través de los medios de comunicación que allane el terreno para derribar estereotipos que encuentran en su proceso de inserción laboral, sin embargo poco más de los titulados comunican su discapacidad siempre a la hora de buscar trabajo.

En relación al porcentaje de inclusión laboral, de los titulados en 2005, se encontraban trabajando en el momento del estudio el 62%, y el 23% habían trabajado con anterioridad, pero no lo hacían en ese momento. Y tan sólo el 12% eran los que nunca han ingresado en el mercado laboral. Según el tipo de discapacidad se observa que el tipo de contrato indefinido prevalece en la discapacidad auditiva y orgánica, las temporales en el resto, salvo la deficiencia psíquica que no obtienen contrataciones. La mayoría de los titulados desarrollan tareas en educación y formación, seguido de sanidad y salud y en servicios generales, en relación con su titulación. El empleador más habitual es la administración y la empresa ordinaria, a jornada completa en un 70% aproximadamente. Tan sólo el 17% ha necesitado adaptación de su puesto de trabajo. Predomina el sector servicios dentro de la contratación recibida.

La fórmula de búsqueda de empleo desarrollada por los que se encuentran en paro es a través de portales de internet a tal efecto, SERVEF, OPAL, asociaciones de apoyo en discapacidad. Y hay una prevalencia a buscar entrar en el empleo público como funcionariado, usando la reserva de plaza.

Este colectivo posee como motivación para el estudio la inserción laboral, salvo los que padecen mayores niveles de discapacidad que manifiestan no querer a entrar en el mercado laboral.

Este estudio no realiza propuestas directas sobre la situación estudiada, sino que describe la situación de los/as estudiantes con discapacidad de esta universidad en un momento determinado.

#### ***4.2.2.7. Universidad y Discapacidad. II Estudio sobre el grado de inclusión del sistema universitario español respecto de la realidad de la discapacidad.***

Este estudio ha sido publicado en 2014, y a pesar de ser uno de los últimos se detecta que el tema abordado en esta tesis, carece de una profundidad en él, y casi no aporta datos al respecto, tan sólo se recoge en el apartado de descripción de la atención específica y especializada de este colectivo, y ahí es donde se encuentran algunos datos en materia de empleabilidad e inclusión laboral al alumnado con discapacidad.

El apunte del que hablábamos, se concreta en la información que hace alusión, a que el 80% de los Servicios de Atención ofrecen un asesoramiento especializado en materia de inserción laboral del alumnado con discapacidad, a través de la creación y desarrollo de diferentes servicios como son las bolsas de empleo específicas para estudiantes con discapacidad, la orientación laboral; la formación sobre habilidades para la búsqueda de empleo, la confección de currículum y la realización de entrevistas de trabajo. También se ofrecen servicios de intermediación laboral, así como colaboraciones y convenios para la realización de prácticas con entidades públicas y privadas. Este tipo de acciones se colocan en el segundo puesto de las actividades más realizadas dentro de las universidades con el alumnado con discapacidad.

Por tanto de los datos arrojados por este estudio, se plantea que el 80% de las universidades, ofertan apoyo en materia de empleabilidad e inclusión laboral y tienen programas de tutorización y seguimiento.

#### **4.2.3. La Universidad de Las Palmas de Gran Canaria y la inclusión laboral del alumnado con discapacidad.**

La Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, desarrolla un Servicio de orientación, seguimiento de empleo que se encuentra ubicado organizativamente en el Vicerrectorado de Estudiantes y Empleabilidad, y en concreto dentro de la Dirección de Orientación Formativa y Empleabilidad. Esta dirección tiene como objetivo llevar a cabo políticas de fomento de la inserción laboral de los titulados y estudiantes de la ULPGC, desde ella se desarrollan una serie de actuaciones que pasamos a desglosar:

- Plan de empleo Universitario.
- Servicio de observatorio de empleo.
- Servicio de Orientación laboral.
- Bolsas de empleo.
- Actividades formativas.
- Programa de emprendeduría.
- Programa de y de prácticas de empresas.
- Proyecto Itinera
- Acciones de movilidad Internacional para estudiantes recién titulados,.

##### **a). Servicio de Orientación Laboral de la ULPGC.**

En este servicio se oferta apoyo a los universitarios que deseen insertarse en el mercado laboral. Un grupo de profesionales especializados en materia de empleo, desarrolla labores de orientación, en función de los intereses profesionales, las habilidades y competencias personales proporcionando información específica sobre las acciones del Plan de Empleo que más se adaptan al perfil de cada usuario, además de informar sobre cualquier aspecto relacionado con el empleo.

Dentro de este servicio se desarrolla un Plan Universitario de Empleo, que cuenta hasta el curso 2014/15, nueve ediciones completadas, se ofrece un servicio personalizado, donde se desarrolla un itinerario personalizado de inserción laboral con sesiones grupales presenciales de diferentes temáticas acerca de la búsqueda activa de empleo y talleres online para ayudar a los participantes a adquirir habilidades y competencias que les ayude a mejorar su empleabilidad. El servicio de orientación laboral también está presente en diferentes Foros, Eventos y jornadas en el territorio español y en el ámbito universitario y empresarial, donde se difunde la labor del Servicio entre los posibles beneficiarios en colaboración con diferentes empresas y organizaciones.

### **b). Observatorio de empleo de la ULPGC.**

Esta es una unidad cuyo objetivo principal es llevar a cabo actividades conducentes a extraer, procesar, analizar y difundir información sobre el seguimiento de la inserción laboral de sus egresados universitarios.

De este modo se pretende analizar la realidad laboral en la que se encuentran inmersos los/as egresados/as de la ULPGC, conocer el grado de satisfacción de la formación realizada en nuestra universidad, y tratar así de facilitar la adaptación de los/as egresados/as al cambiante mercado laboral. Es el instrumento encargado de estudiar la empleabilidad de los titulados universitarios. Esta unidad posee un Banco de Datos de Empleo con toda la información laboral de los/as egresados/as y estudiantes de la ULPGC (datos de inserción, ocupación, desempleo, demanda de las empresas, emprendeduría, empleo por formación recibida, datos territoriales, etc.), todo por ello por titulaciones.

Se desarrollan actualizaciones de datos a este respecto a través del cruce de datos administrativos con el Obecan (Servicio Canario de Empleo).

Otro aspecto que aborda esta unidad es la continuación del Procedimiento del Seguimiento de Inserción Laboral para el Sistema de Garantía de Calidad de la ULPGC y que es un requerimiento obligatorio. Semestralmente desarrolla una publicación del Boletín de Empleo para mantener informados a la población universitaria sobre el empleo europeo, estatal, regional y universitario. También se desarrollan actividades de investigación junto con otras universidades españolas dentro del Área de empleo de la RUNAE, subgrupo observatorios de empleo. Ayuda en la coordinación del subgrupo.

También se participa activamente en la constitución del Observatorio de Empleabilidad y Empleo Universitarios desarrollado por la Cátedra UNESCO de Gestión y Política Universitaria de la universidad Politécnica de Madrid y la Obra Social de La Caixa, con la colaboración de la Conferencia de Rectores de las universidades Españolas (CRUE), a través de la realización de la encuesta común para todas las universidades españolas de la promoción.

Otro tipo de actividades es la realización de encuestas a egresados de grados y postgrados de carácter censal y de carácter informativo interno, para la elaboración de estudios e investigaciones en la ULPGC, este estudio es prueba de ello.

### **c). Fomento del espíritu emprendedor.**

Esta acción va dirigida a los/as estudiantes y titulados universitarios, y conlleva el desarrollo de programas tales como, *Iniciativa emprendedora en la universidad*, que consiste en formación dirigida a alumnos de Máster y últimos cursos de Grado, otro de los programas es el *programa de apoyo a la Creación y Consolidación de Empresas* en colaboración con la Fundación Universitaria de Las Palmas (FULP), en las que participan un centenar de estudiantes y egresados. Este programa consisten una combinación de cursos de creación de

empresas y asesoramiento personalizado para el desarrollo de nuevos modelos de negocio, dando lugar a nuevas empresas.

*Se desarrolla la Cátedra Fundación Disa-ULPGC para el Fomento del Espíritu Emprendedor y desde ella se desarrollan acciones de tipo formativo, informativo, de promoción y de debate de situaciones actuales que tengan relación con los objetivos de la cátedra, un ejemplo de ello es el desarrollo de Jornadas de Emprendimiento y Discapacidad, Premios a los mejores proyectos presentados en las Jornadas de Proyectos Empresariales Innovadores, etc.*

También se desarrollan cursos de Emprendimiento Universitario con la Escuela de Organización Industrial (EOI) a través de un convenio establecido, y en el curso 2014/15, se organizó la Escuela de Verano dirigida a PDI para el *Fomento del Espíritu Emprendedor en el Aula*, en la que participaron 39 profesores/as de la ULPGC, de los cuáles 12 pusieron en marcha iniciativas de emprendimiento en sus aulas. Además de participación activa en concursos y eventos, foros de debate, foros de empleo, etc.

Además de poner en marcha ayudas y becas propias y externas, dirigidas a los estudiantes de la ULPGC y que van dirigidas a la empleabilidad, emprendeduría, continuidad de estudios, etc.

Se desarrolla la participación y coordinación del Grupo de Empleo de la RUNAE (Red Universitaria de Asuntos Estudiantiles). Estamos integrados desde finales del 2007 en el Grupo de empleo de la RUNAE. Desde mayo de 2012, el Vicerrector de Estudiantes y Empleabilidad de la ULPGC, ostenta la coordinación del Grupo de Empleo de RUNAE a propuesta del presidente de RUNAE, el rector de la universidad Pública de Navarra. Durante este tiempo se ha formado parte del comité de trabajo para la implementación y desarrollo de la IV edición del programa *Becas Practicas Santander- CRUE – CEPYME para estudiantes universitarios*.

El equipo de trabajo de esta dirección y del Vicerrectorado de Estudiantes y Empleabilidad representan a la ULPGC en el proyecto *TEMPUS HEN GEAR en Armenia*, liderado por la Universidad de Bolonia. Y también somos, junto con la Universidad de Huelva, los promotores del Consorcio Interuniversitario que está gestionando el Portal de empleo *Porta Laurea*.

Dentro del servicio de Orientación laboral es donde se encuentra ubicado el servicio de empleo y discapacidad, dentro del apartado de formación y empleabilidad. Y se desarrolla en coordinación con la Dirección de Servicios al Estudiante y Atención Psicosocial, y desde allí se desarrolla un proyecto sobre formación, empleabilidad e inserción laboral de estudiantes pertenecientes a colectivos con dificultades de inserción: especial referencia a los/as estudiantes con discapacidad, con el apoyo de entidades externas, impulsando así la inserción en el mundo laboral de este colectivo y propiciando la colaboración de empresas relacionadas con la búsqueda de empleo.

Se desarrolla un recurso de información denominado “bolsa de empleo”, mediante el cual las empresas que buscan titulados universitarios con discapacidad pueden difundir su oferta en la página web del SAS. Se gestiona un proyecto para subvenciones destinadas a la empleabilidad y la formación en el ámbito de la discapacidad, en colaboración con la Dirección de Orientación Formativa y Empleabilidad. Se ha concurrido a la convocatoria de Fundación Universia. Y se ha participado en el Servicio de Orientación Laboral, dando información específica sobre discapacidad.

Mención aparte merece el reconocimiento realizado por el Cabildo de Gran Canaria con el Premio Gran Canaria Accesible 2014 en Trabajo e Inserción Laboral, a la realización y desarrollo de proyectos diseñados a la preparación e inserción laboral de las personas con discapacidad en el campo ocupacional y laboral: “Desarrollo de Proyectos y Acciones Orientadas a la mejora de la atención Integral y Empleabilidad de los/as estudiantes y egresados universitarios con dificultad de inserción, con especial referencia a los/as estudiantes con discapacidad”. Desarrollados por las Direcciones antes mencionadas del Vicerrectorado de Estudiantes y Empleabilidad.

## SEGUNDA PARTE: MARCO EMPÍRICO

---







## INTRODUCCIÓN

En los últimos quince años ha aumentado el alumnado con discapacidad que se inserta en los estudios universitarios, esto es debido fundamentalmente a dos cuestiones, por un lado el principio de igualdad de oportunidades y por otro, gracias a las políticas sociales y legislativas generadas por nuestro país en los últimos 20 años.

La inclusión de este colectivo en el ámbito educativo ha ido dando sus frutos con el devenir de los años y poco a poco han llegado hasta el nivel de educación superior, a pesar de las necesidades educativas especiales, que requieren de una dotación de recursos, por parte de las instituciones educativas, prácticamente personalizado, para que el alumnado obtenga el éxito en su formación. El Sistema Universitario Español ha realizado un esfuerzo para ir modificándose y dotándose de todos los instrumentos y recursos necesarios para facilitar la incorporación real del alumnado con discapacidad en nuestras universidades, sin embargo el esfuerzo de las acciones no asegura el éxito en la formación académica de este colectivo y no existen muchos datos al respecto en este país, por eso en la actualidad existe un gran interés por conocer, analizar e investigar la situación de este colectivo en las universidades. Dicho interés viene dado por la escasez de conocimiento y preparación de las mismas, en este ámbito. A pesar de que la legislación existente y la política social dirigida a este colectivo hablaba de inclusión, se encontraba centrada en los niveles más básicos de la misma, dejando a la Educación Superior de lado en este proceso.

No fue hasta la década de los 90 y principios del 2000 cuando las universidades han visto aumentar su nivel de matrículas de alumnado con discapacidad, y ha sido a partir de aquí cuando se ha iniciado a profundizar en las necesidades que planteaban estos grupos de alumnos y en la creación y dotación de recursos por parte, no sólo de las entidades educativas, sino del propio Estado. Tras tres décadas de trabajo aún queda mucho camino por recorrer en cuanto a la mejora de las condiciones del proceso de enseñanza aprendizaje de este colectivo dentro de nuestras universidades, y por ello es necesario conocer cuáles son las características familiares y personales del mismo, así como las características de su inserción académica y el itinerario que sigue la misma, con el objetivo de seguir avanzando en una sociedad que cada día sea más igualitaria y permita el desarrollo integral de todos sus miembros más allá de las capacidades de cada uno de ellos.

Según el Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad (en adelante, CERMI), en el curso académico 2013/2014 los/as estudiantes con discapacidad suponen un 9,2% del total de estudiantes universitarios de nuestro país, para este organismo existe un avance con respecto al año 2011/12, en relación al perfil del estudiante con discapacidad plantea que es un hombre con discapacidad física que realiza estudios de Ciencias Sociales y Jurídicas. En el 95% de las universidades donde se encuentran matriculado se le proporciona atención específica y especializada a través de los servicios, programas o personas encargadas de la atención a los/as estudiantes con discapacidad y el 72% de los/as estudiantes que los han utilizado los valoran como buenos o muy buenos.

Nosotros en este estudio empírico queremos conocer si la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (ULPGC), sigue el camino marcado por el sistema Universitario Español, y si nuestro perfil de estudiante se corresponde con el expuesto con anterioridad siguiendo los datos del CERMI.

Otro aspecto relevante a tener en cuenta con la población objeto de estudio, es la inserción laboral de los mismos una vez han cursado estudios universitarios, este es un tema especialmente relevante en este momento en nuestro país, y prueba de ello son las diferentes investigaciones y estudios realizados recientemente, sobre todo a raíz de la incorporación de este alumnado a la Educación Superior, y con el devenir de la crisis.

Es necesario recordar que este colectivo de alumnos necesita una atención específica y especializada en materia de empleabilidad que permita su inclusión laboral, porque al igual que ocurría con la educación, sus dificultades de acceso y permanencia en el mercado de trabajo no son las esperadas a pesar del desarrollo de legislación y políticas sociales elaboradas con este fin. Es por ello que en el estudio desarrollado por la Fundación Universia 2014, se hace una recomendación a las universidades, planteada como reto de futuro, que es la necesidad de mejorar el asesoramiento en materia de empleabilidad dirigida a las personas con discapacidad.

Si los titulados universitarios ya poseen obstáculos para el acceso al empleo, tales como el desempleo, la precarización de la experiencia laboral por su temporalidad, cuantos más obstáculos no van a plantearse a este colectivo cuyas características personales y familiares no le facilitan la inclusión en ningún ámbito de la vida social, ni aun cuando tengan una formación universitaria.

En los últimos años hemos asistido, partiendo de la crisis, a una ralentización de las oportunidades de empleo del alumnado con formación universitaria y también a una expulsión de los universitarios del mercado de trabajo, a pesar de que la población universitaria sigue ampliándose. La situación de los universitarios con discapacidad no plantea mejores expectativas, y es por ello que se hace necesario conocer esta realidad para promover la creación de alternativas que permitan la inserción laboral de esta población que históricamente se encuentra en riesgo de exclusión laboral y educativa.

En este contexto, se proponen dos estudios empíricos: El primero, El perfil socio demográfico y familiar e itinerario académico del alumnado con discapacidad en la ULPGC, que tiene como objetivo principal analizar y conocer la inserción académica del alumnado con discapacidad de la ULPGC, como se ha desarrollado, dónde se han ubicado y la duración de la misma, además de averiguar las características familiares y personales en relación a su discapacidad para establecer un perfil del alumnado con discapacidad que accede a nuestra universidad.

En el segundo estudio empírico, situación de la inserción laboral de los egresados con discapacidad en la ULPGC, se desarrolla un análisis de la adaptación al mercado laboral

del alumnado de la ULPGC con algún tipo de discapacidad. Por un lado se analiza el éxito o fracaso de esa incorporación laboral mediante el estudio de la colocación laboral y el paro o demanda de empleo. Y por otro lado se estudia la calidad del empleo obtenido profundizando en el tipo de contratación y la ocupación del contrato.

De esta forma obtenemos, por un lado, datos sobre el perfil personal, familiar y académico de este grupo de estudiantes, y por otro las características de su proceso de inserción laboral al cabo de seis meses, un año, dos años y tres años y las características del mismo durante ese periodo.



## CAPÍTULO V

### ESTUDIO EMPÍRICO I: PERFIL SOCIO DEMOGRÁFICO Y FAMILIAR E ITINERARIO ACADÉMICO DEL ALUMNADO CON DISCAPACIDAD EN LA ULPGC

---





En este primer estudio empírico se analiza cómo ha sido la inserción académica del alumnado con discapacidad o diversidad funcional que se ha matriculado en la ULPGC, analizaremos la forma de acceso, las ramas de conocimiento y las titulaciones en las que se ubican, el tiempo de estancia en la universidad entre otras cuestiones, siempre en relación con el sexo, tipo de discapacidad y grupo de edad, para pasar en un segundo momento a conocer las características familiares de dicho alumnado.

Posteriormente se pretende conocer el perfil académico familiar de las personas con discapacidad que abandonan sus estudios y finalizar con el análisis del mismo tipo de perfil con respecto al alumnado con discapacidad que ha egresado de la ULPGC.

## **1. OBJETIVOS**

Los objetivos que nos proponemos en este estudio son:

- Conocer el perfil socio demográfico y familiar del alumnado con discapacidad matriculado en la ULPGC.
- Analizar la inserción académica del alumnado con discapacidad en la ULPGC.
- Analizar el perfil académico de los egresados con discapacidad en la ULPGC.
- Analizar el perfil académico del alumnado con discapacidad que ha abandonado sus estudios en la ULPGC

## **2. MÉTODO**

### **2.1. PARTICIPANTES**

En este estudio se ha trabajado con los datos referentes al alumnado con diversidad funcional matriculados en la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, se ha tomado como punto de partida el curso 1999/2000 hasta el curso académico 2009/2010.

Las variables trabajadas nos permitirán tener un perfil general del tipo de alumnado que se han incorporados a nuestra universidad en esos cursos académicos. El total de alumnos matriculados hasta el curso académico 2009/ 2010 en La Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, que han presentado certificado de minusvalía a la hora de realizar su matrícula son un total de 314 personas. Dentro de este número no se encuentran otros alumnos que presentan Necesidades Educativas Especiales, y que no tienen reconocida la condición de minusvalía y no entran en el cómputo de este trabajo. También quedan exentos de este estudio los estudiantes que teniendo certificado de minusvalía no lo presentan a la hora de formalizar su matrícula para evitar la visualización de su discapacidad.

## 2.2. INSTRUMENTO

El principal instrumento para el desarrollo de esta parte del estudio ha sido la base de datos de registros académicos propia de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. La misma está configurada con la información que se recogen por el servicio de informática de la ULPGC, en los impresos de matrícula del alumnado, por esta razón no aparecen la información de aquel alumnado, que a pesar de tener algún tipo de diversidad funcional no lo especifica en sus matrículas, convirtiéndose en invisibles para el sistema. Esta base de datos está conformada por las variables que se presentan en la siguiente tabla:

*Tabla 1 Indicadores de la base de datos de registros académicos*

<b>INDICADORES</b>
1. DNI
2. SEXO
3. AÑO DE NACIMIENTO
4. CURSO ACADÉMICO MATRICULADO
5. CURSO ACADÉMICO DE EGRESO
6. AÑO DE SALIDA
7. MES DE SALIDA
8. CÓDIGO DE ESTUDIO CURSADO
9. TIPO DE ESTUDIOS
10. ÁREA DE ESTUDIO
11. CÓDIGO DEL TIPO DE INGRESO
12. PROVINCIA DE DOMICILIO FAMILIAR
13. MUNICIPIO DE DOMICILIO FAMILIAR
14. CÓDIGO POSTAL DEL DOMICILIO FAMILIAR
15. MUNICIPIO DE RESIDENCIA DURANTE LOS ESTUDIOS
16. CÓDIGO POSTAL DE RESIDENCIA DURANTE LOS ESTUDIOS
17. PAÍS DE NACIONALIDAD
18. ESTUDIOS DEL PADRE
19. ESTUDIOS DE LA MADRE
20. OCUPACIÓN DEL PADRE
21. OCUPACIÓN DE LA MADRE
22. OCUPACIÓN DEL PADRE
23. OCUPACIÓN DE LA MADRE
24. NOTA GLOBAL DE ACCESO
25. NOTA MEDIA DEL EXPEDIENTE



## 2.3. PROCEDIMIENTO

Este estudio analiza al alumnado con algún tipo de discapacidad matriculado en la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Para ello se ha utilizado la base de datos de alumnos con discapacidad del curso académico 2010/2011, que comprende a 314 personas que declararon su discapacidad durante sus estudios en la universidad. Para ese año académico la ULPGC contaba con 23.186 estudiantes, lo que significa que el colectivo de discapacitados ocupa el 1,3% del total de alumnos. Este grupo se ha cruzado con los datos del alumnado y egresados hasta el curso académico 2013/14 obteniendo una separación en tres grupos Matriculados, Abandonos y Egresados.

Matriculados, son aquellos alumnos que desde 2010/11 y hasta la actualidad aún están desarrollando estudios en la ULPGC, siendo un total de 96 alumnos, el 31,2% del total. Abandonos, son aquellos que estaban matriculados en el curso 2010/11 y actualmente no constan como estudiantes ni como egresados. Este grupo es de 120 estudiantes lo que significa el 38,2% del total. Egresados, son aquellos jóvenes que desde el año académico 2010/11 hasta la actualidad han tenido algún egreso o constan como que han finalizado alguna titulación universitaria. Los egresados son 98, siendo el 30,6% del total.

Con los indicadores anteriormente mencionados se han utilizado para analizar a todo el colectivo de personas con discapacidad, el total de los 314 alumnos contemplados. Además se analiza, utilizando el mismo listado de indicadores, de forma separada para el colectivo especificado de Abandonos y Egresados. Con estos datos se ha estudiado como ha sido la inserción académica y el itinerario seguido por las personas con discapacidad, a lo largo de sus estudios en la ULPGC. El número de abandonos y egresos, y el perfil social, económico y familiar de dicho alumnado, en sus tres categorías. Todos los análisis se han realizado mediante el software SPSS versión 22.

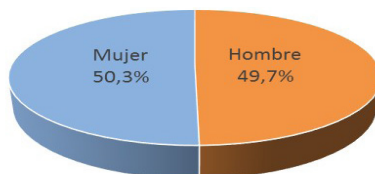
## 3. RESULTADOS

### MATRICULADOS

#### 3.1. PERFIL SOCIO DEMOGRÁFICO Y FAMILIAR DE LOS ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD MATRICULADOS

##### 3.1.1. Sexo

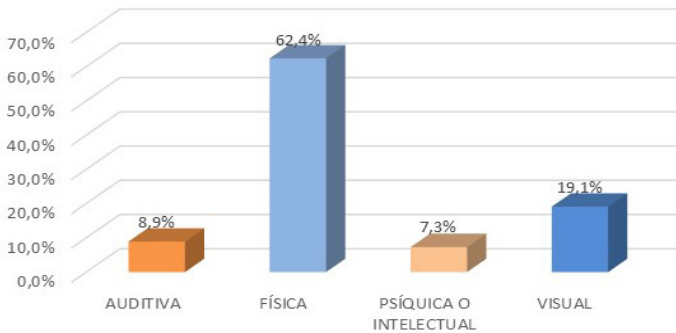
*Gráfica 1 Distribución según sexo.*



La primera de las variables a trabajar es el sexo, observando que el reparto por sexo es prácticamente equivalente para el alumnado con discapacidad, existe una ligera diferencia favor de las mujeres, ya que suponen el 50,3 % de la población total, frente al 49,7% de los hombres.

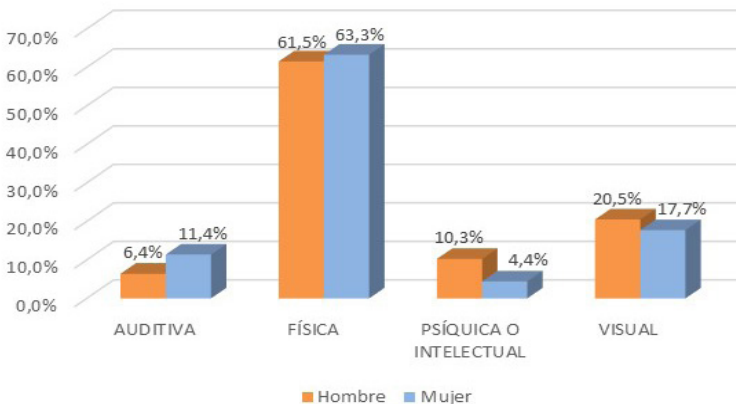
### 3.1.2. Tipo de Discapacidad de los estudiantes con discapacidad matriculados.

Gráfica 2 Distribución según tipo de discapacidad.



La mayor parte de los discapacitados en la ULPGC son de tipo físico ascendiendo su cifra al 62,4% del total, seguido de la discapacidad visual que supone un 19,1% del total, siendo la discapacidad con menor representación la psíquica o intelectual, que supone el 7,3% del total, y la auditiva se coloca en valores del 8,9%.

Gráfica 3 Distribución según tipo de discapacidad y sexo.



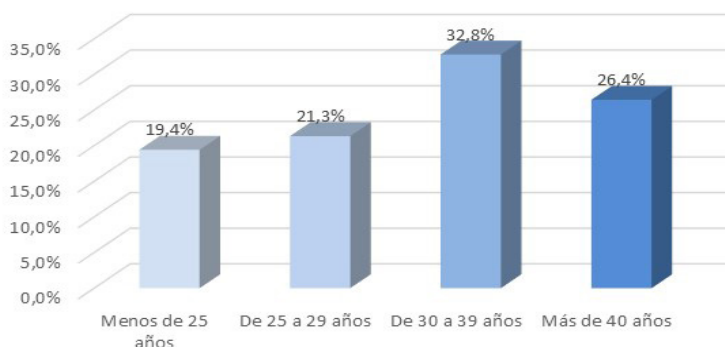
Por sexos destacamos que en las discapacidades de tipo psíquica e intelectual y visual, los hombres se sitúan por encima de las mujeres, en la primera conforman el 10,3% frente al 4,4% de las mujeres, y con respecto a la discapacidad visual, se colocan en el 20,5%, en contraposición con el 17,7% de las mujeres.

Las mujeres predominan en la discapacidad auditiva, que se ubican en el 11,4%, frente al 6,4% de los hombres, y en la discapacidad física suponen un 63,3% mientras que los hombres se sitúan en el 61,5%.

Por tanto la distribución por sexos es bastante equitativa, la máxima diferencia entre sexos es de 5.9 puntos y es la que aparece reflejada en la discapacidad psíquica o intelectual. El resto de discapacidades se encuentran equiparadas en relación al sexo.

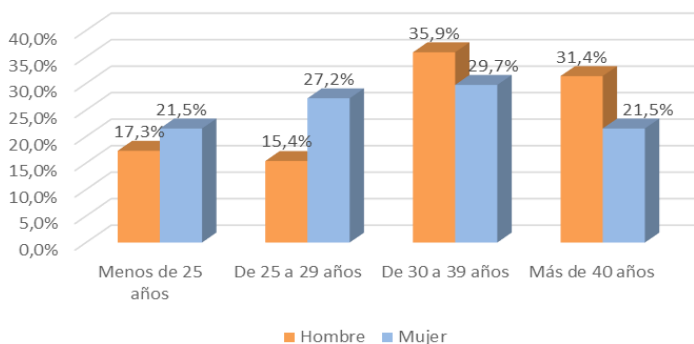
### 3.1.3. Grupo de Edad de los estudiantes con discapacidad matriculados.

Gráfica 4 Distribución según grupos de edad.



La edad media del estudiante con algún tipo de discapacidad es de 34 años, siendo 36 para los hombres y 32 para las mujeres. Por grupos de edad destaca que el 60% del alumnado tienen más de 30 años, seguido por lo que se ubican en el rango de más de 40 años. El que menor porcentaje presenta es el configurado por los menores de 25 años con un 19,4% y el rango de edad de entre 25 y 29 años está conformado por el 21,3% del alumnado.

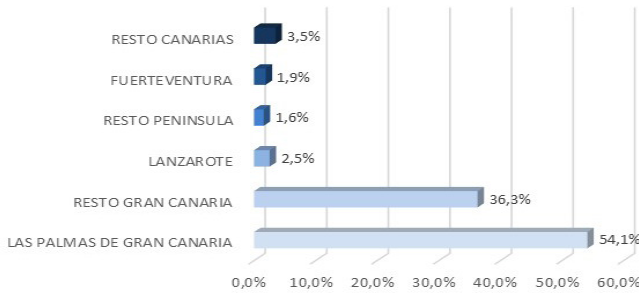
Gráfica 5 Distribución según grupo de edad y sexo.



En relación edad y sexo se puede observar que existe una mayor proporción de mujeres en los rangos de edad por debajo de los 30 años, mientras que los hombres se sitúan en mayor cantidad por encima de esa edad. La mayor diferencia entre sexos aparece en el grupo de edad de 25 a 29 años, donde las mujeres suponen un 11.8% más, y en el que menor divergencia existe es en el grupo de edad de menos de 25 años, donde tan sólo se da una diferencia entre mujeres y hombres de 4.2 puntos.

**3.1.4. Movilidad. Zona Geográfica de los estudiantes con discapacidad matriculados.**

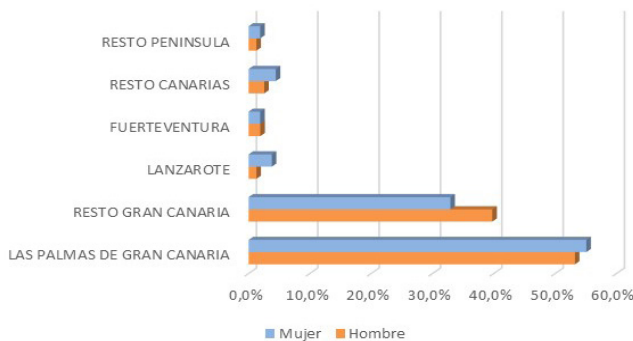
*Gráfica 6 Distribución del alumnado por lugar familiar de residencia.*



La principal residencia familiar de los matriculados es el grupo conformado por los que lo hacen en el municipio de Las Palmas de Gran Canaria con un 54,1% y de otros municipios de la propia isla de Gran Canaria, todos ellos conforman el 90,4% del total. El resto de islas de la Provincia de Las Palmas conforman el 4,4% de la matrícula, teniendo una mayor relevancia Lanzarote con un 2,5% que Fuerteventura, que tan sólo constituye el 1,9% del alumnado. Por su parte la Provincia de Tenerife tan sólo constituye el 3,5% del estudiantado y el porcentaje proveniente de la Península es del 1,6, por tanto es el que menor incidencia tiene. Por todo lo anterior, se pone en evidencia que el 93,9% de nuestros estudiantes pertenecen a la Comunidad Autónoma de Canarias.

**3.1.4.1. Lugar familiar de residencia según sexo.**

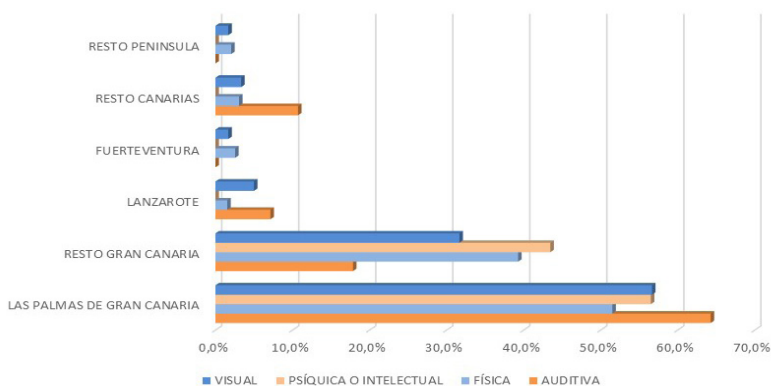
*Gráfica 7 Distribución del alumnado por lugar familiar de residencia según sexo.*



Las mujeres predominan en todos los lugares de residencia familiar, salvo en Fuerteventura, que se encuentran equiparadas con los hombres y en el resto de la isla de Gran Canaria, donde el porcentaje de hombres superan a las mujeres en casi 10 puntos. Las mujeres superan en número a los hombres en Las Palmas de Gran Canaria, en Lanzarote, resto de Canarias y Península.

**3.1.4.2. Lugar familiar de residencia según tipo de discapacidad de los estudiantes con discapacidad matriculados.**

*Gráfica 8 Distribución del alumnado por lugar familiar de residencia según tipo de discapacidad.*



En general observamos que todos los tipos de discapacidad que presenta el alumnado matriculado en nuestra universidad tiene la residencia familiar ubicada en la Isla de Gran Canaria.

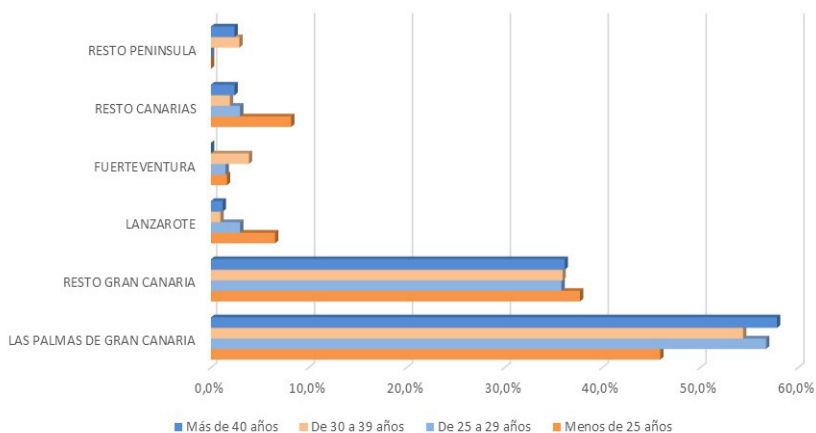
El alumnado con discapacidad auditiva tienen su lugar de residencia básicamente en Gran Canaria, y en la provincia de Tenerife. No existen estudiantes con discapacidad auditiva que tengan su residencia en Península y en Fuerteventura.

Las personas con discapacidad Psíquica o intelectual residen prioritariamente en la isla de Gran Canaria, no se observa ningún alumno con esta discapacidad residente en otro lugar.

Los estudiantes con discapacidad visual y física residen preferentemente en Gran Canaria, aunque existen alumnos en el resto de lugares de residencia.

### 3.1.4.3. Lugar familiar de residencia según grupo de edad de los estudiantes con discapacidad matriculados.

Gráfica 9 Distribución del alumnado por lugar familiar de residencia según grupo de edad.



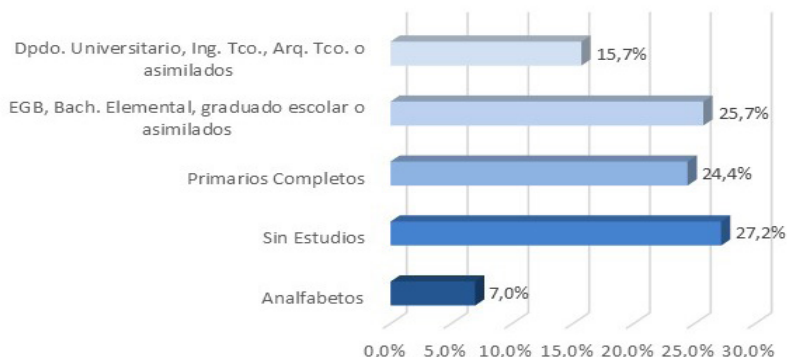
Los estudiantes que provienen de la península pertenecen a los grupos de edad de 30 a 39 años y más de 40. Los que residen en la Provincia de Tenerife, predomina el grupo de edad de menores de 25 años. El alumnado residente en Fuerteventura se ubica en el grupo de edad de 30 a 39 años. Y el colectivo de menos de 25 años es el que destaca entre los residentes en el resto de la Isla de Gran Canaria y en Lanzarote, y donde menor peso tiene es entre las personas que residen en Las Palmas de Gran Canaria.

El mayor porcentaje de estudiantes de más de 40 años tiene su lugar de residencia familiar en Las Palmas de Gran Canaria, ubicándose por encima del 55%, y en el resto de municipios de la isla de Gran Canaria se coloca en tono al 35%. El grupo de Edad de 30 a 39 años posee un porcentaje cercano al 55% de residencia familiar en Las Palmas de Gran Canaria y llegando al 36% en el resto de la Isla de Gran Canaria, el menor porcentaje lo poseen los alumnos que provienen de Lanzarote.

El alumnado de 25 a 29 años tiene su residencia familiar en el municipio de Las Palmas de Gran Canaria en más del 55%, y en el resto de localidades de Gran Canaria en un 35%. Pero no tienen ninguna presencia en el grupo cuya residencia se encuentra en la Península.

### 3.1.5. Formación de los padres de los estudiantes con discapacidad matriculados.

Gráfica 10 Distribución de los estudios realizados por los padres del alumnado con discapacidad.



Se describe el nivel de estudios de los padres del estudiantado con algún tipo de discapacidad. A nivel general, existe paridad en cuanto a los estudios realizados, siendo los mayores la población Sin Estudios y Secundaria, conformando estos el 52.9% del total, los padres sin estudios se sitúan en el 27,2%, y el grupo de padres con estudios de EGB, bachillerato, graduado escolar y asimilados conforman el 25,7%. Estos son seguidos de los padres con estudios primarios completos el 24.4% y teniendo estudios universitarios el 15.7%. El porcentaje de padres analfabetos es del 7.0%.

#### 3.1.5.1. Estudios realizados por los padres según sexo de los estudiantes con discapacidad matriculados.

Gráfico 11 Distribución del nivel de estudios realizados por los padres de los alumnos con discapacidad según sexo.



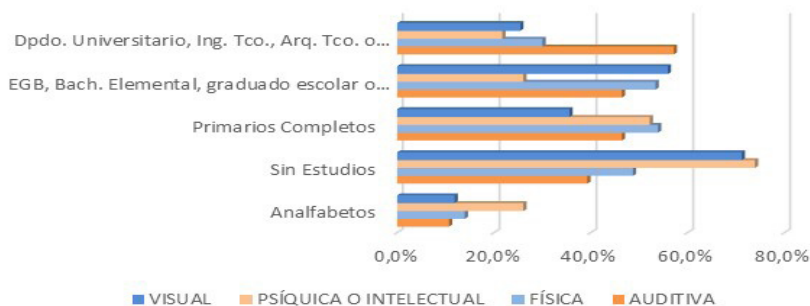
El reparto de sexos según los estudios realizados por los padres es casi idéntico en todos los niveles formativos, destaca el incremento de mujeres sobre hombres en los

estudios universitarios y estudios secundarios. Los hombres superan a las mujeres en el porcentaje de analfabetos y sin estudios, tan sólo se colocan por delante de las mujeres en los estudios primarios completos, de manera muy leve.

El sexo que predomina en los niveles de estudios más altos obtenidos por los padres del alumnado con discapacidad, es el de la mujer, estando casi equiparados ambos sexos en los estudios primarios completos. Sin embargo el hombre predomina en los niveles de analfabetos y sin estudios.

**3.1.5.2. Estudios realizados por los padres según tipo de discapacidad del alumnado matriculado.**

*Gráfica 12 Distribución del nivel de estudios realizados por los padres según tipo de discapacidad de los hijos.*



Los que poseen un mayor nivel de estudios son los perteneciente al grupo de padres del alumnado con discapacidad auditiva, los de menor nivel es el grupo conformado por los padres de discapacidad psíquica o intelectual, que además es el que presenta mayor índice de analfabetos. Por su parte los que pertenecen al grupo de padres cuyos hijos presentan una discapacidad física, se encuentran representados de manera notable en todos los niveles educativos.

Y los progenitores del alumnado con discapacidad visual están presentes en todos los niveles educativos, pero predominan en el grupo de sin estudios y de secundaria.



**3.1.5.3. Estudios realizados por los padres por grupo de edad del alumnado matriculado.**

*Gráfica 13 Distribución del nivel de estudios realizados por los padres de los alumnos con discapacidad por grupo de edad.*

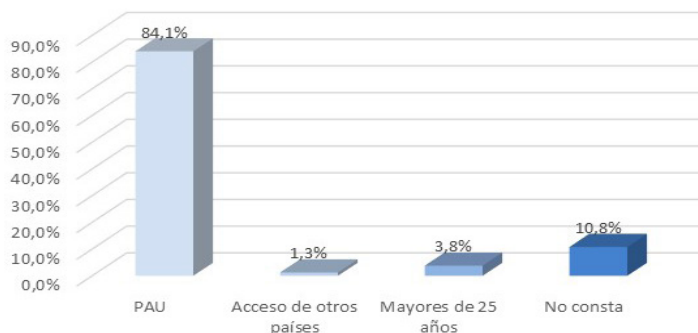


Los progenitores del alumnado perteneciente al grupo de menos de 25 años están presentes en todos los niveles educativos, pero predominan en los estudios secundarios, así como en los primarios completos y universitarios, y son el grupo que presenta menores tasas de analfabetismo. Este dato se desprende de la edad de los progenitores que son personas que se beneficiaron del sistema educativo implantado en España en la década de los años 70 del siglo XX. El conjunto del alumnado de más de 40 años están presentes en todos los niveles y son los que encabezan el nivel de sin estudios, primarios completos y analfabetos. Esto se explica por la edad que tienen dichos padres y por el sistema educativo que existía en su época escolar. El colectivo de edad de 25 a 29 años predomina en estudios primarios completos y representan el 50% de estudios secundarios y sin estudios.

**3.2. INSERCIÓN ACADÉMICA DEL ALUMNADO CON DISCAPACIDAD MATRICULADO EN LA ULPGC**

**3.2.1. Acceso a la universidad.**

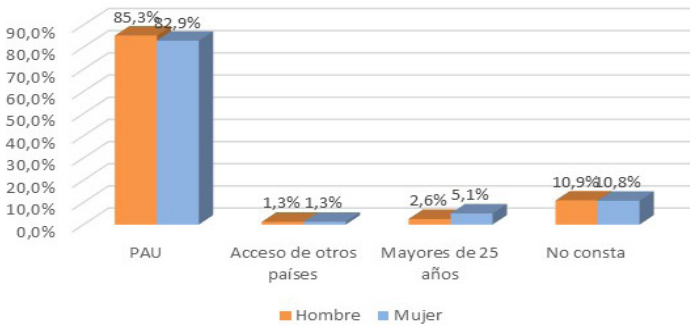
*Gráfica 14 Distribución según tipo de acceso a la universidad.*



La gran mayoría del alumnado ha accedido a la universidad mediante la Prueba de Acceso a la universidad (en adelante, PAU), obteniendo esta modalidad de acceso el 84,1 % del total, tan sólo el 3,8% acceden por mayores de 25 años, mientras que un porcentaje del 1,3, acceden desde universidades de otros países. Destacar el dato del 10,8% que no consta la modalidad de acceso a la universidad.

**3.2.1.1. Acceso a la universidad por Sexo.**

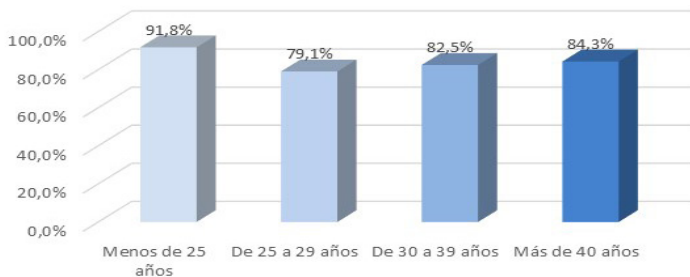
*Gráfica 15 Distribución según tipo de acceso a la universidad y sexo.*



La forma de acceso a la universidad por sexo es prácticamente igualitaria, la mayor diferencia de puntos se observan en la modalidad de la PAU, los hombres superan a las mujeres tan sólo en 2.4 puntos. En el resto de tipos de acceso presentan paridad, salvo en el de mayores de 25 años, donde las mujeres superan a los hombres tan sólo en 2.4 puntos porcentuales.

**3.2.1.2. Acceso a la universidad por modalidades y Grupos de Edad.**

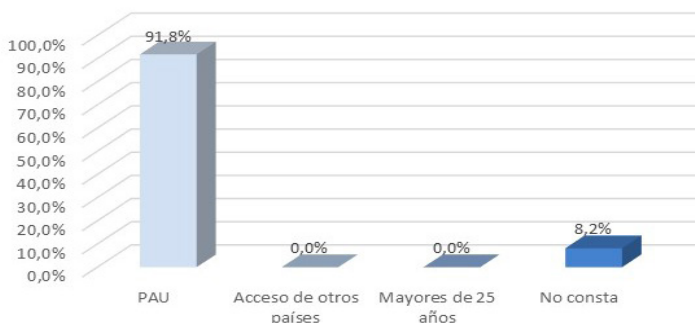
*Gráfica 16 Distribución según la modalidad de acceso a la universidad y grupos de Edad.*



El acceso a la universidad a través de la PAU, por grupo de edad, refleja que prevalece el grupo de menos de 25 años con un 91,8%, seguido por el grupo de mayores de 40 años,

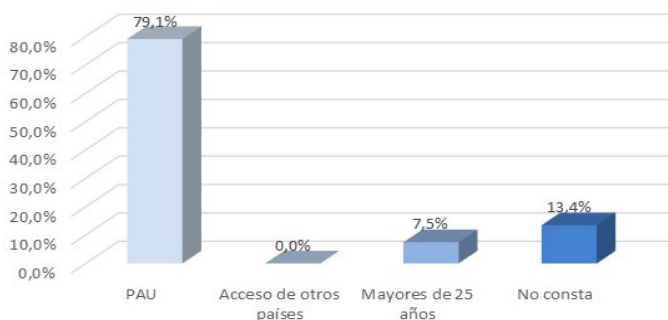
con un 84,3%. El grupo que presenta los datos de acceso más bajos es el de 25 a 29 años, el cual se sitúa en el 79,1%. Sin embargo se observa que todos los grupos de edad presentan un amplio porcentaje de acceso a través de esta vía, no existiendo diferencias significativas entre ellos, ya que entre el grupo de mayor acceso y el de menor tan sólo se establece una diferencia de 12,7 puntos, convirtiéndose por tanto por la vía básica de acceso del alumnado con discapacidad.

*Gráfica 17 Distribución según la modalidad de acceso a la universidad y el grupo de edad menores de 25 años.*



El grupo de edad correspondiente al alumnado menor de 25 años muestra una tendencia en la forma de acceso por la denominada PAU, registrando el 91,8% del total, tan sólo un 8,2% accede a través de vías que no constan en la base de datos trabajada. Hay que tener en cuenta que la vía de acceso de mayores de 25 años no puede ser contemplada, por la edad del alumnado que se analiza en esta gráfica.

*Gráfica 18 Distribución según la modalidad de acceso a la universidad y el grupo de edad de 25 años a 29 años.*

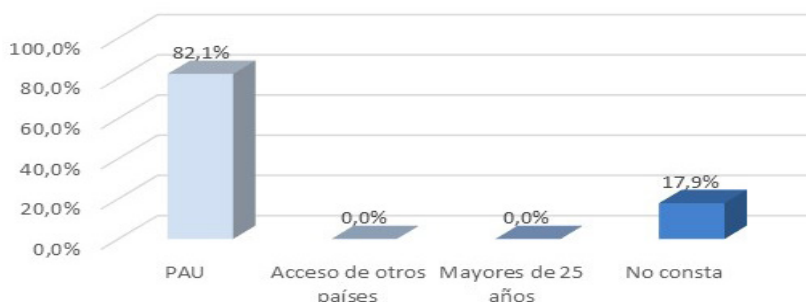


Dentro de la modalidad de acceso a Universidad de Mayores de 25 años prevalece el grupo de edad establecido entre los 25 y 29 años, suponiendo un 7.5% del alumnado que acceden por esta vía, seguido del grupo de 30 a 39 años y de más de 40 años, en el que tan

sólo se observa una diferencia entre ellos de 0.6 puntos, con lo que se encuentran bastante equiparados.

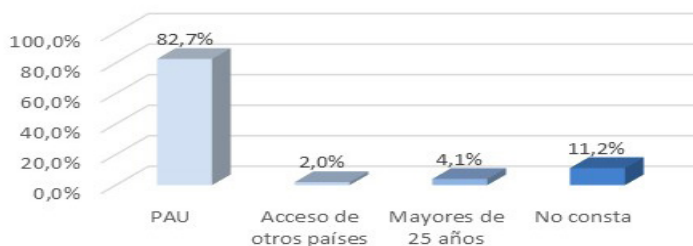
### 3.1.2.3. Acceso a la universidad por Tipo de Discapacidad.

*Gráfica 19 Distribución del acceso a la universidad por discapacidad auditiva.*



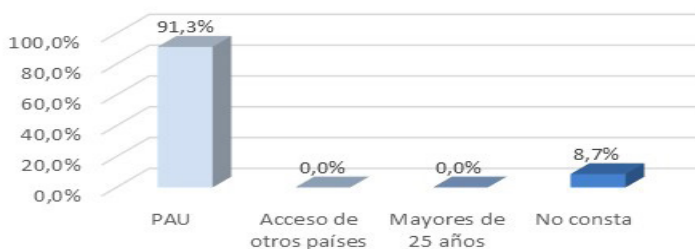
Según los tipos de discapacidad el modo de acceso que prevalece en los estudiantes con discapacidad auditiva, es la PAU conformándose como la vía principal con un 82.1%, sin embargo no aparece ningún alumno que acceda a través de Mayores de 25 años, ni de otros países. Hay que destacar que existe un 17,9% que no consta la forma de entrada en la universidad.

*Gráfica 20 Distribución del acceso a la universidad por discapacidad física.*



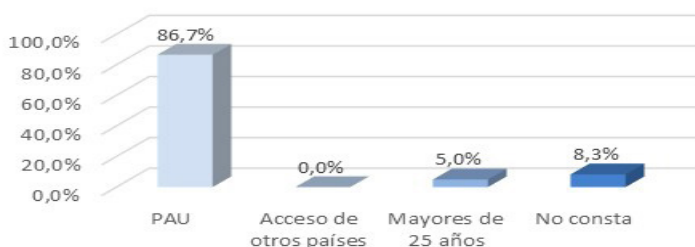
Con respecto al alumnado que presentan discapacidad física, predomina como procedimiento de acceso la PAU, conformando el 82.7% del total de alumnos matriculados con esta discapacidad, en este colectivo si existe un 4,1% que accede a través del acceso a Mayores de 25 años, y un 2,0% que llegan a través de universidades de otros países. El 11,2% no consta la vía de acceso en nuestra base de datos.

*Gráfica 21 Distribución del acceso a la universidad por discapacidad psíquica o intelectual.*



Los/las alumnos/as con discapacidad psíquica o intelectual utilizan la PAU como forma de acceso prioritaria, siendo el 91,3% del total, no utilizan ninguna de las fórmulas alternativas, como se puede observar no existen datos de acceso por Mayores de 25 años, ni por acceso de otros países, sin embargo se desconoce la vía por la que accede el 8,7%.

*Gráfica 22 Distribución del acceso a la universidad por discapacidad visual.*



El acceso de los estudiantes con discapacidad visual se produce claramente por la PAU, conformando la forma de entrada del 86,7% de este colectivo, si existe un 5,0% de este alumnado que accede por Mayores de 25 años, no se registra ningún acceso proveniente de otros países, y hay un 8,3% que se desconoce la fórmula que usaron para ingresar en la universidad.

### **3.2.2. Año de entrada a la universidad.**

Los años donde se ha producido un mayor número de matrículas de alumnado con discapacidad han sido, en primer lugar los años 2005 y 2006, donde se observa un total de 35 alumnos cada año. Seguido del año 2002, donde se produjo la matrícula de 20 alumnos pertenecientes a este colectivo.

En los años anteriores al 2000 se han aglutinado el número de alumnos, suponiendo el 22,9 % de las matrículas del total obtenido hasta el momento del estudio.

### 3.2.2.1. Año de acceso por sexo.

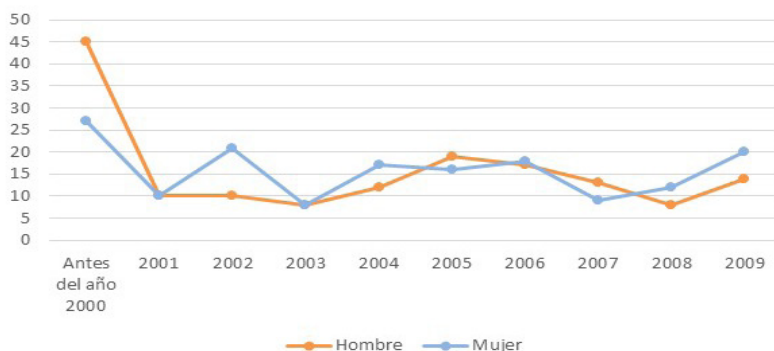
*Tabla 2 Distribución de los años de entrada a la universidad.*

Tiempo	Frecuencia	Porcentaje
Antes del año	72	22,9%
2001	20	6,4%
2002	31	9,9%
2003	16	5,1%
2004	29	9,2%
2005	35	11,1%
2006	35	11,1%
2007	22	7,0%
2008	20	6,4%
2009	34	10,8%
Total	314	100,0%

Con respecto al sexo en relación al año de acceso, hay que destacar que el punto de partida de esta investigación, situado antes del año 2000, predominaban los hombres sobre las mujeres, superándolas en 20 puntos, inmediatamente después, hay una caída de los hombres hasta el año 2001 donde se establece un equilibrio hasta el año 2004 que comienzan a ascender, y ya en el 2005 los hombres superan a las mujeres, siendo el número de hombres y mujeres igualitario en el año 2006, para posteriormente ir cayendo y situándose a partir del 2008 por detrás de las mujeres.

Por su parte las mujeres, sufren una caída desde antes del año 2000 hasta el año 2001 de 15 puntos, para volver a remontar en el 2002 y equipararse a los hombres durante este año. Es desde el año 2004 hasta el 2006 donde se ve una progresión en el número de matrículas, perdiendo fuerza en el 2007 y volviendo a remontar en el 2008 y 2009. En todo este proceso sólo han estado por encima de los hombres en los dos años finales, aunque porcentualmente no es representativa la diferencia.

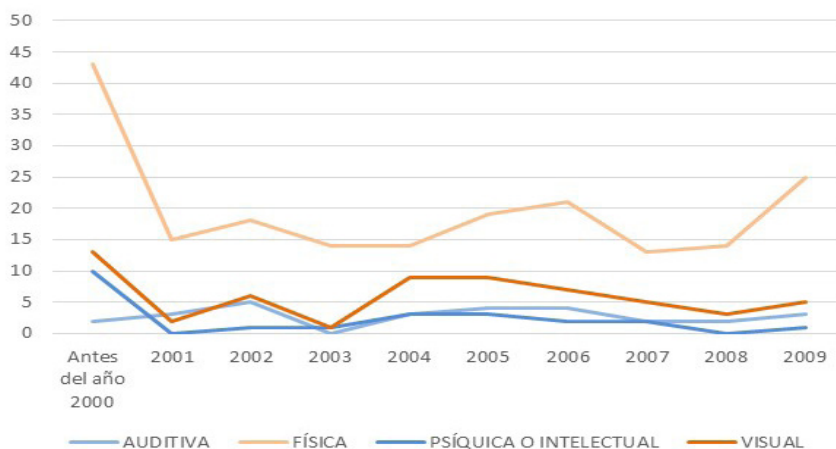
*Gráfica 23 Distribución del año de acceso a la universidad por sexo.*



### 3.2.2.2. Año de acceso por tipo de discapacidad.

En cuanto al tipo de discapacidad en relación con el año de acceso, se observa que en todas han experimentado un retroceso antes del 2000 hasta el año 2001. Con ascensos en el año 2002 para volver a caer en el 2003, la psíquica y auditiva se han mantenido más estables a lo largo de los años, y cabe destacar que la que ha experimentado una mayor crecimiento es la visual, con una subida de 10 puntos en el año 2004, siendo ésta en el 2009 de 5 puntos. El tipo de discapacidad que ha experimentado una mayor pérdida es la física, que ha perdido desde antes del año 2000 hasta el 2009 casi 20 puntos.

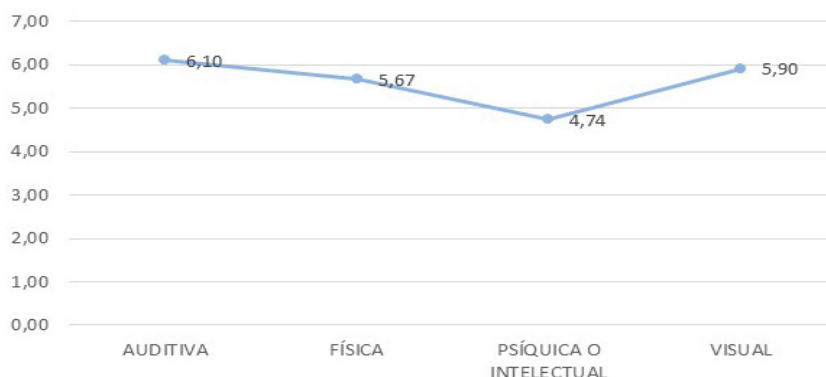
*Gráfica 24 Distribución del año de acceso a la universidad por tipo de discapacidad*



### 3.2.3. Nota de ingreso.

La nota media de ingreso del alumnado con discapacidad a la ULPGC es de 5'70, siendo 5'81 para los hombres y 5'58 para las mujeres.

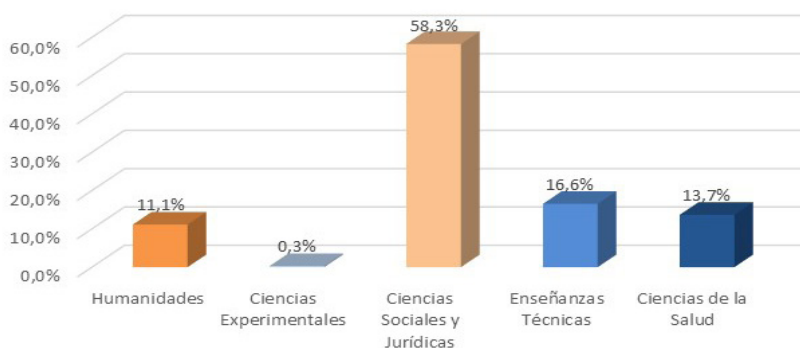
*Gráfica 25 Distribución por nota de ingreso según discapacidad.*



El alumnado con discapacidad auditiva es el que posee una mayor nota de ingreso en la universidad con un 6,1, mientras que el grupo que presenta una nota de entrada menor es el que presenta discapacidad psíquica o intelectual con un 4,74. Los colectivos conformados por estudiantes con discapacidad física y visual, se encuentran en valores del 5,67 y del 5,90, respectivamente.

### 3.2.4. Ramas de conocimiento.

*Gráfica 26 Distribución del alumnado con discapacidad según rama de conocimiento.*



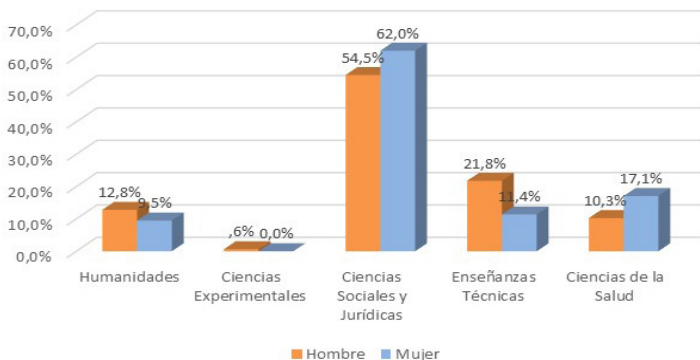
Más de la mitad de los estudiantes optan por titulaciones de la rama de Conocimiento de Ciencias Sociales y Jurídicas, conformando el 58,3 %, seguidas por las Enseñanzas Técnicas con un 16,6%, seguida de la rama de Ciencias de la Salud, con un 13,7%. La rama donde existe menor inserción académica de este grupo es la de Ciencias Experimentales que supone un



0.3%. Humanidades se configura como la tercera opción para este colectivo, con 11,1% de las matriculas.

**3.2.4.2. Ramas de conocimiento por sexo.**

*Gráfica 27 Distribución del alumnado con discapacidad según rama de conocimiento y sexo.*

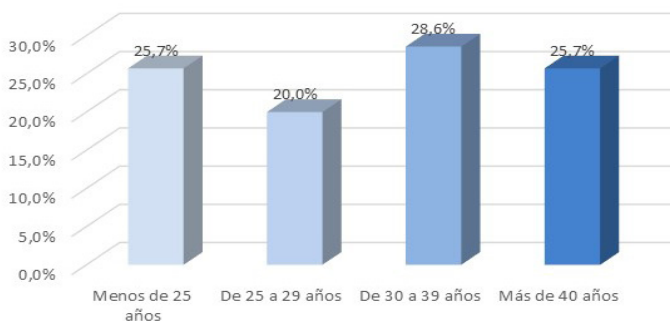


Por sexos obtenemos que existen más hombres en las titulaciones de Enseñanzas Técnicas y Humanidades, marcando una diferencia de 10.4 puntos y de 4.3 puntos respectivamente. Se puede observar que en las ramas de Ciencias Experimentales no se encuentran matriculadas mujeres, siendo en Ciencias Sociales y Jurídicas, y Ciencias de la Salud, donde se imponen las mujeres en 6.5 y 6.8 puntos.

Por su parte los hombres optan en menor medida por la rama de Ciencias Experimentales, ya que sólo lo hace un 6%, y se sitúan por encima del 10% en Ciencias de la Salud y Humanidades.

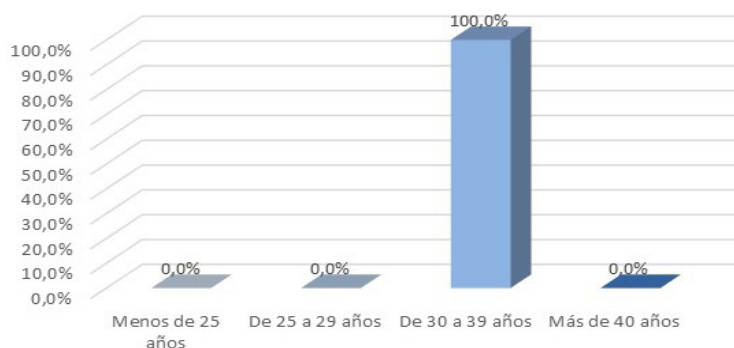
**3.2.4.2. Rama de Conocimiento por grupo de edad.**

*Gráfica 28 Distribución del alumnado con discapacidad en la rama de conocimiento de Humanidades según grupo de edad.*



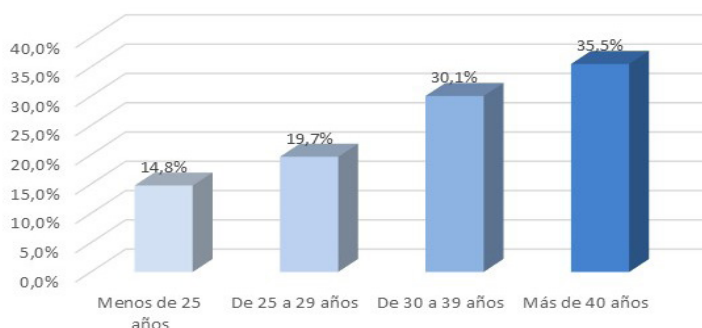
La rama de conocimiento de Humanidades, elegida en casi la misma proporción por todos los grupos de edad, salvo por el de 25 a 29 años, que lo hace sólo en un 20%. El resto de grupos de edad se encuentran por encima del 25%, en el caso del colectivo de entre 30 a 39 años, los valores se sitúan en el 28,6%, siendo estos los máximos, seguido de los grupos de más de 40 años y el de menos de 25 años que optan a estas ramas en la misma proporción, en un 25,7% de las matriculas.

*Gráfica 29 Distribución del alumnado con discapacidad en la rama de conocimiento de Ciencias Experimentales según grupo de edad.*



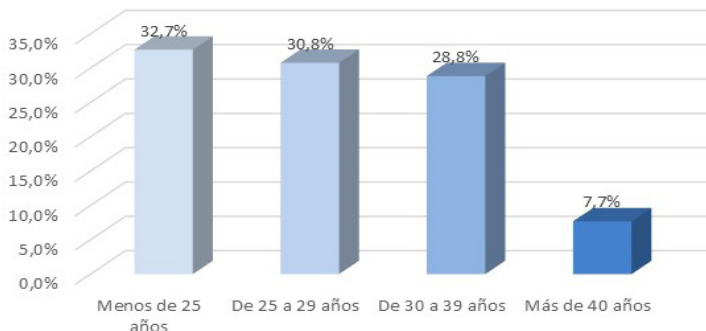
La rama de Ciencias Experimentales es elegida exclusivamente por el grupo de edad entre 30 y 39 años, obteniendo el 100% de la matrícula. El resto de grupos de edad no optan por esta rama de conocimiento.

*Gráfica 30 Distribución del alumnado con discapacidad en la rama de conocimiento Ciencias Sociales y Jurídicas según grupo de edad.*



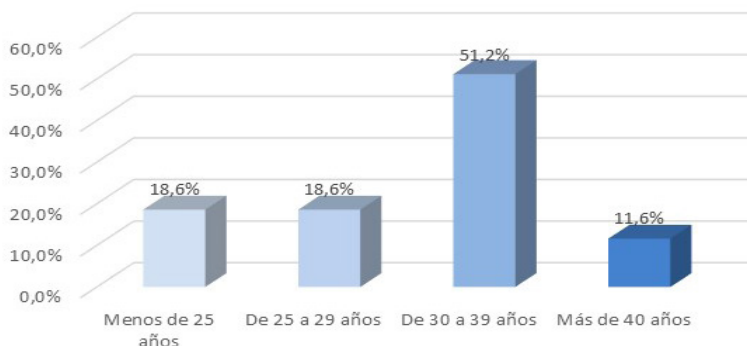
La Rama de Ciencias Sociales y Jurídicas es elegida mayoritariamente por los grupos de más de 40 años y de 30 a 39 años, suponiendo estos el 35,6% del total de alumnos matriculados, siendo el de menor importancia el de menos de 25 años, que tan sólo supone el 14,8%. El grupo de edad de 25 a 29 años se queda situado en el 19,7% de la matrícula.

*Gráfica 31 Distribución del alumnado con discapacidad en la rama de conocimiento Enseñanzas Técnicas según grupo de edad.*



Con respecto a la rama de Enseñanzas Técnicas los grupos de edades que optan por ella son los de menos de 40 años, suponiendo estos el 93,3%. Dentro de éstos el grupo de edad de menos de 25 años son los que presentan un mayor porcentaje de matrícula, situándose en el 32,7%, seguido del alumnado de entre 25 a 29 años que registra cotas del 30,8% y el colectivo conformado por los que su edad oscila entre los 30 a 39 años, optan en un 28,8%. Tan sólo el grupo de más de 40 años presenta unos niveles de matrícula escasos, en torno al 7,7%.

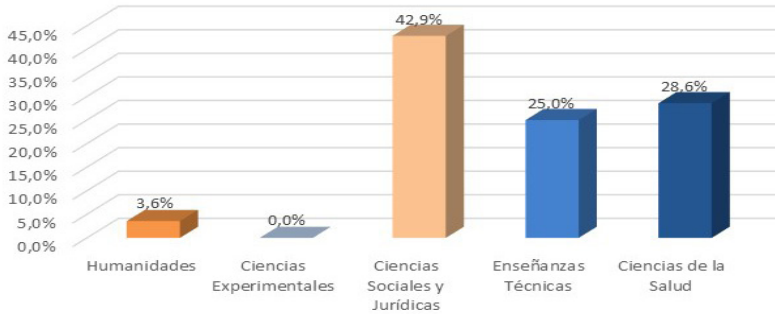
*Gráfica 32 Distribución del alumnado con discapacidad en la rama de conocimiento Ciencias de la Salud según grupo de edad.*



La rama de Ciencias de La Salud, tiene un destacado grupo de edad que opta por la misma, es el de 30 a 39 años, este grupo supone el 51,2% de la matrícula, manteniéndose el resto de grupos de edad entre el 11 y el 19 %. El grupo con menor matriculación es el de los mayores de 40 años con un 11,6%, y le siguen en igual proporción un 18,6% por los menores de 25 años y los de 25 a 29 años, respectivamente.

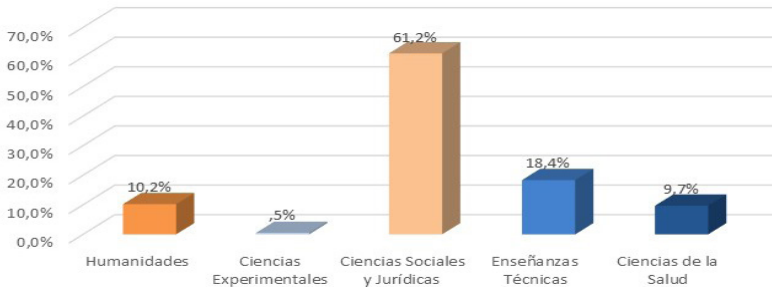
### 3.2.4.3. Rama de Conocimiento por tipo de discapacidad.

Gráfica 33 Distribución del alumnado con discapacidad auditiva según rama de conocimiento.



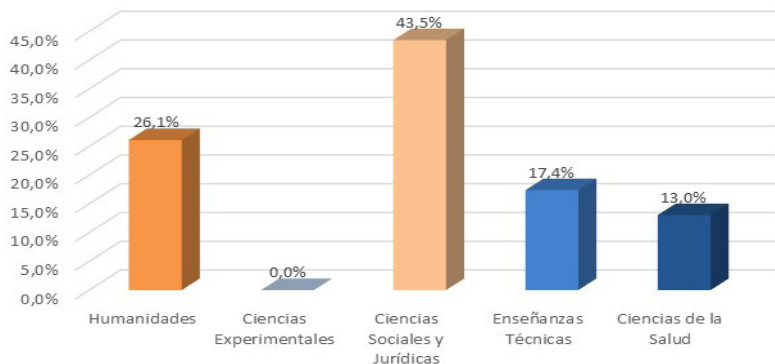
El alumnado con discapacidad auditiva optan prioritariamente por las ramas de Ciencias Sociales y Jurídicas el 42,9% y por Ciencias de la Salud 28,6%, no teniendo ninguna matrícula la rama de Ciencias Experimentales, y siendo el porcentaje que opta por Humanidades tan sólo el 3,6% de la matrícula. Las Enseñanzas Técnicas presentan una elección del 25,0% de este tipo de discapacidad.

Gráfica 34 Distribución del alumnado con discapacidad física según rama de conocimiento.



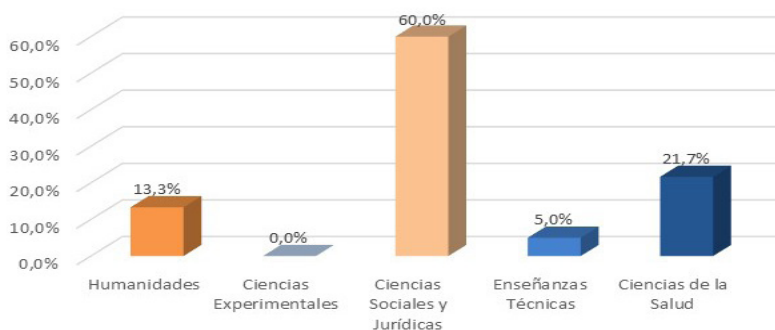
Los estudiantes con discapacidad física se matriculan principalmente en Ciencias Jurídicas y Sociales, siendo ésta del 61,2%, seguido de las Enseñanzas Técnicas, que tan sólo suponen un 18,4%. Tan sólo optan por rama de Ciencias Experimentales un 0,5% del alumnado. La rama de Humanidades se sitúa en el 10,2% de las matriculas, y Ciencias de la Salud se configura como la opción menos tomada por este tipo de alumnado, con un 9,7% del total.

*Gráfica 35 Distribución del alumnado con discapacidad psíquica o intelectual según rama de conocimiento.*



Los alumnos con discapacidad Psíquica o Intelectual, optan fundamentalmente por las ramas de Ciencias Jurídicas y Sociales y por Humanidades, suponiendo estas ramas el 69.6% .La primera de ellas se sitúa en el 43,5% de las elecciones, y la segunda en 26,1%. Las Ciencias Técnicas, por su parte se ubican en el 17,4% de las matriculas, seguidas de Ciencias de la Salud, que presentan una matriculación del 13,0%.Quedando la rama de Ciencias Experimentales con 0% de matrículas.

*Gráfica 36 Distribución del alumnado con discapacidad visual según rama de conocimiento.*



Las personas afectadas de discapacidad visual eligen preferentemente la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas, suponiendo ésta el 60%, seguida por Ciencias de la Salud, que obtiene un 21.7%. Donde no se registra ninguna matricula es la Rama de Ciencias Experimentales.

Ciencias de la Salud, se sitúa en el tercer lugar con un 21,7% de la matriculación, seguida de Humanidades que posee valores del 13,3%.

### 3.2.5. Titulaciones.

Tabla 3 Distribución según titulaciones.

Titulaciones	Frecuencia	Porcentaje
Derecho	25	8,0%
Enfermería	23	7,3%
Trabajo Social	18	5,7%
Psicopedagogía	16	5,1%
Maestro, Espec. Educación Primaria	16	5,1%
Relaciones Laborales	14	4,5%
Educación Social	13	4,1%
CC. Empresariales	12	3,8%
Maestro, Espec. Educación Especial	10	3,2%
Traducción e Interpretación	9	2,9%
Fisioterapia	9	2,9%
Maestro, Espec. de Audición y Lenguaje	9	2,9%
Maestro, Espec. Educación Infantil	8	2,5%
Ing. Téc. en Informática de Gestión	8	2,5%
Arquitecto	7	2,2%
Historia	7	2,2%
Medicina	5	1,6%
Ing. de Telecomunicación	4	1,3%
Veterinaria	4	1,3%
Administración y Dirección de Empresas	3	1,0%
Filología Hispánica	3	1,0%
Geografía	3	1,0%
CC. de la Actividad Física y del Deporte	3	1,0%
Turismo	3	1,0%
Maestro, Espec. Educación Física	3	1,0%
Ing. Téc. en Informática de Sistemas	3	1,0%
Ing. Téc. Industrial, Química Industrial	3	1,0%
Ing. Téc. Telecom., Telemática	3	1,0%
Economía	2	0,6%
Maestro, Espec. Educación Musical	2	0,6%
Ing. Téc. Industrial, Elec. Industrial	2	0,6%
Ing. en Informática	1	0,3%

Titulaciones	Frecuencia	Porcentaje
CC. del Mar	1	0,3%
Filología Inglesa	1	0,3%
Maestro, Espec. Lengua Extranjera	1	0,3%
Ing. Téc. en Topografía	1	0,3%
Ing. Téc. de Obras P, Esp. Const. Civiles	1	0,3%
Ing. Téc. de Obras P, Esp. Hidrología	1	0,3%
Ing. Téc. Industrial, Mecánica	1	0,3%
Ing. Téc. Industrial, Electricidad	1	0,3%
Ing. Téc. Telecom., Sonido e Imagen	1	0,3%
Ing. Téc. Naval, Esp. en Estructuras marinas	1	0,3%
<b>Total</b>	<b>261</b>	<b>100,0%</b>

La siguiente variable son las titulaciones en las cuales se encuentran matriculados. Como se observa en la tabla anexa, el 9.6% de los estudiantes con algún tipo de discapacidad se ubican en los estudios de Licenciado en Derecho, con un total de 25 personas con discapacidad, seguido de los diplomados en Enfermería que conforman el 8.8% del total, con 23 y en tercer lugar optan por la titulación de Trabajo Social con un 6,9% de la matrícula, con 18 estudiantes.

Las titulaciones con menos personas con discapacidad son todas las Ingenierías y las titulaciones vinculadas al área de Humanidades como pueden ser las Filologías, los diplomados en Magisterio con especialidad en idiomas y la licenciatura de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, que cuentan con 1 alumno/a matriculado en cada una de ellas.

La totalidad de las titulaciones presentan entre sus matriculados a alumnado con discapacidad, las que tienen más de 10 alumnos son la de Maestro en Especialidad de Educación Especial, Psicopedagogía, con 16 respectivamente, Relaciones Laborales con 14, Educación social y Ciencias Empresariales con 13 y 12 respectivamente.

Destacar que la titulación en Maestro con la especialidad en Lengua Extranjera es la que menos matrícula presenta, tan sólo un 0,4%, en comparación con el resto las especialidades.

### 3.2.5.1. Titulaciones por sexo.

*Tabla 4 Distribución por titulaciones y sexo.*

En general el reparto por sexo de titulaciones es prácticamente equitativo en aquellos casos en los que hay un número de alumnado similar de ambos sexos. Destaca que en Derecho predominan los hombres sobre las mujeres, ya que conforman el 64% del total. Los hombres tienden a matricularse en las carreras técnicas como Ingeniería Técnica, en todas sus especialidades, aunque hay que destacar que en Ingeniería Técnica de Gestión hay un predominio de mujeres que conforman el 62.5% del total de la matrícula.

Los hombres optan en mayor medida por las titulaciones de Enfermería, Trabajo Social, Relaciones Laborales, y no presentan interés por las titulaciones de Ingeniería Técnica de Obras Públicas, especialidad en Hidrología, Maestro especialidad en Lengua Extranjera y Filología Inglesa, no presentando éstas ninguna matriculación en las mismas.

Por su parte las mujeres tienen una mayor presencia en las titulaciones de Maestro situándose por encima del 50%, en todas sus especialidades, destacando que las especialidades con mayor matrícula son la de Educación especial con un 90%, Educación Infantil, con un 75%, y Audición y Lenguaje con un 77,8%. Por su parte Psicopedagogía recibe al 62,5% de la matrícula femenina de este colectivo, seguido de Enfermería con 60,9% y Educación social con un 61,5%.

Las mujeres no tienen presencia en las titulaciones de Ingeniería Informática, Ciencias del Mar, Historia, Ciencias de la Actividad Física y del Deporte y todas las Ingenierías, a excepción de la Ingeniería Técnica de Obras Públicas, especialidad en Hidrología e Ingeniería Técnica Industrial Química Industrial.

### 3.2.5.2. Titulaciones por tipo de discapacidad.

*Tabla 5 Distribución según titulaciones y tipo de discapacidad.*

Titulaciones	AUDITIVA		FÍSICA		PSÍQUICA O INTELLECTUAL		VISUAL		NO RECONOCIDA	
	T	%	T	%	T	%	T	%	T	%
Arquitecto	0	0,0%	7	100,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
Ing. de Telecomunicación	0	0,0%	4	100,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
Ing. en Informática	1	100,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
Veterinaria	2	50,0%	1	25,0%	0	0,0%	1	25,0%	0	0,0%
Derecho	0	0,0%	18	72,0%	3	12,0%	3	12,0%	1	4,0%
CC. del Mar	0	0,0%	1	100,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
Medicina	1	20,0%	2	40,0%	0	0,0%	2	40,0%	0	0,0%
Administración y Dirección de Empresas	0	0,0%	2	66,7%	0	0,0%	1	33,3%	0	0,0%



Titulaciones	AUDITIVA		FÍSICA		PSÍQUICA O INTELLECTUAL		VISUAL		NO RECONOCIDA	
	T	%	T	%	T	%	T	%	T	%
Economía	0	0,0%	1	50,0%	0	0,0%	1	50,0%	0	0,0%
Traducción e Interpretación	0	0,0%	6	66,7%	3	33,3%	0	0,0%	0	0,0%
Filología Hispánica	0	0,0%	2	66,7%	0	0,0%	1	33,3%	0	0,0%
Filología Inglesa	0	0,0%	1	100,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
Geografía	0	0,0%	1	33,3%	0	0,0%	2	66,7%	0	0,0%
Historia	1	14,3%	3	42,9%	0	0,0%	3	42,9%	0	0,0%
Psicopedagogía	1	6,3%	9	56,3%	1	6,3%	4	25,0%	1	6,3%
CC. de la Actividad Física y del Deporte	0	0,0%	2	66,7%	0	0,0%	1	33,3%	0	0,0%
Enfermería	3	13,0%	13	56,5%	3	13,0%	4	17,4%	0	0,0%
Fisioterapia	2	22,2%	2	22,2%	0	0,0%	5	55,6%	0	0,0%
Trabajo Social	1	5,6%	11	61,1%	2	11,1%	4	22,2%	0	0,0%
CC. Empresariales	1	8,3%	9	75,0%	1	8,3%	0	0,0%	1	8,3%
Relaciones Laborales	0	0,0%	11	78,6%	0	0,0%	3	21,4%	0	0,0%
Educación Social	0	0,0%	7	53,8%	1	7,7%	4	30,8%	1	7,7%
Turismo	0	0,0%	2	66,7%	0	0,0%	1	33,3%	0	0,0%
Maestro, Espec. Educación Infantil	1	12,5%	6	75,0%	0	0,0%	1	12,5%	0	0,0%
Maestro, Espec. Educación Primaria	2	12,5%	12	75,0%	0	0,0%	2	12,5%	0	0,0%
Maestro, Espec. Lengua Extranjera	0	0,0%	0	0,0%	1	100,0%	0	0,0%	0	0,0%
Maestro, Espec. Educación Física	1	33,3%	2	66,7%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
Maestro, Espec. Educación Musical	0	0,0%	1	50,0%	0	0,0%	1	50,0%	0	0,0%
Maestro, Espec. Educación Especial	3	30,0%	6	60,0%	0	0,0%	1	10,0%	0	0,0%
Maestro, Espec. de Audición y Lenguaje	1	11,1%	6	66,7%	0	0,0%	2	22,2%	0	0,0%
Ing. Téc. en Topografía	0	0,0%	1	100,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
Ing. Téc. en Informática de Gestión	2	25,0%	3	37,5%	1	12,5%	1	12,5%	1	12,5%
Ing. Téc. en Informática de Sistemas	0	0,0%	3	100,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
Ing. Téc. de Obras P., Esp. Const. Civiles	0	0,0%	1	100,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%

Titulaciones	AUDITIVA		FÍSICA		PSÍQUICA O INTELLECTUAL		VISUAL		NO RECONOCIDA	
	T	%	T	%	T	%	T	%	T	%
Ing. Téc. de Obras P., Esp. Hidrología	0	0,0%	1	100,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
Ing. Téc. Industrial, Mecánica	0	0,0%	1	100,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
Ing. Téc. Industrial, Química Industrial	1	33,3%	1	33,3%	0	0,0%	0	0,0%	1	33,3%
Ing. Téc. Industrial, Elec. Industrial	0	0,0%	1	50,0%	1	50,0%	0	0,0%	0	0,0%
Ing. Téc. Industrial, Electricidad	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	100,0%	0	0,0%
Ing. Téc. Telecom., Telemática	0	0,0%	3	100,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
Ing. Téc. Telecom., Sonido e Imagen	0	0,0%	0	0,0%	1	100,0%	0	0,0%	0	0,0%
Ing. Téc. Naval, Esp. en Estructuras marinas	0	0,0%	0	0,0%	1	100,0%	0	0,0%	0	0,0%
<b>Total</b>	<b>24</b>	<b>9,2%</b>	<b>163</b>	<b>62,5%</b>	<b>19</b>	<b>7,3%</b>	<b>49</b>	<b>18,8%</b>	<b>6</b>	<b>2,3%</b>

El alumnado con discapacidad auditiva opta por la titulación de Maestro en todas sus especialidades, ubicándose en estas un total de 8 personas, salvo Educación Musical y Lengua Extranjera donde no hay ningún estudiante. En segundo lugar se coloca la titulación de Enfermería con 3 alumnos. Y en relación en los estudios Técnicos como son las Ingenierías, sólo se encuentran presentes en dos tipos de Ingenierías, la Ingeniería Técnica en Informática de Gestión con la presencia de 2 alumnos/as y en la Ingeniería Técnica Industrial, especialidad Química Industrial con 1 alumno/a. Presentan al menos dos alumnos/as matriculados/as las titulaciones de Fisioterapia y Veterinaria, y las titulaciones que sólo presentan 1 estudiante son Historia, Psicopedagogía, Ingeniería Informática, Medicina, Trabajo Social, Ciencias Empresariales. El resto de titulaciones no cuenta con matriculaciones de este tipo de alumnado.

Por su parte las personas con discapacidad física optan prioritariamente por la titulación de Derecho en un 72%, seguido de Enfermería con 13, Maestro en Educación Primaria con 12, Relaciones laborales y Trabajo Social con 11 respectivamente. Este colectivo no presenta ninguna matrícula en las titulaciones de Ingeniería Informática, Ingeniería Técnica Industrial, especialidad Electricidad, Ingeniería Técnica en Telecomunicaciones, Sonido e Imagen, Ingeniería Técnica Naval, especialidad en Estructuras Marinas, así como en Maestro especializado en Lengua Extranjera. Los estudiantes con discapacidad intelectual o psíquica se centran por igual en las titulaciones de Derecho, Enfermería y Traducción e interpretación, con un total de 3 alumnos en cada titulación, en un segundo rango se sitúa Trabajo Social con 2 estudiantes. Sin embargo muestran presencia en 4 de las 12 Ingenierías, y destaca el hecho de que sólo esté presente en una de las especialidades de Maestro, concretamente en la especialidad de Lengua Extranjera. Por su parte los discapacitados visuales optan por

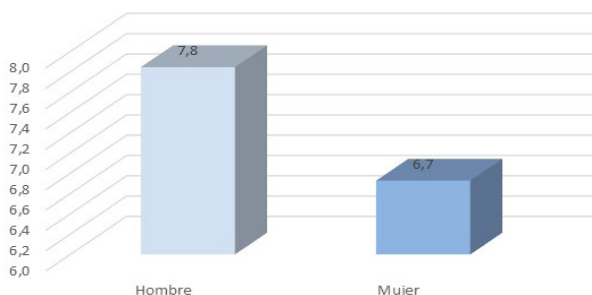
Fisioterapia, con un total de 5 matriculaciones, Enfermería, Psicopedagogía, Trabajo Social y Educación Social con 4 estudiantes cada una y Derecho e Historia con 3 respectivamente.

Cabe destacar que sólo presentan matrícula en 2 de las Ingenierías, concretamente en la Ingeniería Técnica en Informática de Gestión y en la Ingeniería Técnica Industrial en Electricidad. Sin embargo están presentes en la titulación de Maestro en todas sus especialidades excepto en especialidad en Lengua Extranjera y en especialidad en Educación Física.

### 3.2.6. Tiempo estancia en la universidad.

#### 3.2.6.1. Tiempo de estancia en la universidad según sexo.

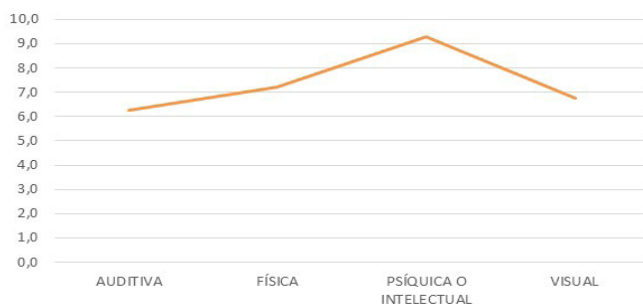
Gráfica 37 Distribución del tiempo de estancia en la universidad según sexo.



Este parámetro nos indica el tiempo que han permanecido los estudiantes como matriculados en la ULPGC sobrepasando de media los siete años en todos los casos. Las mujeres se encuentran en una media de 6.7 años, mientras que los hombres se sitúan en 7.8 años.

#### 3.2.6.2. Tiempo de estancia en la universidad según tipo de discapacidad.

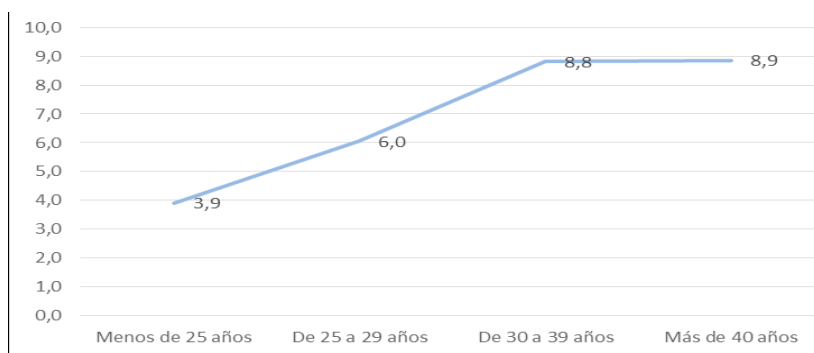
Gráfica 38 Distribución del tiempo de estancia en la universidad según tipo de discapacidad.



El alumnado con discapacidad intelectual o psíquica son los que más dilatan su estancia en la universidad estando su media por encima de los 9 años. La discapacidad que menos tiempo de permanencia tiene dentro de la universidad es la discapacidad auditiva, con una media de 6 años y la visual y la física, se encuentran bordeando los 7 años de permanencia. Esto nos permite observar que el alumnado con discapacidad desarrolla una estancia mayor que la duración estipulada para los estudios cursados.

### 3.2.6.3. Tiempo de estancia en la universidad según grupos de edad.

Gráfica 39 Distribución del tiempo de estancia en la universidad según grupo de edad.



El tiempo de estancia en la universidad según el grupo de edad supera los 8 años en los colectivos de 30 a 39 años y de más de 40 años, los cuales se sitúan casi en los 9 años. Los de menor permanencia son el alumnado menor de 25 años que se encuentra en una media de 4 años de estancia. El grupo de 25 a 29 años se sitúan en torno a 6 años. Por tanto se observa una progresión del tiempo de estancia en relación a los grupos que presentan una mayor edad.

## EGRESADOS

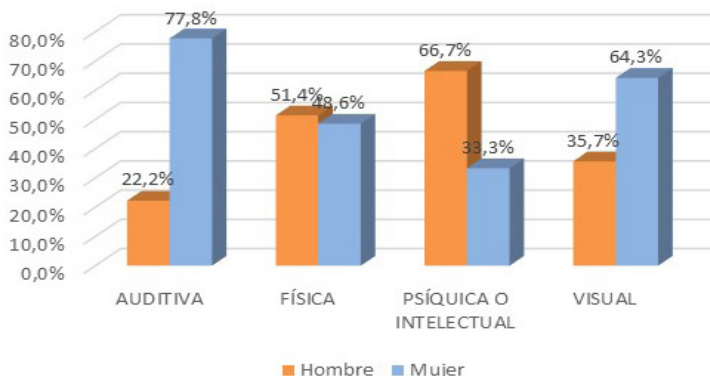
El total de alumnos egresados durante el periodo de análisis es de 96 personas.

### 3.3. PERFIL ACADÉMICO DE LOS EGRESADOS CON DISCAPACIDAD EN LA ULPGC

#### 3.1.4.1. Tipo de Discapacidad.

*Gráfica 40 Distribución de egresos según tipo de discapacidad.*

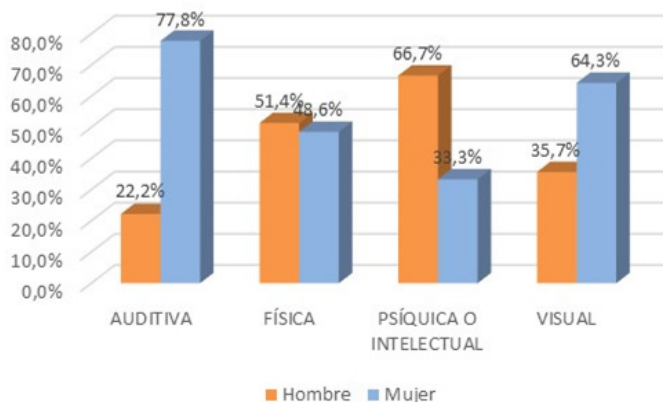
El mayor porcentaje de egresos lo ha protagonizado el alumnado con discapacidad



física que supone el 74,4% del total, seguido por el grupo de estudiantes que presentan discapacidad visual que tienen un porcentaje del 14,29%. El grupo de discapacidad auditiva se encuentra en un tercer lugar con una puntuación de 9,18%. La discapacidad que presenta menor índice de terminación de estudios es la intelectual ó psíquica con un 3,06%.

#### 3.1.4.2. Tipo de discapacidad según sexo de los egresados.

*Gráfica 41 Distribución de egresos según tipo de discapacidad y sexo.*

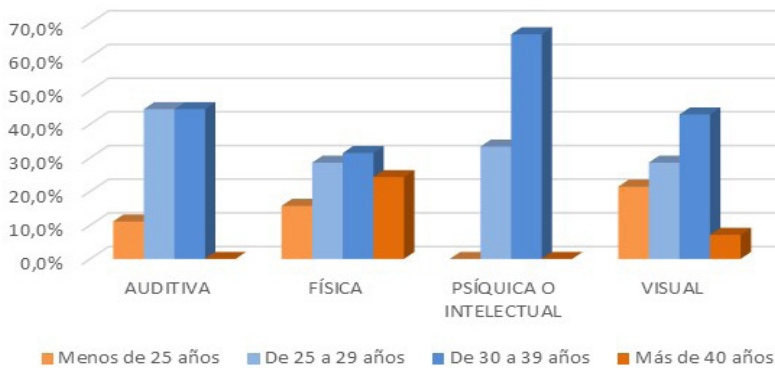


Según el tipo de discapacidad y sexo, nos encontramos que las mujeres superan a los hombres en número de egresos en la discapacidad auditiva, con un 77,8% y en la discapacidad visual que son un 64,3% del total. Entre el alumnado hombres con discapacidad auditiva y las mujeres existe una diferencia de 55,6 puntos, y entre los egresados mujeres con discapacidad visual y las hombres se observa una diferencia de 29,6 puntos.

Los hombres superan a las mujeres que han finalizado estudios en la discapacidad física en 2,8 puntos, esta se convierte en la discapacidad con más igualdad en el número de egresos producidos entre hombres y mujeres. El mayor número hombres que titulan se genera en la discapacidad psíquica, que suponen el 66,7% del total de egresos y se establece una diferencia con las mujeres de 33,4%.

### 3.1.4.3. Tipo de discapacidad según Grupo de edad de los egresados.

Gráfica 42 Distribución de egresos según tipo de discapacidad y grupo de edad.



Por grupos de edad, los que tienen un mayor número de egresos son el alumnado de 30 a 39 años y los de 25 a 29 años.

Según tipo de discapacidad, observamos que el colectivo de estudiantes con discapacidad auditiva, presentan una igualdad en el número de titulados, tanto en el grupo de edad de 25 a 29 años y el de 30 a 39 años, siendo los de menor nivel de egresos el alumnado de más de 40 años.

En el estudiantado con discapacidad psíquica los egresados predomina el conjunto de 30 a 39 años, seguido muy de cerca por el de 25 a 29 años, el grupo de edad que menos presenta es el de menos de 25 años.

En la discapacidad psíquica se observa un predominio de egresados de 30 a 39 años, seguido por el de 25 a 29 años, estableciéndose una diferencia entre ambos de más de 30 puntos. Se destaca que no se producen egresos en los dos grupos de edad restante.

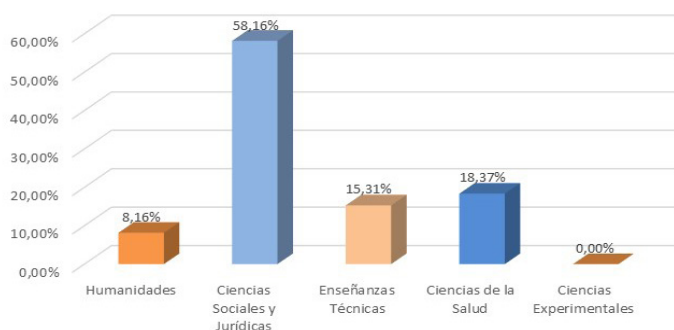
Dentro de las personas con discapacidad visual que han finalizado estudios, predomina el grupo de edad de 30 a 39 años, seguido por el de 25 a 29 años, siendo el de más de 40 el que menor número presenta.

En general el grupo de edad que más egresados presenta es el de 30 a 39 años, y en la discapacidad que más destacan es en la psíquica.

### 3.3.2. Egresos según rama de conocimiento.

Gráfica 43 Distribución de egresos según rama de conocimiento.

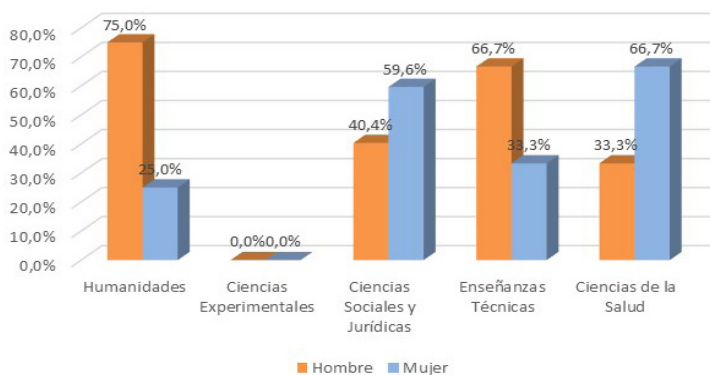
El mayor número de egresados por rama de conocimiento se encuentra en Ciencias Sociales y Jurídicas con un 58,2%, seguido de la rama de Ciencias de la Salud con un 18,4. Es de destacar la diferencia entre ambas ramas de 39,8 puntos.



La rama de Enseñanzas Técnicas, tan sólo posee una diferencia de 2,9 puntos con respecto a la de Ciencias de la Salud. Y la rama de conocimiento donde menos egresados han existido es la Ciencias Experimentales, donde no se ha producido ningún egreso.

#### 3.3.2.1. Rama de conocimiento según Sexo de los egresados.

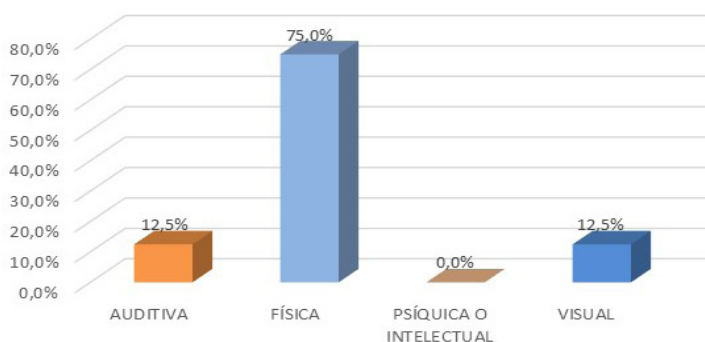
Gráfica 44 Distribución de egresos según rama de conocimiento y sexo.



La mayor diferencia de egresados por sexo se da en la Rama de Humanidades, donde los hombres superan a las mujeres en 50 puntos, llegando a alcanzar el 75% de egresos, mientras que las mujeres se quedan en el 25%. Cabe destacar la diferencia existente en la rama de Enseñanzas Técnicas que es de 33,4 puntos favorable a los hombres, que se sitúan en el 66,7%, mientras las mujeres se quedan posicionadas en el 33,3%.

Las mujeres se imponen a los hombres en número de egresos en las de Ciencias de la Salud con una diferencia de 33,4 puntos, doblando por tanto el porcentaje que las sitúa en el 66,7%. En la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas donde la diferencia es de 19,2 puntos, a favor de las mujeres que se ubican en el 59,6%, y los hombres en el 40,4%.

*Gráfica 45 Distribución de egresos en la rama de conocimiento de Humanidades según tipo de discapacidad.*



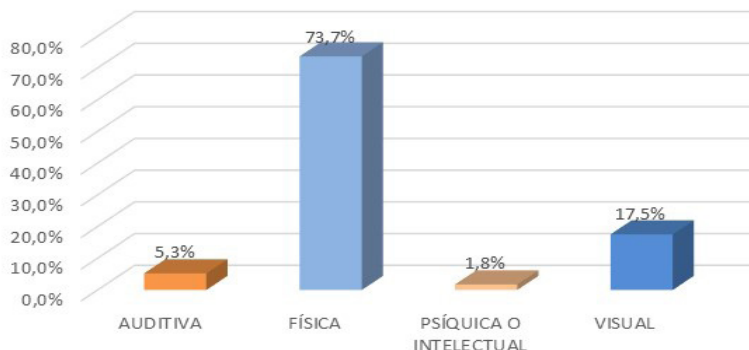
Los egresados en la rama de Humanidades son principalmente el alumnado que presentan discapacidad física que suponen el 75,0% del total, seguido en igual porcentaje por la discapacidad auditiva y visual que suponen el 12,5% respectivamente.

La diferencia entre la discapacidad física y la discapacidad visual y auditiva se sitúa en 63,5 puntos, por tanto es muy significativa.

El tipo de discapacidad que no presenta ningún egresado en esta rama de conocimiento es la psíquica.



*Gráfica 46 Distribución de egresos en la rama de conocimiento de Ciencias Sociales y Jurídicas según tipo de discapacidad.*

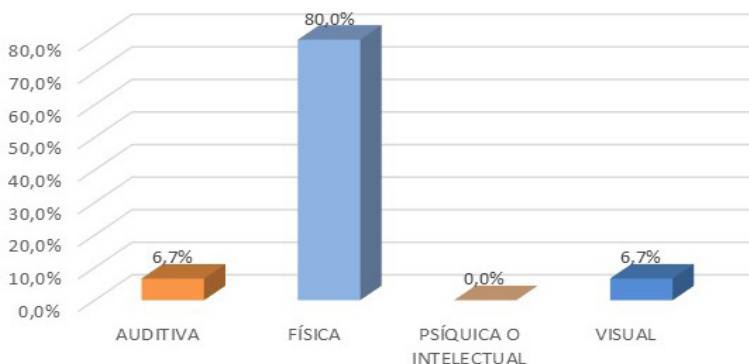


En la Rama de conocimiento de Ciencias Sociales y Jurídicas destacan los egresos del alumnado con discapacidad física, que suponen un 73,7%, y estableciendo una diferencia de 58,2 puntos con la discapacidad visual que es la que presenta el segundo nivel, con una puntuación del 17,5%. En tercer lugar se encuentra el grupo de estudiantes con discapacidad auditiva que poseen un nivel de egreso en esta rama de conocimiento del 5,3%.

La discapacidad psíquica o intelectual es la que presenta un menor número de finalizaciones, con un 1,8%.

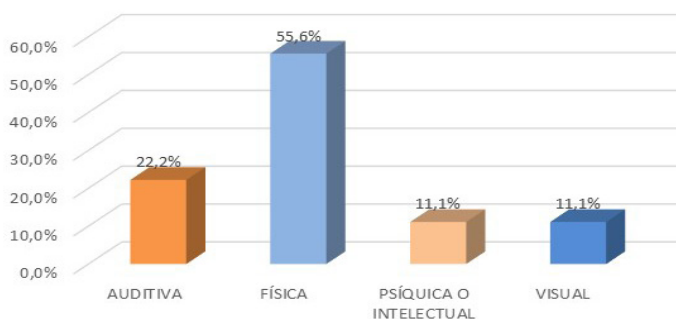
Es significativa la diferencia que se establece entre el grupo de discapacidad física y visual con respecto a los grupos de estudiantes con discapacidad auditiva e intelectual o psíquica.

*Gráfica 47 Distribución de egresos en la rama de conocimiento de Ciencias Técnicas según tipo de discapacidad.*



El mayor número de titulados en la rama de Enseñanzas Técnicas se encuentra en el grupo de alumnos que presenta discapacidad física, con un 80% del total, seguido por el alumnado con discapacidad auditiva y visual que conforman el 6,7% respectivamente. No se produjo ningún egreso de alumnos con discapacidad psíquica. Es significativa la diferencia entre los egresados/as con discapacidad física y el resto se sitúa en 73,3 puntos.

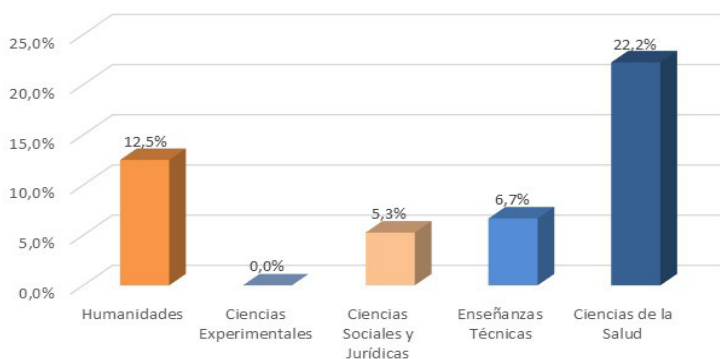
*Gráfica 48 Distribución de egresos en la rama de conocimiento de Ciencias de la Salud según tipo de discapacidad.*



En la rama de Ciencias de la Salud ha finalizado estudios mayoritariamente los alumnos con discapacidad física, éstos suponen el 55,6% del total, seguido del alumnado con discapacidad auditiva que representan el 22,2%. Los estudiantes con discapacidad intelectual o psíquica y visual se encuentran en el 11,1% del nivel de egresos respectivamente. La diferencia entre el alumnado con discapacidad física y auditiva se encuentra en unos 33,4 puntos, y con el resto de discapacidades en 44,4 puntos.

### **3.3.2.2. Rama de conocimiento según Tipo de discapacidad de los egresados.**

*Gráfica 49 Distribución de egresos por rama de conocimiento y discapacidad auditiva.*

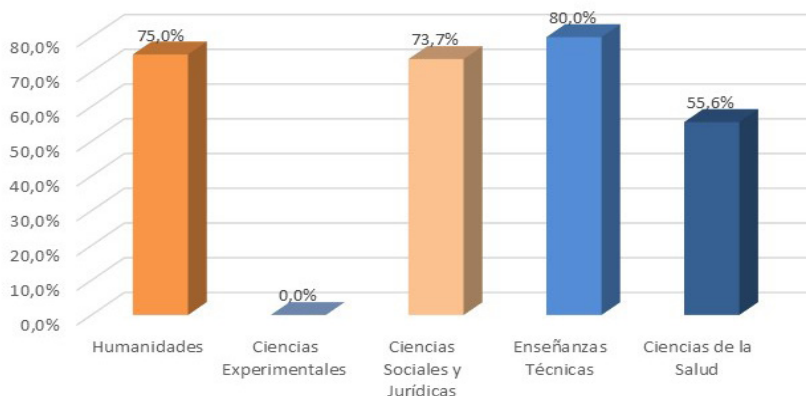


El alumnado egresado con discapacidad auditiva, ha tenido mayor éxito en la Ciencias de la Salud con un 22,2%, y en la rama de Humanidades con un 12,5% del total de egresados. La diferencia entre ambas es de 10,3 puntos. El menor número de titulados se encuentran en Ciencias Sociales y Jurídicas con un 5,3%, así como en Ciencias Experimentales que no se ha producido ninguno. Por su parte en las Enseñanzas Técnicas han tenido un éxito de un 6,7%.

Es importante destacar las diferencias obtenidas en las diferentes ramas de conocimiento, puesto que entre las de mayor éxito y las de menor hay un total de 22,2 puntos, y entre ésta y las que se encuentran en tercer y cuarto lugar la diferencia se sitúa en 15,5 y 16,9 puntos respectivamente.

*Gráfica 50 Distribución de egresos por rama de conocimiento y discapacidad física.*

Los egresados con discapacidad Física son los que presentan un mayor nivel de



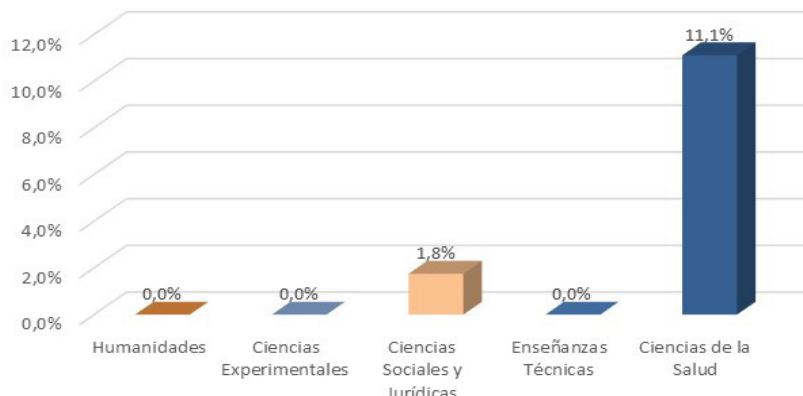
equidad en los niveles de egresos entre ramas de conocimiento, han egresados en un 80,0% en Enseñanzas Técnicas, un 75% en Humanidades, un 73,7% en Ciencias Sociales y Jurídicas en un 73,7 y en Ciencias de la Salud un 55,6%.

La rama de conocimiento de Ciencias Experimentales no ha obtenido ningún egreso, y la diferencia con las Enseñanzas Técnicas es de 80 puntos.

La diferencia entre el número de egresos de las Enseñanzas Técnicas, situadas en primer lugar con la segunda, Humanidades, tan sólo es de 5 puntos y con respecto a la tercera es de 6,3 puntos.

Un dato a destacar es que la diferencia entre la primera y la cuarta rama de conocimiento no supera una diferencia de 24,4 puntos.

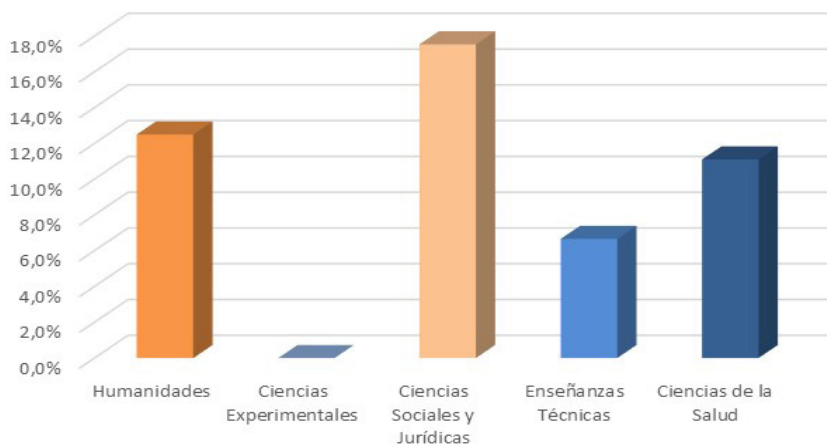
*Gráfica 51 Distribución de egresos por rama de conocimiento y discapacidad psíquica o intelectual.*



Los egresos del alumnado con discapacidad Psíquica se han centrado en la rama de conocimiento de Ciencias de la Salud, con un 11,1% del total. Destaca que no se haya producido ningún egreso en Humanidades y Enseñanzas Técnicas y Enseñanzas Experimentales.

La otra rama donde han obtenido titulados es en la de Ciencias Sociales y Jurídicas que presenta un porcentaje del 1,8% del total. Este es el grupo de estudiantes con menores niveles de egresos en todas las ramas de conocimiento.

*Gráfica 52 Distribución de egresos por rama de conocimiento y discapacidad visual.*



Los alumnos egresados con discapacidad visual, lo han hecho mayoritariamente en la rama de conocimiento de Ciencias sociales y Jurídicas, que se sitúa en torno al 18,0% del total. Le siguen los titulados en Humanidades y de Ciencias de la Salud que se encuentran en torno a un 14% y un 12% respectivamente.

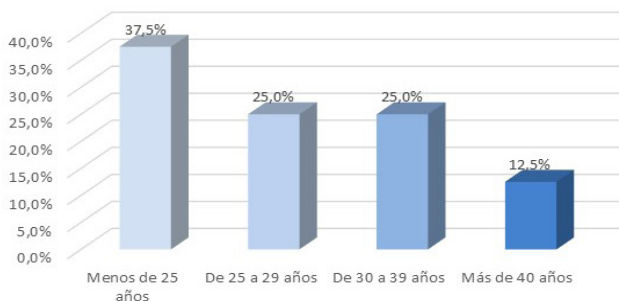
Por su parte las Enseñanzas Técnicas se encuentran en niveles del 6,0% de egresos y la que no presentan ninguno es la rama de Ciencias Experimentales.

La diferencia de egresos entre las diferentes ramas de conocimiento no es elevada, y se sitúa en 4 puntos entre las Ciencias Sociales y Jurídicas y Humanidades, y 6 puntos entre la primera y Ciencias de la Salud, no llegando a 10 puntos con respecto a las Enseñanzas Técnicas.

### 3.3.2.3. Egresados por rama de conocimiento según Grupo de Edad.

En las Enseñanzas Técnicas es donde menor porcentaje de egresos se observa.

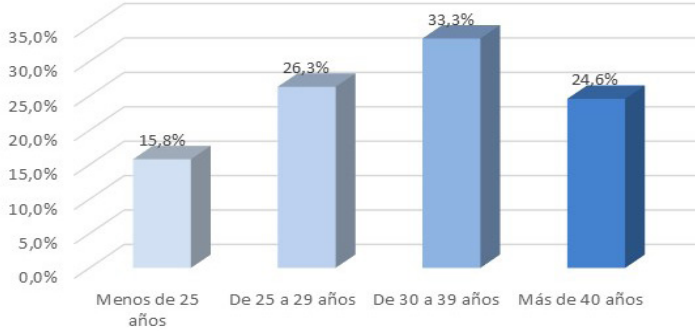
*Gráfica 53 Distribución de egresos por rama de conocimiento de Humanidades y grupos de edad.*



En el área de Humanidades, el grupo de edad que presenta mayor número de titulados es el de menos de 25 años que se sitúa en torno al 35% del total, seguido de los grupos de 25 a 29 años y de 30 a 39 años, ubicados los dos en el 25%. El grupo de edad con menor nivel de egresos en esta rama de conocimiento es el de más de 40 años que se sitúa en el 10% aproximadamente.

La diferencia entre el grupo de edad con mayor número y el de menor número es de 25 puntos aproximadamente.

*Gráfica 54 Distribución de egresos por rama de conocimiento de Ciencias Jurídicas y Sociales y grupos de edad.*

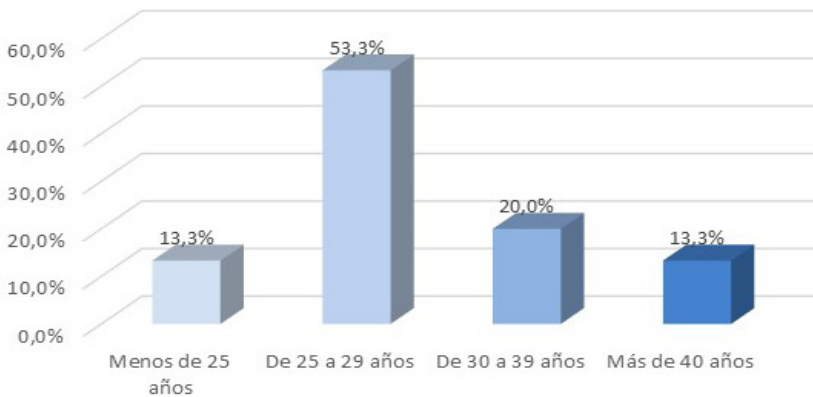


En la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas, el mayor índice de titulados se encuentra en el grupo de 30 a 39 años con el 33,3% del total, seguido por el de 25 a 29 años que se encuentra en el 26,3%.

En tercer lugar se ubican los estudiantes de más de 40 años con un 24,6% de egresos. El grupo de edad con menor porcentaje es el de menos de 25 años que presenta un índice en torno al 15,8%.

La diferencia entre el primer grupo y el segundo es tan sólo de 7 puntos y entre el primero y el último es de 17,5 puntos.

*Gráfica 55 Distribución de egresos por rama de conocimiento de Ciencias Técnicas y grupos de edad.*

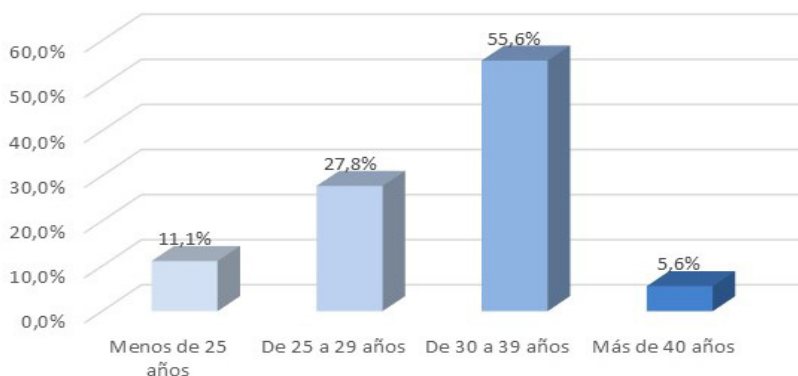


En la Rama de Enseñanzas Técnicas predominan los egresos del grupo de 25 a 29 años que se sitúa en torno al 53,3%, seguido de lejos por el de 30 a 39 años con un 20%. La diferencia entre ambos es significativa en tono a 30 puntos.

Los grupos de edad de menos de 25 años y más de 40 años son los que presentan un menor número de titulados en esta rama, se encuentran en el 13,3%.

Se quiere destacar que la diferencia entre el primer grupo y el tercero y cuarto en nivel de egresos es de 30 puntos, y con respecto al segundo de 33,3.

*Gráfica 56 Distribución de egresos por rama de conocimiento de Ciencias de la Salud y grupos de edad.*



Los alumnos que han finalizado estudios en la rama de Ciencias de la Salud, pertenecen al grupo de edad de 30 a 39 años que están por encima del 55,6%, la diferencia con el siguiente grupo de 25 a 29 años se sitúa en más de 28 puntos.

Los menores de 25 años presentan un porcentaje del 11,1%, siendo el grupo de edad con menor índice de egresos en esta rama es el de más de 40 años, que obtiene un porcentaje del 5,6 %.

La diferencia entre el grupo de mayor porcentaje y el menor es de 50 puntos.

### 3.3.3. Titulaciones de egresos.

Tabla 6 Distribución de las titulaciones de egreso.

Titulaciones	Frecuencia	Porcentaje
Arquitecto	4	4,1%
Ing. de Telecomunicación	1	1,0%
Veterinaria	1	1,0%
Derecho	7	7,1%
Medicina	2	2,0%
Administración y Dirección de Empresas	3	3,1%
Economía	1	1,0%
Traducción e Interpretación	3	3,1%
Filología Hispánica	1	1,0%
Geografía	1	1,0%
Historia	3	3,1%
Psicopedagogía	8	8,2%
CC. de la Actividad Física y del Deporte	1	1,0%
Enfermería	11	11,2%
Fisioterapia	4	4,1%
Trabajo Social	6	6,1%
CC. Empresariales	2	2,0%
Relaciones Laborales	4	4,1%
Educación Social	6	6,1%
Turismo	1	1,0%
Maestro, Espec. Educación Infantil	3	3,1%
Maestro, Espec. Educación Primaria	7	7,1%
Maestro, Espec. Educación Especial	5	5,1%
Maestro, Espec. de Audición y Lenguaje	3	3,1%
Ing. Téc. en Informática de Gestión	4	4,1%
Ing. Téc. en Informática de Sistemas	1	1,0%
Ing. Téc. de Obras P., Esp. Const. Civiles	1	1,0%
Ing. Téc. Industrial, Mecánica	1	1,0%
Ing. Téc. Industrial, Química Industrial	1	1,0%
Ing. Téc. Telecom., Telemática	2	2,0%

Los egresos por titulaciones se han centrado en Enfermería con 11 alumnos, seguida por Psicopedagogía con 8 alumnos titulados, así como Derecho y Maestro Especialidad en Educación Primaria con 7 alumnos respectivamente. Las titulaciones que han presentado tan sólo el egreso de 1 alumno, salvo la rama de Ciencias Física que no presenta titulados, son Ingeniero en Telecomunicación, Veterinaria, Economía, filología Hispánica, Geografía, C.C. de la Actividad Física y del Deporte, Turismo y todas las Ingenierías Técnicas, salvo la Telemática.



### 3.3.3.1 Titulaciones por sexo de los egresados.

Tabla 7 Distribución de las titulaciones de egreso y sexo.

Titulaciones	HOMBRE		MUJER	
	T	%	T	%
Arquitecto	2	50,0%	2	50,0%
Ing. de Telecomunicación	1	100,0%	0	0,0%
Veterinaria	0	0,0%	1	100,0%
Derecho	5	71,4%	2	28,6%
Medicina	1	50,0%	1	50,0%
Administración y Dirección de Empresas	1	33,3%	2	66,7%
Economía	0	0,0%	1	100,0%
Traducción e Interpretación	2	66,7%	1	33,3%
Filología Hispánica	0	0,0%	1	100,0%
Geografía	1	100,0%	0	0,0%
Historia	3	100,0%	0	0,0%
Psicopedagogía	3	37,5%	5	62,5%
CC. de la Actividad Física y del Deporte	1	100,0%	0	0,0%
Enfermería	3	27,3%	8	72,7%
Fisioterapia	2	50,0%	2	50,0%
Trabajo Social	1	16,7%	5	83,3%
CC. Empresariales	1	50,0%	1	50,0%
Relaciones Laborales	3	75,0%	1	25,0%
Educación Social	2	33,3%	4	66,7%
Turismo	1	100,0%	0	0,0%
Maestro, Espec. Educación Infantil	1	33,3%	2	66,7%
Maestro, Espec. Educación Primaria	3	42,9%	4	57,1%
Maestro, Espec. Educación Especial	0	0,0%	5	100,0%
Maestro, Espec. de Audición y Lenguaje	1	33,3%	2	66,7%
Ing. Téc. en Informática de Gestión	1	25,0%	3	75,0%
Ing. Téc. en Informática de Sistemas	1	100,0%	0	0,0%
Ing. Téc. de Obras P, Esp. Const. Civiles	1	100,0%	0	0,0%
Ing. Téc. Industrial, Mecánica	1	100,0%	0	0,0%
Ing. Téc. Industrial, Química Industrial	1	100,0%	0	0,0%
Ing. Téc. Telecom., Telemática	2	100,0%	0	0,0%
<b>Total</b>	<b>45</b>	<b>45,9%</b>	<b>53</b>	<b>54,1%</b>

En las titulaciones con mayor número de egresos vemos que por sexo hay un predominio de mujeres, en la titulación de Enfermería han supuesto un 72,7% del total, en psicopedagogía son el 62,5%, y Maestro Especialidad en Educación Primaria un 57,1%. Tan sólo en la titulación de Derecho han predominado los hombres, siendo un 71,4% del total de egresados.

Los hombres por su parte presentan mayores cotas de éxito en las titulaciones pertenecientes a todas las Ingenierías, con excepción de la Ingeniería Técnica en informática de Gestión, donde se ha obtenido un 100% de egresos. Lo mismo ocurre con las titulaciones de Turismo, Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, Historia, Geografía. No han conseguido egresar en las titulaciones de Filología Hispánica, Maestro en Educación Especial.

Por su parte las mujeres han tenido un mayor nivel de egresos en Veterinaria, Economía, Filología Hispánica, Maestro en Educación Especial, donde han llegado al 100%. Su nivel más bajo lo han presentado en las titulaciones del grupo de las Ingenierías, con la excepción de Ingeniería Técnica en Informática de Gestión, así como en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, Historia, Geografía, donde no han obtenido ningún egreso.

**3.3.3.2. Titulaciones por tipo de discapacidad y Ramas de conocimiento de los egresados.**

*Tabla 8 Distribución de titulaciones de egreso según tipo de discapacidad y Ramas de conocimiento de Enseñanzas Técnicas.*

Titulación	AUDITIVA	FÍSICA	PSÍQUICA O INTELLECTUAL	VISUAL
Arquitecto	0,0%	100,0%	0,0%	0,0%
Ing. de Telecomunicación	0,0%	100,0%	0,0%	0,0%
Ing. Téc. en Informática de Gestión	25,0%	25,0%	0,0%	25,0%
Ing. Téc. en Informática de Sistemas	0,0%	100,0%	0,0%	0,0%
Ing. Téc. de Obras P., Esp. Const. Civile	0,0%	100,0%	0,0%	0,0%
Ing. Téc. Industrial, Mecánica	0,0%	100,0%	0,0%	0,0%
Ing. Téc. Industrial, Química Industrial	0,0%	100,0%	0,0%	0,0%
Ing. Téc. Telecom., Telemática	0,0%	100,0%	0,0%	0,0%

Por titulaciones de la rama de conocimiento de las Enseñanzas Técnicas, vemos que en las Ingenierías Técnicas, tan sólo hay alumnos egresados en el grupo que presentan discapacidad física, los cuales tienen un nivel de egresos del 100%, salvo en Informática de Gestión, que se sitúan en el 25%. En el grupo de discapacidad auditiva, tan sólo se produce un titulado en Ingeniería Técnica en Informática de Gestión, y los sitúa en el 25% de sus egresos, y lo mismo ocurre con el alumnado con discapacidad visual en la misma titulación. Por tanto la única titulación de esta rama que tiene egresados de todos los grupos de discapacidad es la de Ingeniería Técnica en Informática de Gestión. Otro dato a destacar es que el grupo con discapacidad psíquica o intelectual no ha conseguido ningún titulado en estas titulaciones.

*Tabla 9 Distribución de egresados por titulaciones de la Rama de Ciencias de la Salud según tipos de discapacidad.*

<b>Titulación</b>	<b>AUDITIVA</b>	<b>FÍSICA</b>	<b>PSÍQUICA O INTELLECTUAL</b>	<b>VISUAL</b>
Veterinaria	100,0%	0,0%	0,0%	0,0%
Medicina	50,0%	50,0%	0,0%	0,0%
Enfermería	9,1%	63,6%	18,2%	9,1%
Fisioterapia	25,0%	50,0%	0,0%	25,0%

En las titulaciones de la Rama de Ciencias de la Salud los egresados son principalmente físicos, puesto que se encuentran en todas las titulaciones excepto en la titulación de veterinaria. En Medicina y Fisioterapia suponen el 50%, y en Enfermería el 63,6%.

El alumnado con discapacidad psíquica tan sólo titula en los estudios de Enfermería. Los egresados con discapacidad auditiva se dan en todas las titulaciones, hay que destacar que en Veterinaria son el 100%, en Medicina el 50%, Fisioterapia con un 25% y donde menos hay es en Enfermería con el 9,1%.

La discapacidad visual tan sólo presenta finalización de estudios en la titulación de Fisioterapia con un 25% y en Enfermería con un 9,1%.

*Tabla 10 Distribución de egresados por titulaciones de la Rama de Ciencias sociales y Jurídicas según tipos de discapacidad.*

<b>Titulación</b>	<b>AUDITIVA</b>	<b>FÍSICA</b>	<b>PSÍQUICA O INTELLECTUAL</b>	<b>VISUAL</b>
Derecho	0,0%	85,7%	14,3%	0,0%
Administración y Dirección de Empresas	0,0%	66,7%	0,0%	33,3%
Economía	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%
Psicopedagogía	0,0%	50,0%	0,0%	50,0%
CC. de la Actividad Física y del Deporte	0,0%	100,0%	0,0%	0,0%
Trabajo Social	0,0%	66,7%	0,0%	33,3%
CC. Empresariales	0,0%	100,0%	0,0%	0,0%
Relaciones Laborales	0,0%	75,0%	0,0%	25,0%
Educación Social	0,0%	66,7%	0,0%	16,7%
Turismo	0,0%	100,0%	0,0%	0,0%
Maestro, Espec. Educación Infantil	0,0%	100,0%	0,0%	0,0%
Maestro, Espec. Educación Primaria	14,3%	85,7%	0,0%	0,0%
Maestro, Espec. Educación Especial	20,0%	80,0%	0,0%	0,0%
Maestro, Espec. de Audición y Lenguaje	33,3%	66,7%	0,0%	0,0%

En las titulaciones de la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas, los egresados con discapacidad auditiva sólo se dan en las titulaciones de Maestro con especialidad, salvo en los estudios de Maestro con Especialidad en Educación Infantil.

Los titulados con discapacidad física predominan en todas las titulaciones, salvo en Economía que no se producen, conformándose cómo la discapacidad con mayor número de egresos, puesto que son la totalidad de los egresados generados en las titulaciones de C.C. de la Actividad Física y del Deporte, C.C. Empresariales, Turismo y Maestro, especialidad en Educación Infantil.

Los egresados con discapacidad Psíquica tan sólo se dan en la titulación de Derecho y suponen el 14,3% del total de egresos.

La discapacidad visual presenta titulados en las titulaciones de Economía 100%, Psicopedagogía 50%, Trabajo Social y Administración y Dirección de Empresas con un 33% de egresos, respectivamente, seguido de Relaciones Laborales 25% y Educación Social con un 16,7%.

*Tabla 11 Distribución de egresados por titulaciones de la Rama de Ciencias Humanidades según tipos de discapacidad.*

Titulación	AUDITIVA	FÍSICA	PSÍQUICA O INTELLECTUAL	VISUAL
Traducción e Interpretación	0,0%	100,0%	0,0%	0,0%
Filología Hispánica	0,0%	100,0%	0,0%	0,0%
Geografía	0,0%	100,0%	0,0%	0,0%
Historia	33,3%	33,3%	0,0%	33,3%

En la rama de Humanidades no hay egresos en ninguna de las titulaciones de alumnos con discapacidad psíquica, y tan sólo titulan el alumnado con discapacidad visual y auditiva en la titulación de Historia, con un porcentaje del 33,3% respectivamente. Sin embargo la discapacidad física está presente en todos los egresos de todas las titulaciones, conformándose en el 100% en Traducción e Interpretación, filología Hispánica y Geografía, y teniendo el menor porcentaje del 33,3% en la titulación de Historia.

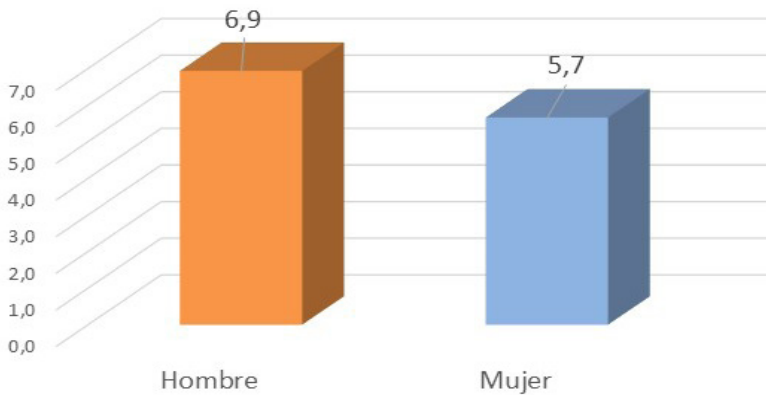
La titulación que presenta mayor diversidad de egresos por discapacidad es Historia con un 33,3 de egresados con discapacidad auditiva, física y visual.

### **3.3.4. Tiempo estancia en la Universidad de los egresados.**

La media de años de estancia del alumnado egresado con discapacidad en la ULPGC es de 6,3 años.

### 3.3.4.1. Tiempo estancia en la universidad según sexo de los egresados.

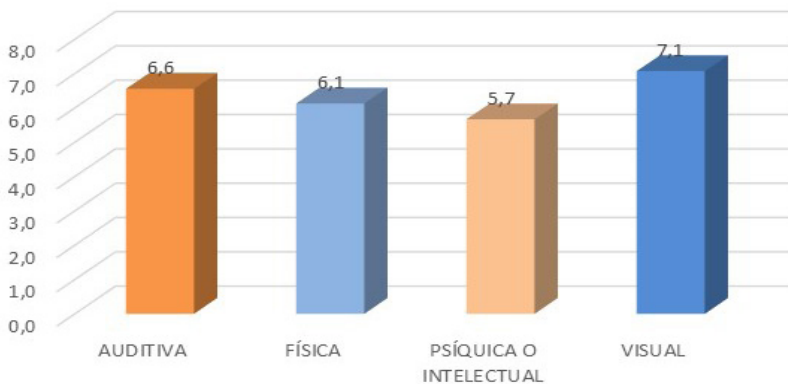
Gráfica 57 Distribución del tiempo de estancia en la universidad del alumnado con discapacidad según sexo.



Por sexos se observa que los hombres están una media de 6,9 años en la universidad, mientras que las mujeres un 5,7%. Existe una diferencia de 1,2 puntos entre ambos.

### 3.3.4.2. Tiempo estancia en la universidad según discapacidad de los egresados.

Gráfica 58 Distribución del tiempo de estancia en la universidad del alumnado con discapacidad según tipo de discapacidad.



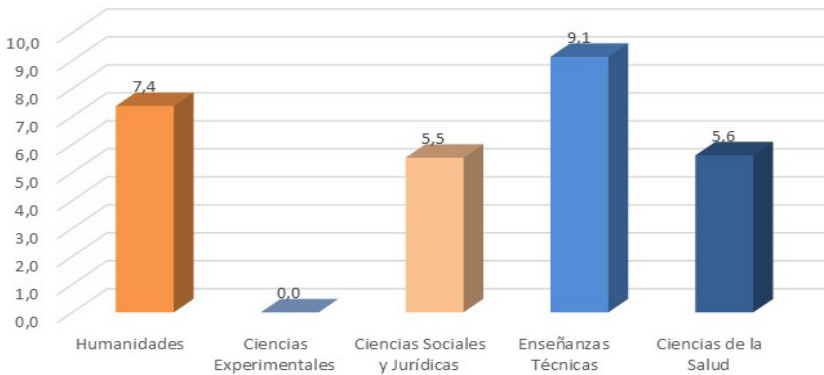
La discapacidad que presentan el alumnado egresado con mayor tiempo de estancia en la universidad es la visual, en torno a 7,1 años, y la que menos la discapacidad psíquica

con 5,7 años. Le siguen el alumnado con discapacidad física con 6,1 años de media y la discapacidad auditiva presenta una media de 6 años.

La diferencia entre el tipo de discapacidad que presenta mayores y menores medias de permanencia se sitúa en 1,4 años.

**3.3.4.3. Tiempo de estancia en la universidad según rama de conocimiento de los egresados.**

*Gráfica 59 Distribución del tiempo de estancia en la Universidad del alumnado con discapacidad según rama de conocimiento.*

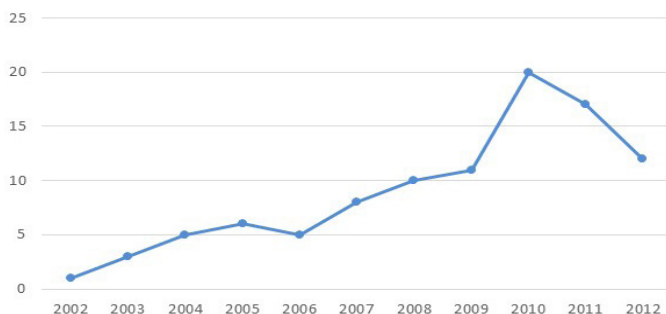


Las ramas de conocimiento que presentan un mayor tiempo de estancia en la universidad es la de Enseñanzas Técnicas con 9,1 años, y la que menos tiempo de estancia requiere para egresar son las de Ciencias Sociales y Jurídicas y Ciencias de la Salud con 5,5 y 5,6 años respectivamente. La diferencia entre ellas no es significativa.

Sin embargo el número de años entre las ramas de conocimiento que requieren una mayor y menor estancia para egresar alumnos con discapacidad se sitúa en 3,6 años, y estas son Enseñanzas Técnicas y Ciencias Sociales y Jurídicas.

### 3.3.5. Año de egreso.

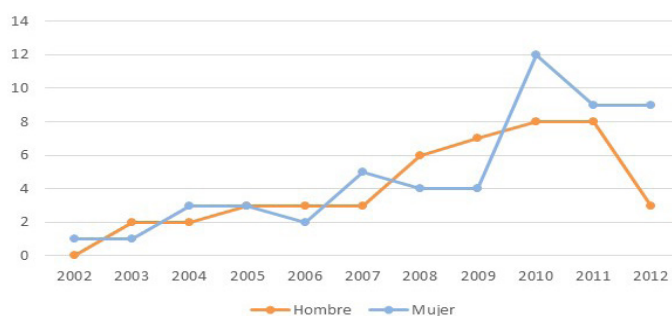
*Gráfica 60 Evolución del número de egresos de alumnos con discapacidad a lo largo de los años.*



La evolución del número de egresos ha sido progresiva desde el año 2002, detectándose un frenazo en el año 2006, que incluso presenta una pequeña bajada. Posteriormente a este año ha seguido ampliando el número de egresos hasta el año 2009. En el año 2010 hay un aumento de 10 puntos en el número de egresos, llegando a los 20 alumnos, mientras que posteriormente han ido reduciéndose el número de egresos hasta el año 2012 donde se observa un número de egresos por encima de 10.

#### 3.3.5.1. Año de egreso según sexo.

*Gráfica 61 Evolución del número de egresos de alumnos con discapacidad a lo largo de los años según sexo.*



Por sexos, tenemos que la evolución de los hombres ha sido paulatina desde el año 2003, donde nos encontramos con 1 alumno egresado, hasta el año 2011, que se produce una caída pasando de 8 alumnos egresados a 3 alumnos en el 2012.

Las mujeres por su parte también han experimentado un avance progresivo en el número de egresos, en los años 2002 y 2003 presentan 1 egreso, y en los dos años posteriores

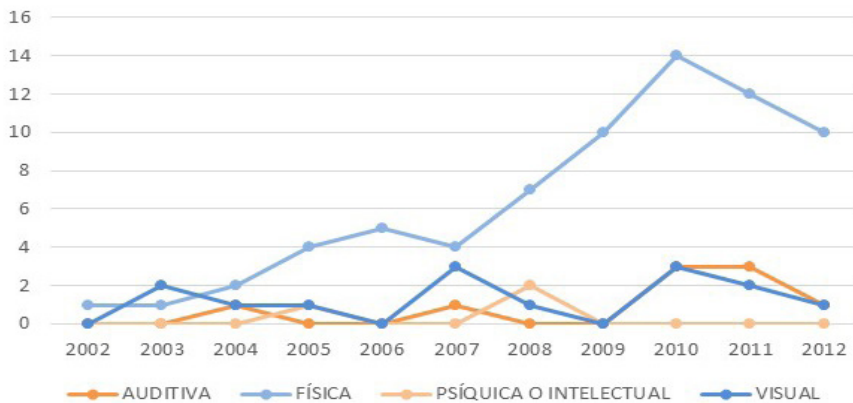
3, volviendo a 2 titulados en el 2006. A partir de aquí se inicia una recuperación en el año 2007 con 5 egresos y en los dos posteriores años se reducen a 4.

En el año 2010 se llega al techo de egresos con un total de 12 y se produce un frenazo de la evolución en el año 2011 y 2012 al que se llega con 9.

Por tanto podemos decir que las mujeres presentan mayor número de egresos que los hombres, presentando una evolución más notable pero menos homogénea.

### 3.3.5.2. Año de egreso según tipo de discapacidad.

Gráfica 62 Evolución del número de egresos de alumnos con discapacidad a lo largo de los años según tipo de discapacidad.



Por discapacidades se observa claramente en la gráfica como los egresos del alumnado que presentan discapacidad física son los que han obtenido una evolución más considerable desde el año 2002 hasta el año 2010 que presentan 14 finalizaciones de estudios, para reducir el número en el año 2011 y 2012 hasta llegar a los 10.

La discapacidad Psíquica es la que presenta un menor número de egresos a lo largo de los años, siendo el año 2008, el único año donde egresaron 2 alumnos que presentaban dicha discapacidad.

La evolución de los alumnos con discapacidad auditiva ha sido más o menos constante en el tiempo, los primeros egresos se dan en los años 2004 y 2007 con 1 alumno, durante los siguientes dos años no se produce ninguno y es en el año 2010 y 2011 cuando egresan el mayor número de alumnos 3, volviendo a caer en el año 2012, hasta llegar a 1.

La discapacidad visual es la que presenta mayor desequilibrio en su evolución con subidas y bajadas en el número de titulados. En el año 2003 egresan 2 alumnos y en los siguientes 2 años se reducen a 1, cayendo en el 2006 hasta 0. En el 2007 tiene un repunte y



llega hasta los 3 alumnos, volviendo a caer en los siguientes años hasta 0 egresos en el 2009. En el 2010 vuelve a repuntar con 3 egresos para caer en el año 2012 con 1.

### 3.3.6. Movilidad. Zona Geográfica de los egresados.

#### 3.3.6.1. Municipio de Residencia Familiar de los egresados.

*Tabla 12 Distribución de egresados por zona geográfica, según municipio de residencia.*

Lugar	Frecuencia	Porcentaje
ALICANTE	1	1,0%
AGAETE	2	2,0%
AGUIMES	3	3,1%
ARRECIFE	1	1,0%
ARUCAS	7	7,1%
FIRGAS	1	1,0%
GALDAR	2	2,0%
INGENIO	1	1,0%
MOYA	2	2,0%
LAS PALMAS DE GRAN CANARIA	50	51,0%
SAN BARTOLOME DE TIRAJANA	1	1,0%
SAN NICOLAS DE TOLENTINO	2	2,0%
SANTA BRIGIDA	4	4,1%
SANTA LUCIA	4	4,1%
SANTA MARIA DE GUIA DE G.C.	1	1,0%
TELDE	7	7,1%
TEROR	3	3,1%
TUINEJE	1	1,0%
VEGA DE SAN MATEO	1	1,0%
LA LAGUNA	1	1,0%
SANTA CRUZ DE TENERIFE	2	2,0%
VALENCIA	1	1,0%

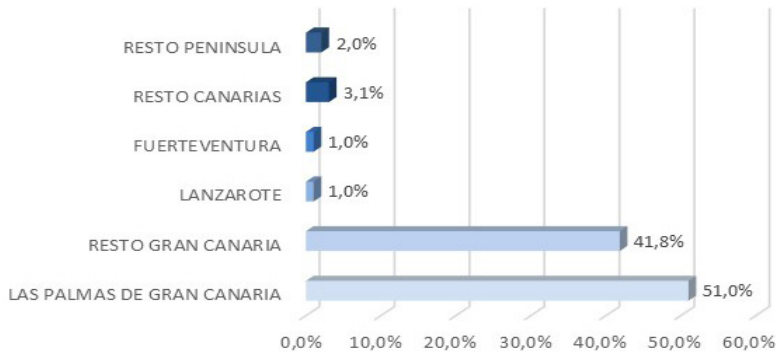
Los egresados por área geográfica en su mayoría pertenecen a la isla de Gran Canaria, el 94% y en concreto el 51,0% tiene su residencia familiar ubicada en el municipio de Las Palmas de Gran Canaria. Sólo un 6%, son de fuera de la isla, siendo 2 de la península, 3 de la Provincia de Tenerife y 1 de otra isla de la Provincia de Las Palmas.

En segundo lugar con un total de 7 alumnos residen en los municipios de Telde y

Aruca, y 4 alumnos en los municipios de Santa Brígida y Santa Lucía. El alumnado egresado que tiene su lugar de residencia familiar en municipios de la provincia de Tenerife son 3 y pertenecen a los municipios de La Laguna y Santa Cruz de Tenerife.

Por tanto la mayoría de los egresados son de la Comunidad Autónoma Canaria, sólo 2 egresados son de la Península, de las ciudades de Alicante y Valencia.

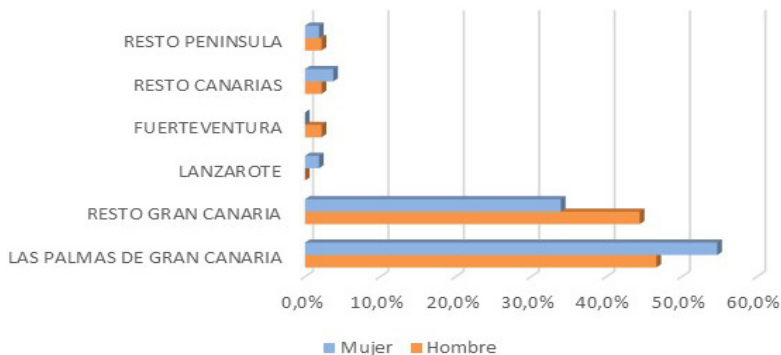
*Gráfica 63 Distribución de los egresados según lugar de residencia familiar.*



En relación al lugar de residencia de la familia, el 91% reside en Gran Canaria, y de estos el 50% lo hace en el municipio de Las Palmas de Gran Canaria., sólo 2 de las familias de los egresados tienen su residencia en las islas menores de la Provincia de Las Palmas, es decir 1 en Fuerteventura y 1 en Lanzarote, y 3 egresados son de la provincia de Tenerife. Por tanto podemos decir que 96 de los 98 egresados tienen como lugar de residencia familiar Canarias.

**3.3.6.2. Lugar de residencia familiar según sexo de los egresados.**

*Gráfica 64 Distribución de los egresados según lugar de residencia familiar y sexo.*



El lugar de residencia familiar según el sexo de los egresados nos deja los siguientes datos.

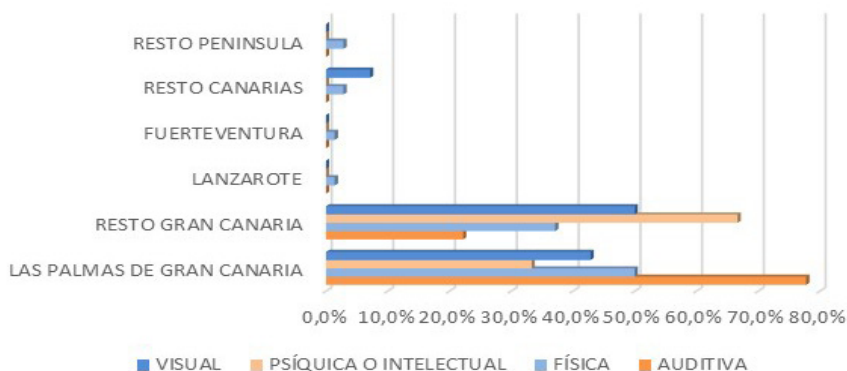
Las mujeres egresadas son mayoría en las que su familia tiene su lugar de residencia en Las Palmas de Gran Canaria, estas superan en 10 puntos a los hombres. También lo hacen en Lanzarote y en aquellos egresados cuyo lugar de residencia familiar se encuentra en la Provincia de Tenerife.

Los hombres egresados cuyo lugar de residencia familiar se encuentra en la isla de Gran Canaria superan a las mujeres egresadas en 15 puntos, también son mayoría en los que la residencia familiar se encuentra en Fuerteventura.

Los egresados que tienen su lugar de residencia familiar fuera de Canarias, se encuentra casi equiparados, aunque superan mínimamente el número de hombres al de mujeres.

### 3.3.6.3. Lugar de residencia familiar según tipo de discapacidad de los egresados.

Gráfica 65 Distribución de los egresados según lugar de residencia familiar y tipo de discapacidad.

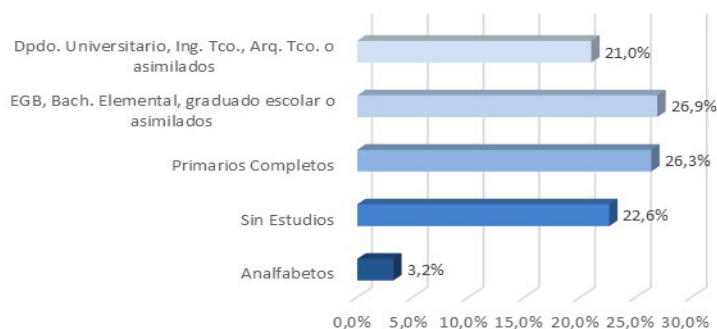


Por tipo de discapacidad que presentan los egresados en función de su lugar de residencia familiar tenemos los siguientes datos. Los egresados con discapacidad auditiva tienen su lugar de residencia familiar fundamentalmente en la ciudad de Las Palmas de Gran Canaria, en un 80%, y en el resto de municipios de la isla de Gran Canaria en un 20%, no existen egresados con este tipo de discapacidad con residencia familiar en otro lugar de los analizados. Las personas con discapacidad física están presentes en todos los lugares de residencia familiar, pero con una mayor prevalencia en el municipio de Las Palmas de Gran Canaria y en el resto de la isla de Gran Canaria. Entre ambos lugares de residencia se ubican más del 90% de los egresados. El alumnado con discapacidad visual tienen su lugar de residencia familiar en la ciudad de Las Palmas en un más de un 40%, en el resto de municipios de Gran Canaria en un 50% y en el resto de Canarias en casi un 10%. No residen

en el resto de ubicaciones. Los estudiantes con discapacidad psíquica egresados tienen su lugar de residencia familiar fundamentalmente en los municipios de la isla de Gran Canaria, en casi un 70%, y en la ciudad de Las Palmas de Gran Canaria en un 30%, no existen egresados con lugar de residencia en otra de las ubicaciones analizadas.

### 3.3.7. Formación de los padres de los egresados.

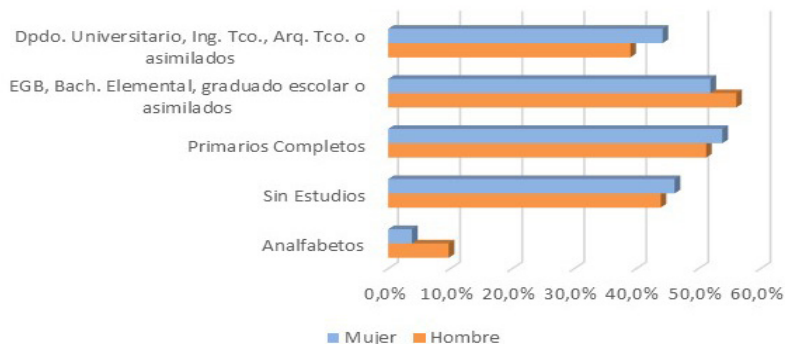
Gráfica 66 Distribución de los egresados según el nivel de estudios de los padres.



El nivel de estudios de los padres de los egresados se sitúa en la EGB, Bachillerato elemental, graduado escolar o asimilados en un 26,9%, seguido por el nivel de Primarios completos que representan un 26,3%. Los padres que no tiene estudios o son analfabetos son el 25,8% del total. Los padres con un nivel de estudios superiores se encuentran en el 21,0%. Por tanto se puede ver como el nivel de estudios de los padres menos representativo es el de analfabetos, estando el resto de niveles muy equiparados entre ellos.

#### 3.3.7.1. Formación de los padres según sexo de los egresados.

Gráfica 67 Distribución de los egresados según el nivel de estudios de los padres y el sexo.



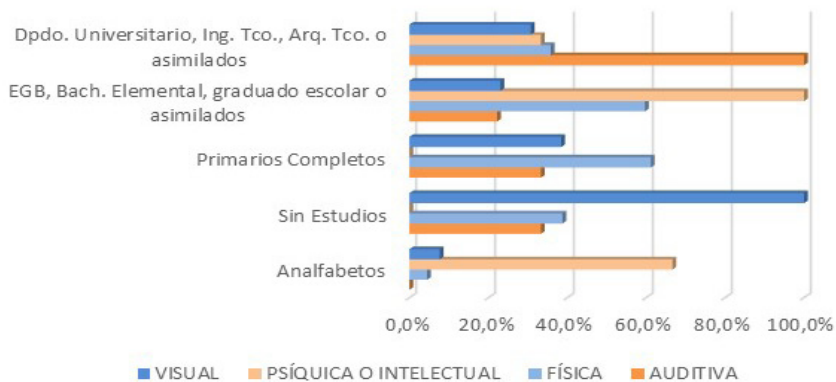
En la variable de estudios realizados por los padres de los egresados según sexo, vemos como las mujeres están por encima de los hombres en los niveles de Estudios Superiores, Estudios Primarios y Sin estudios.

Los hombres superan a las mujeres en el nivel de estudio de Analfabetos y en EGB, Bachillerato Elemental, Graduado Escolar o asimilados.

La diferencia entre hombres y mujeres no es significativa en ninguno de los niveles, salvo en el nivel de analfabetos, donde los hombres duplican a las mujeres.

**3.3.72 Formación de los padres según discapacidad del alumnado de los egresados.**

*Gráfica 68 Distribución de los egresados según el nivel de estudios de los padres y el tipo de discapacidad de los estudiantes.*



El nivel de estudios de los padres de los egresados según el tipo de discapacidad nos arroja los siguientes datos. El más alto corresponde a los padres de los egresados con discapacidad auditiva que son mayoría en estudios superiores, en el nivel EGB, bachillerato elemental, graduado escolar o asimilados y en el nivel de sin estudios. La mayoría de los progenitores de los egresados con discapacidad visual se ubican en el nivel de sin estudios seguido por los niveles de estudios primarios completos y estudios superiores, el menor índice se encuentran en el nivel de analfabetos.

Los padres de los egresados con discapacidad psíquica tienen un nivel de estudios de EGB, Bachillerato Elemental graduado escolar o asimilados, seguido del nivel Analfabetos y Estudios Superiores, por este orden. No tienen presencia en el resto de niveles analizados.

Los niveles de estudios predominantes en los padres de los egresados con discapacidad física se encuentran en el nivel EGB, bachillerato elemental, Graduado Escolar o asimilados y primarios completos con igual incidencia. Aunque tienen representación en el resto de los niveles, pero tienen menos presencia en el nivel de Analfabetos.

## ABANDONOS

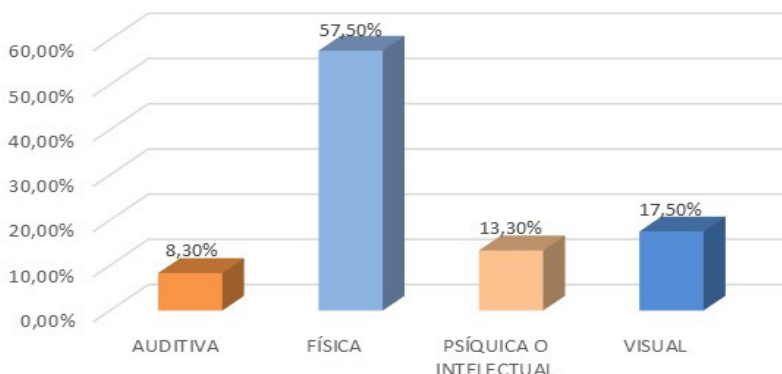
### 3.4. PERFIL ACADÉMICO DEL ALUMNADO CON DISCAPACIDAD QUE HA ABANDONADO SUS ESTUDIOS EN LA ULPGC

#### 3.4.1. Abandonos.

En este apartado se analizan los abandonos, y éstos, están conformados por las personas que inscritas en los datos de 2010 (base de datos original) no han producido egreso y tampoco están matriculados en el curso 2013/2014. El total de abandonos es de 120 alumnos/as con discapacidad, y conforma el 38,2% del total del alumnado analizado.

#### 3.4.1.1. Tipo de Discapacidad.

*Gráfica 69 Distribución de abandonos por tipo de discapacidad.*

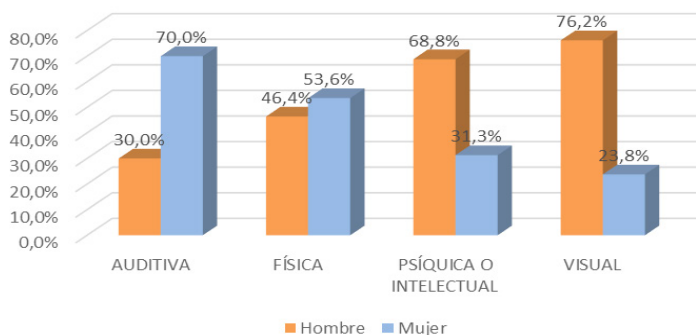


El mayor índice de abandonos en relación a la discapacidad se encuentra en el alumnado con discapacidad física, puesto que estos abandonan en un 57,5%, seguido de los estudiantes con discapacidad visual que suponen un 17,5% del total. La discapacidad que menos índice de abandono presenta es la visual con un 8,3%.

La diferencia entre la discapacidad física y el resto de discapacidades es notorio, con respecto a la discapacidad visual es de 40 puntos, con la discapacidad psíquica o intelectual es de 44,2 y con la discapacidad auditiva es de 49,2 puntos.

### 3.4.1.2. Tipo de Discapacidad según sexo.

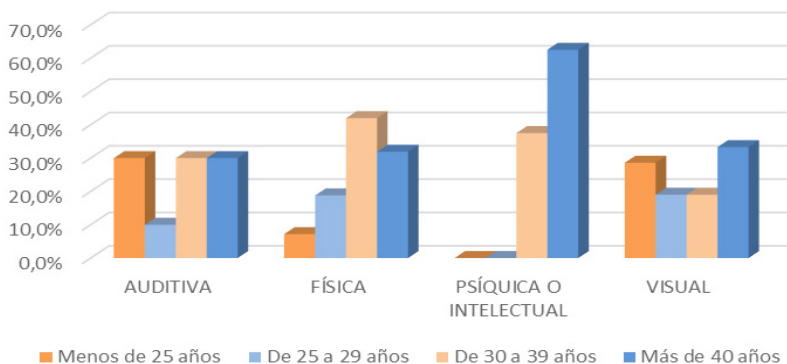
Gráfica 70 Distribución de abandonos por tipo de discapacidad y sexo.



Las personas con discapacidad que han abandonado los estudios según sexo, nos encontramos que existe un predominio masculino en los grupos que presentan una discapacidad visual, y psíquica, mientras que el abandono femenino se observa más en el alumnado con discapacidad auditiva y la física. Las mayores diferencias entre sexo se manifiestan en la discapacidad auditiva donde las mujeres abandonan en un 70% y los hombres en un 30%, y en la discapacidad visual, donde abandonan el 76,2 de los hombres, frente al 28,8 de las mujeres. Por su parte los hombres presentan un mayor nivel de abandono en la discapacidad visual, llegando al 76,6%, seguido de la discapacidad psíquica o intelectual con un 68,8%. Las mujeres con discapacidad auditiva son las que presentan mayor nivel de abandono, situándose en el 70%, seguida de la discapacidad física con un 53,6%. Los niveles más bajos se dan entre las que presentan discapacidad visual y psíquica o intelectual con un porcentaje del 23,8% y 31,3% respectivamente.

### 3.4.1.3. Tipo de Discapacidad según Grupo de edad.

Gráfica 71 Distribución de abandonos por tipo de discapacidad y grupo de edad.

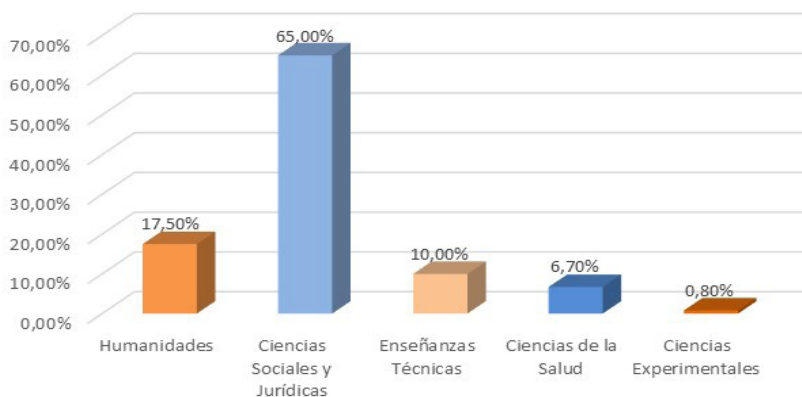


Los abandonos por grupos de edad, se centran en el grupo de más de 40 años que se encuentra por encima de la media en el alumnado con discapacidad visual, psíquica, manteniéndose en la media, en la auditiva y siendo el segundo grupo de abandono en el alumnado que presentan discapacidad física. El que menos abandona es el colectivo menor de 25 años, que no renuncia en la discapacidad psíquica, y en la física se mantiene por debajo de la media y se equipara a la media en la auditiva. Ahora pasaremos a analizar los abandonos por tipo de discapacidad, en lo que respecta a la auditiva, el grupo de edad que menos abandona es el que abarca de 25 a 29 años, manteniéndose el resto de grupos en la media del 30%. En el alumnado con discapacidad física, predomina la retirada del alumnado con edades comprendidas entre 30 a 39 años, seguido del de más de 40 años. El que menos abandona es el de menos de 25 años.

En la discapacidad psíquica predomina la renuncia en el colectivo de más de 40 años y los que presentan menor índice de abandono son los grupos de menos de 25 años y el de 25 a 29 años. La discapacidad visual presenta una deserción preferentemente en el alumnado de más de 40 años, seguido del grupo de menos de 25 años, los abandonos del resto de grupos se encuentra igualado en torno al 20%.

#### 3.4.1.4. Abandonos por Ramas de conocimiento.

Gráfica 72 Distribución de abandonos por rama de conocimiento.



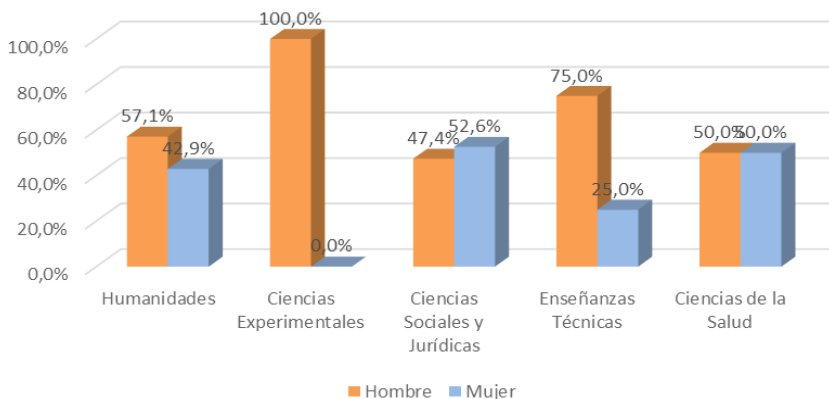
En la presente gráfica se observa como la rama de conocimiento que presenta el mayor número de abandonos es la de Ciencias Sociales y Jurídicas, que presenta un 65,0%, seguida de Humanidades con un 17,5%, y la de Enseñanzas Técnicas con un 10%. La rama de conocimiento con menor índice es la de Ciencias Experimentales con un 0,8%.

La diferencia entre las ramas con mayor y menor índice de abandonos es significativa, puesto que se sitúa en 64,2 puntos, sin embargo el resto de ramas no presentan grandes diferencias entre ellas, ya que entre la cuarta y la segunda en número de abandonos, tan sólo se dan 10,8 puntos.



**3.4.1.4.1. Abandonos por Ramas de conocimiento según Sexo.**

*Gráfica 73 Distribución de abandonos por rama de conocimiento y sexo.*



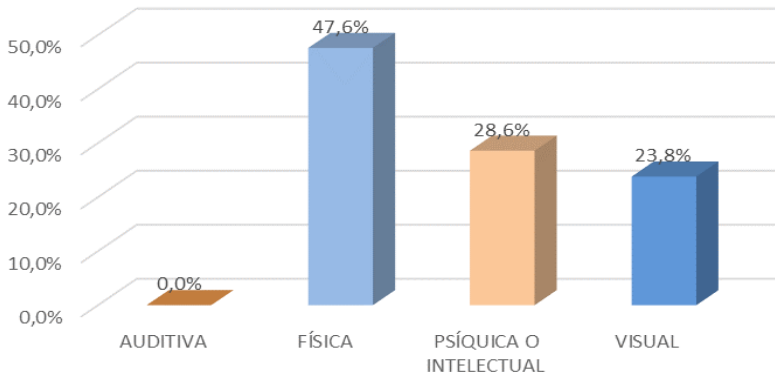
Por ramas de conocimiento y sexo el abandono de los hombres se sitúa prioritariamente en la de Ciencias Experimentales, donde contabilizan el 100%. La otra rama de conocimientos con mayor índice son las Enseñanzas Técnicas, donde los hombres abandonan en un porcentaje del 75%, las Humanidades es otra de las ramas donde se produce mayor abandono y los hombres siguen estando por encima de las mujeres en 15 puntos, ya que presentan un porcentaje del 57,1%.

Donde se produce una igualdad entre los sexos son en Ciencias de la Salud con un 50% y en Ciencias Sociales y Jurídicas donde los hombres abandonan en un 47,4% y las mujeres lo hacen en un 52,6%. En ambos casos el porcentaje se encuentra equiparado entre los sexos y sólo observamos alguna diferencia poco significativa en la deserción protagonizada por las mujeres en la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas que supone una diferencia de 5,2 puntos.

En ciencias de la Salud, los índices de abandono de hombres y mujeres se encuentran equiparados al 50%. Por tanto podemos decir que las mujeres lo hacen en menor número que los hombres en todas las ramas de conocimiento, salvo en la referenciada con anterioridad.

### 3.4.1.4.2. Abandonos por Ramas de conocimiento según Tipo de discapacidad.

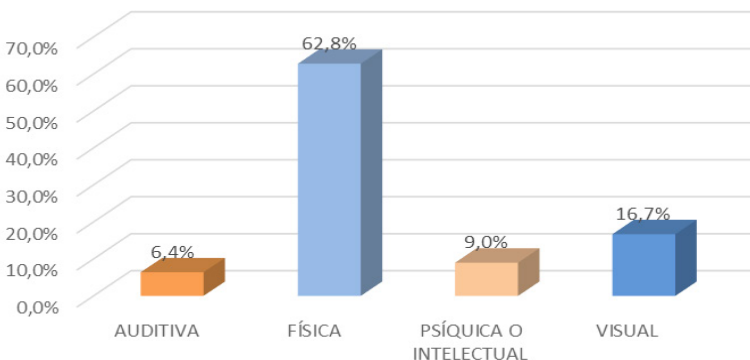
Gráfica 74 Distribución de abandonos por rama de conocimiento de Humanidades y tipo de discapacidad.



En Humanidades, podemos observar como el mayor porcentaje de se da en el alumnado que presentan discapacidad física con un 47,6% del total, seguido por los que presentan discapacidad psíquica con un 28,6% y la discapacidad visual con un 23,8%. El alumnado que menor índice de abandono presentan son el alumnado con discapacidad auditiva con un 0%.

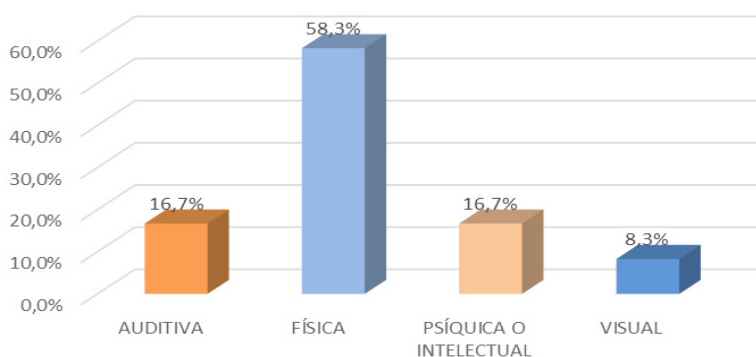
Las diferencias entre el grupo de personas con discapacidad física y psíquica o intelectual son de 19 puntos, mientras que entre la física y la visual es de 23,8 puntos. Sin embargo entre la discapacidad intelectual y visual es más reducida, colocándose en 4,8 puntos.

Gráfica 75 Distribución de abandonos por rama de conocimiento de Ciencias Sociales y Jurídicas y tipo de discapacidad.



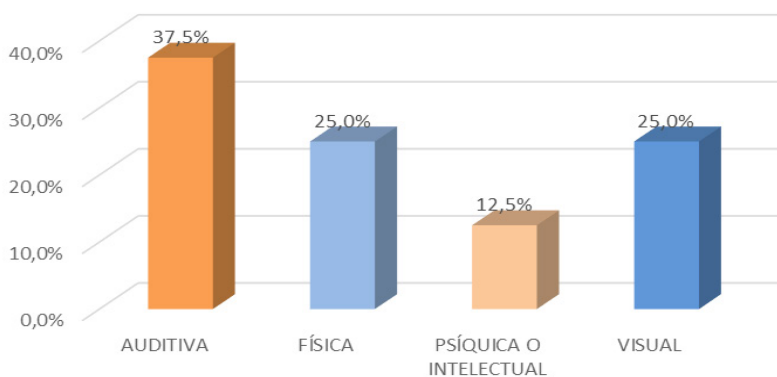
Dentro de Sociales y Jurídicas, predomina el abandono del alumnado con discapacidad física que suponen un 62,8% del total y cabe destacar los 46,1 puntos de diferencia con la discapacidad visual que es la que presenta el segundo mayor porcentaje de abandono, con un 16,7%. El alumnado con discapacidad auditiva es el que presenta un menor índice de abandono, tan sólo un 6,4%, seguida de la discapacidad psíquica que supone un 9,0%. Las diferencias entre el resto de tipos de discapacidad no son significativas, ya que entre la segunda y la cuarta no supera los 11 puntos.

*Gráfica 76 Distribución de abandonos por rama de conocimiento de Enseñanzas Técnicas y tipo de discapacidad.*



En las Enseñanzas Técnicas, el abandono está liderado por el alumnado con discapacidad física, que conforman el 58,3% del total, manteniéndose en un 16,7% las discapacidades psíquica y auditiva. La discapacidad visual es la que menor índice presenta con tan sólo un 8,3% del total. La diferencia entre los abandonos de las personas con discapacidad física y visual se sitúa en 50 puntos, por tanto es bastante relevante, no ocurre lo mismo con el resto de tipos de discapacidad.

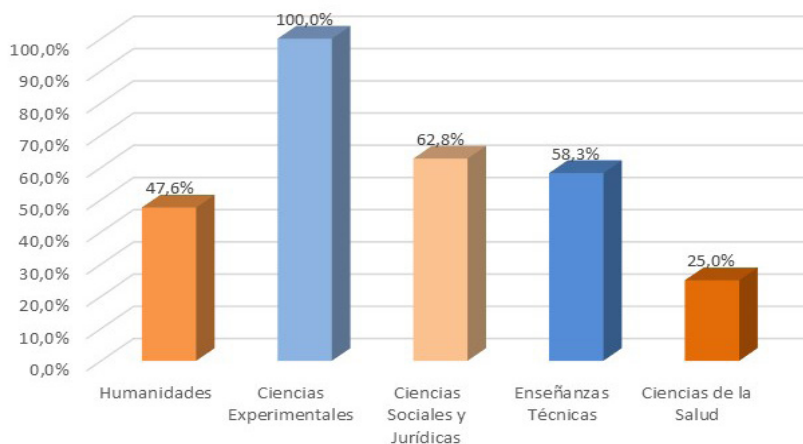
*Gráfica 77 Distribución de abandonos por rama de conocimiento de Ciencias de la Salud y tipo de discapacidad.*



En la rama de Ciencias de la Salud se observa como la discapacidad con un mayor nivel de abandono es la auditiva con un 37,5%, seguida en igual porcentaje, un 25% por el alumnado con discapacidad física y visual. Siendo la discapacidad psíquica la que presenta un menor porcentaje de abandono tan sólo un 12,5%.

La diferencia entre la auditiva y la física y visual es de 22,5 puntos, y con respecto a la psíquica o intelectual es de 25 puntos, siendo por tanto bastante significativa.

*Gráfica 78 Distribución de abandonos de personas con discapacidad Física según rama de conocimiento.*

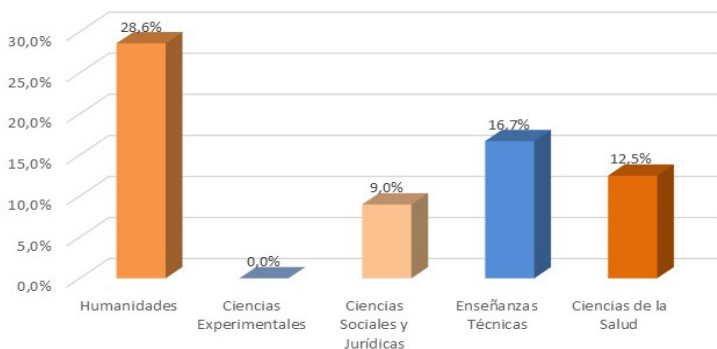


El alumnado con discapacidad física presentan una mayor cota de deserción en las Ciencias Experimentales, donde han abandonado todos, el 100% de los estudiantes matriculados/as, la siguiente en orden de renuncia es la de Ciencias Sociales y Jurídicas con un 62,8%, seguido de las Enseñanzas Técnicas con un 58,3% y Humanidades con un 47,6%.

La Rama de conocimiento donde menos se producen por parte de este grupo de alumnos es el de Ciencias de la Salud, con un 25% del total.

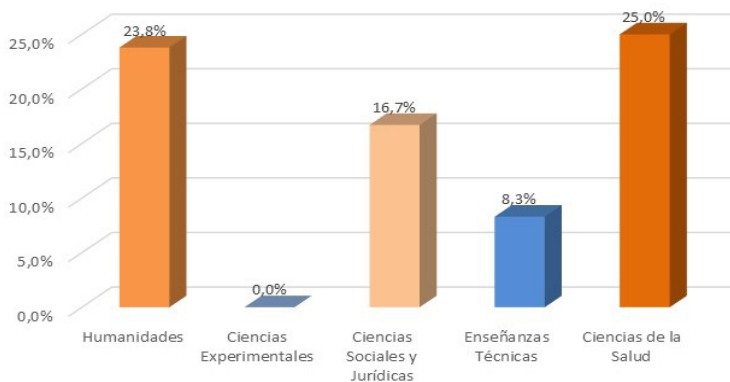
La diferencia entre las ramas de conocimiento que presentan mayor abandono se sitúa en 37,2 puntos, y entre la de mayor y menor nivel, es de 75 puntos.

*Gráfica 79 Distribución de abandonos de personas con discapacidad Psíquica o Intelectual según rama de conocimiento.*



La discapacidad psíquica o intelectual presenta el mayor número de abandonos en Humanidades con un 28,6 %, seguido por las Enseñanzas Técnicas con un 16,7% y Ciencias de la Salud con un 12,5%. En tercer lugar se sitúan las Ciencias Sociales y Jurídicas con un 9,0%, donde no existe índice de deserción es en la Rama de conocimiento de Ciencias Experimentales. La diferencia entre la rama de conocimiento que presenta mayor nivel de abandonos y la situada en cuarto lugar es de 17,6 puntos, esta diferencia no es tan notoria como en el caso de otras discapacidades que hemos analizado con anterioridad.

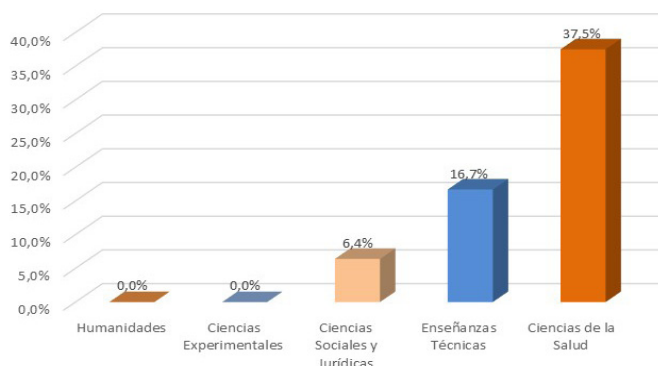
*Gráfica 80 Distribución de abandonos de personas con discapacidad Visual según rama de conocimiento.*



Con respecto a la discapacidad Visual, la rama de Ciencias de la Salud es la que sufre un mayor número de renuncias, en torno a un 25%, seguida de Humanidades que supone un 23,8% del total, las Enseñanzas Técnicas presentan un porcentaje del 8,3%. El menor índice de abandonos se produce en las Ciencias Experimentales, con un 0%.

La diferencia entre las ramas de conocimiento que presentan mayor nivel de abandonos es poco significativa de 1.2 puntos, sin embargo estas diferencias se amplían cuando las comparamos con las Ciencias Sociales y Jurídicas con una diferencia de 8,3 puntos, y de 14,7 puntos.

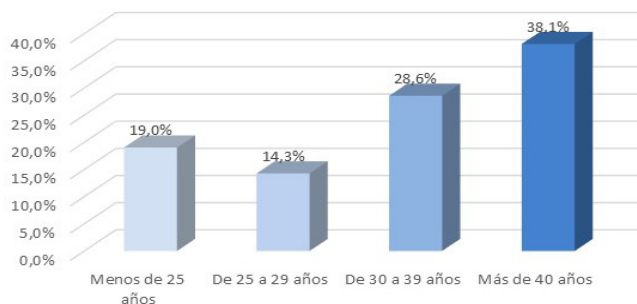
*Gráfica 81 Distribución de abandonos de personas con discapacidad Auditiva según rama de conocimiento.*



El alumnado con discapacidad auditiva presenta un mayor porcentaje de renuncia en la rama de conocimiento de Ciencias de la Salud, con un 37,5%, seguido de las Enseñanzas Técnicas con un 16,7% y en tercer lugar Ciencias Sociales y Jurídicas que presentan un 6,4% de los abandonos. Las ramas de conocimiento que no son abandonadas por los estudiantes con discapacidad auditiva son las de Humanidades y Ciencias Experimentales. La diferencia entre la rama de conocimiento más abandonada y las menos abandonadas es de 37,5 puntos, bastante importante en relación con los otros tipos de discapacidades analizadas.

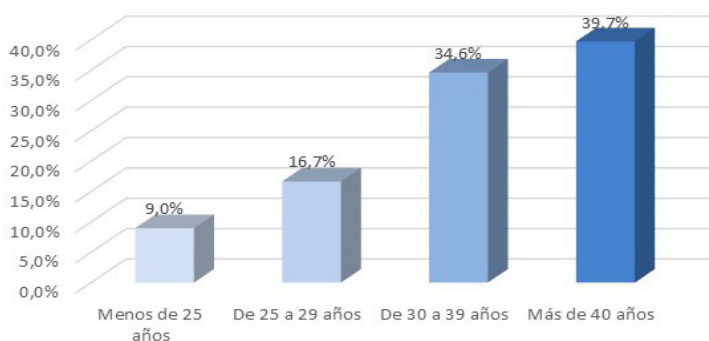
### **3.4.1.4.3. Abandonos por Ramas de conocimiento según grupos de edad.**

*Gráfica 82 Distribución de abandonos según en la rama de Humanidades según grupos de edad.*



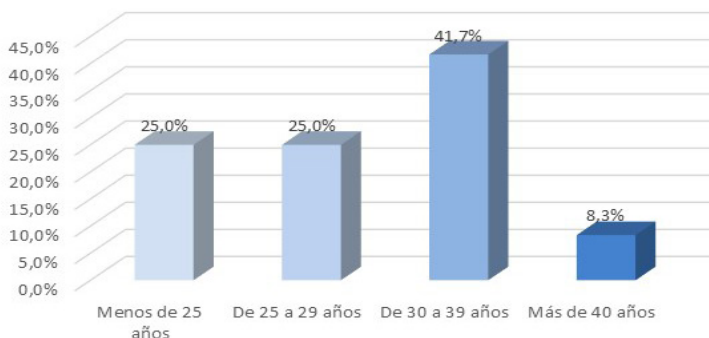
Los abandonos en Humanidades según los grupos de edad, nos presenta una prevalencia de éstos en los colectivos de más edad, en concreto en el grupo de más de 40 años que presentan un porcentaje del 38,1% y el de 30 a 39 años con un 28,6%, que conforman los dos el 66,7%. El alumnado de menos de 25 años se sitúa en el 19,0%. En esta rama de conocimiento el grupo de edad que menos retiradas realiza es el conformado por personas de 25 a 29 años, con un total del 14,3%. La diferencia entre los porcentajes que presenta los grupos de edad con mayor y menor tasa de renuncia es de 18,1 puntos.

*Gráfica 83 Distribución de abandonos según en la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas según grupos de edad.*



El mayor porcentaje de abandono en Ciencias Sociales y Jurídicas se encuentra en los grupos de edad de más de 40 años, con un 39,7% y de 30 a 30 años con un 34,6%, conformándose con más del 70% del total. La diferencia entre estos dos grupos es poco significativa de 5,1 puntos. El grupo de edad de 25 a 29 años presenta valores del 16,7%, y el de menor índice es el conformado por menos de 25 años que se encuentra en torno al 7%. La diferencia entre los grupos de edad que presentan mayor y menor prevalencia de abandonos se ubica en 30,7 puntos. Por tanto se puede considerar notable.

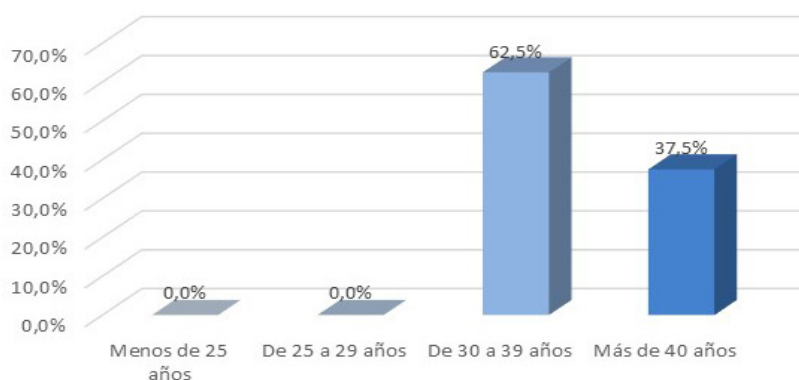
*Gráfica 84 Distribución de abandonos según en la rama de Enseñanzas Técnicas según grupos de edad.*



En las Enseñanzas Técnicas el mayor número se registra en el intervalo de edad de 30 a 39 años, con un 41,7%, seguido en idéntica proporción un 25% por los de menos de 25 años y de 25 a 29 años.

El grupo con menor índice de renuncias es el de más de 40 años, que muestra una diferencia de más de 35 puntos, con el que presenta mayor porcentaje de abandono.

*Gráfica 85 Distribución de abandonos según en la rama de Ciencias de la Salud según grupos de edad.*



En Ciencias de la Salud, no se produce abandono por los grupos de edad de menos de 25 años y de 25 a 29 años. Siendo el colectivo de 30 a 39 años, el que presenta un mayor número situándose alrededor del 62,5%, y seguido por el grupo de más de 40 años, que presenta datos del 37,5%.

En esta rama de conocimiento es donde se produce uno de los mayores niveles de renuncia por parte de un solo grupo de edad, si lo comparamos con el resto de ramas analizadas.



### 3.4.1.5. Abandonos por Titulaciones.

Tabla 13 Distribución de abandonos por titulaciones.

Titulación	Frecuencia	Porcentaje
Trabajo Social	10	11,2%
Derecho	8	9,0%
Psicopedagogía	7	7,9%
CC. Empresariales	7	7,9%
Relaciones Laborales	7	7,9%
Enfermería	6	6,7%
Maestro, Espec. Educación Primaria	6	6,7%
Traducción e Interpretación	5	5,6%
Historia	4	4,5%
Maestro, Espec. Educación Infantil	4	4,5%
Ing. Téc. en Informática de Gestión	3	3,4%
Ing. de Telecomunicación	2	2,2%
Filología Hispánica	2	2,2%
Fisioterapia	2	2,2%
Educación Social	2	2,2%
Maestro, Espec. Educación Física	2	2,2%
Maestro, Espec. Educación Especial	2	2,2%
Maestro, Espec. de Audición y Lenguaje	2	2,2%
CC. del Mar	1	1,1%
Economía	1	1,1%
Filología Inglesa	1	1,1%
CC. de la Actividad Física y del Deporte	1	1,1%
Turismo	1	1,1%
Maestro, Espec. Educación Musical	1	1,1%
Ing. Téc. en Informática de Sistemas	1	1,1%
Ing. Téc. Industrial, Elec. Industrial	1	1,1%

Por titulaciones las que presentan una mayor número de renunciaciones son Trabajo Social con 10, Derecho con 8, Relaciones Laborales y empresariales y Psicopedagogía con 7, y las que tienen una tendencia mínima a la renuncia son Ciencias del Mar, Economía, Filología Inglesa, Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, Turismo, Maestro Especialidad en Educación Musical, Ingeniería Técnica en Informática de Sistemas e Ingeniería Técnica Industrial, Elec. Industrial, que muestran un porcentaje de abandonos del 1,1%, al abandonar sólo 1 estudiante de los matriculados.

Por tanto observamos que las titulaciones que conforman la Rama de conocimiento de Ciencias Sociales y Jurídicas, son las que poseen un mayor porcentaje de abandono.

### 3.4.5.1. Abandonos por Titulaciones según sexo.

Tabla 14 Distribución de abandonos por titulaciones según sexo.

Titulaciones	HOMBRE		MUJER	
	T	%	T	%
Ing. de Telecomunicación	1	50,0%	1	50,0%
Derecho	5	62,5%	3	37,5%
CC. del Mar	1	100,0%	0	0,0%
Economía	1	100,0%	0	0,0%
Traducción e Interpretación	2	40,0%	3	60,0%
Filología Hispánica	1	50,0%	1	50,0%
Filología Inglesa	0	0,0%	1	100,0%
Historia	4	100,0%	0	0,0%
Psicopedagogía	3	42,9%	4	57,1%
CC. de la Actividad Física y del Deporte	1	100,0%	0	0,0%
Enfermería	3	50,0%	3	50,0%
Fisioterapia	1	50,0%	1	50,0%
Trabajo Social	6	60,0%	4	40,0%
CC. Empresariales	3	42,9%	4	57,1%
Relaciones Laborales	1	14,3%	6	85,7%
Educación Social	1	50,0%	1	50,0%
Turismo	0	0,0%	1	100,0%
Maestro, Espec. Educación Infantil	1	25,0%	3	75,0%
Maestro, Espec. Educación Primaria	3	50,0%	3	50,0%
Maestro, Espec. Educación Física	2	100,0%	0	0,0%
Maestro, Espec. Educación Musical	1	100,0%	0	0,0%
Maestro, Espec. Educación Especial	0	0,0%	2	100,0%
Maestro, Espec. de Audición y Lenguaje	0	0,0%	2	100,0%
Ing. Téc. en Informática de Gestión	2	66,7%	1	33,3%
Ing. Téc. en Informática de Sistemas	1	100,0%	0	0,0%
Ing. Téc. Industrial, Elec. Industrial	1	100,0%	0	0,0%
Maestro, Espec. Educación Física	3	100,0%	0	0,0%
Maestro, Espec. Educación Musical	1	50,0%	1	50,0%
Maestro, Espec. Educación Especial	1	10,0%	9	90,0%

Titulaciones	HOMBRE		MUJER	
	T	%	T	%
Maestro, Espec. de Audición y Lenguaje	2	22,2%	7	77,8%
Ing. Téc. en Topografía	1	100,0%	0	0,0%
Ing. Téc. en Informática de Gestión	3	37,5%	5	62,5%
Ing. Téc. en Informática de Sistemas	3	100,0%	0	0,0%
Ing. Téc. de Obras P, Esp. Const. Civiles	1	100,0%	0	0,0%
Ing. Téc. de Obras P, Esp. Hidrología	0	0,0%	1	100,0%
Ing. Téc. Industrial, Mecánica	1	100,0%	0	0,0%
Ing. Téc. Industrial, Química Industrial	2	66,7%	1	33,3%
Ing. Téc. Industrial, Elec. Industrial	2	100,0%	0	0,0%
Ing. Téc. Industrial, Electricidad	1	100,0%	0	0,0%
Ing. Téc. Telecom., Telemática	3	100,0%	0	0,0%
Ing. Téc. Telecom., Sonido e Imagen	1	100,0%	0	0,0%
Ing. Téc. Naval, Esp. en Estructuras marina	5	100,0%	0	0,0%

Dentro de las titulaciones con mayor índice de deserción encontramos que en Trabajo Social el abandono masculino es del 60%, lo mismo que en derecho que los hombres abandonan en un 62,5%. El caso contrario se observa en Relaciones Laborales y Psicopedagogía, donde el abandono femenino se encuentra por encima del masculino, siendo un porcentaje del 85,7% para la primera y del 57,1% para la segunda.

En relación a las titulaciones con menor índice de abandono, con un 0,8% del total, predominan los hombres porque de los 9 alumnos, 7 eran hombres y tan sólo 2 mujeres.

### 3.4.5.2. Abandonos por Titulaciones y Tipos de discapacidad.

Tabla 15. Distribución de abandonos por titulaciones según tipos de discapacidad.

Titulación	AUDITIVA	FÍSICA	PSÍQUICA O INTELLECTUAL	VISUAL
Ing. de Telecomunicación	0,0%	100,0%	0,0%	0,0%
Derecho	0,0%	50,0%	12,5%	25,0%
CC. del Mar	0,0%	100,0%	0,0%	0,0%
Economía	0,0%	100,0%	0,0%	0,0%
Traducción e Interpretación	0,0%	40,0%	60,0%	0,0%
Filología Hispánica	0,0%	50,0%	0,0%	50,0%
Filología Inglesa	0,0%	100,0%	0,0%	0,0%
Historia	0,0%	50,0%	0,0%	50,0%
Psicopedagogía	14,3%	57,1%	14,3%	0,0%

Titulación	AUDITIVA	FÍSICA	PSÍQUICA O INTELLECTUAL	VISUAL
CC. de la Actividad Física y del Deporte	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%
Enfermería	33,3%	33,3%	16,7%	16,7%
Fisioterapia	50,0%	0,0%	0,0%	50,0%
Trabajo Social	0,0%	60,0%	20,0%	20,0%
CC. Empresariales	14,3%	57,1%	14,3%	0,0%
Relaciones Laborales	0,0%	100,0%	0,0%	0,0%
Educación Social	0,0%	50,0%	50,0%	0,0%
Turismo	0,0%	100,0%	0,0%	0,0%
Maestro, Espec. Educación Infantil	25,0%	50,0%	0,0%	25,0%
Maestro, Espec. Educación Primaria	16,7%	66,7%	0,0%	16,7%
Maestro, Espec. Educación Física	0,0%	100,0%	0,0%	0,0%
Maestro, Espec. Educación Musical	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%
Maestro, Espec. Educación Especial	50,0%	0,0%	0,0%	50,0%
Maestro, Espec. de Audición y Lenguaje	0,0%	100,0%	0,0%	0,0%
Ing. Téc. en Informática de Gestión	0,0%	66,7%	33,3%	0,0%
Ing. Téc. en Informática de Sistemas	0,0%	100,0%	0,0%	0,0%
Ing. Téc. Industrial, Elec. Industrial	0,0%	0,0%	100,0%	0,0%
Ing. Téc. en Informática de Sistemas	0,0%	100,0%	0,0%	0,0%
Ing. Téc. de Obras P., Esp. Const. Civiles	0,0%	100,0%	0,0%	0,0%
Ing. Téc. Industrial, Mecánica	0,0%	100,0%	0,0%	0,0%
Ing. Téc. Industrial, Química Industrial	0,0%	100,0%	0,0%	0,0%
Ing. Téc. Telecom., Telemática	0,0%	100,0%	0,0%	0,0%

En las titulaciones con mayor nivel de abandono encontramos que en Trabajo Social, predomina el de alumnos con discapacidad física, que son el 60% seguido del alumnado con discapacidad psíquica y visual que suponen un 20% respectivamente. El alumnado que abandonan en la titulación de Derecho son los que presentan discapacidad física, que suponen un 50%, seguido de la discapacidad visual que representa el 25%.

En Relaciones Laborales ha causado baja la totalidad de los estudiantes que presentan discapacidad física, y la misma situación se produce en Psicopedagogía.

La titulación que presenta menor nivel de abandono es historia, donde sólo se produce la retirada de los alumnos con discapacidad física, que lo hace en un 50% y no se produce abandono por parte de los otros tipos de discapacidad.

En relación a las titulaciones con menor índice de deserción predominan los alumnos con discapacidad física, salvo en el caso de Turismo y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte donde el abandono se ha generado por parte del alumnado con discapacidad visual.

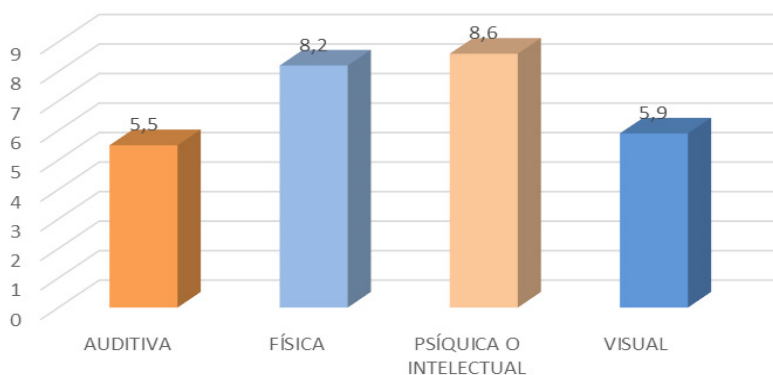
Por discapacidades vemos que la discapacidad física es la que presenta mayor nivel de retirada, seguida de la visual, y las que menos son la auditiva y la intelectual o psíquica.

### 3.4.1.6 Tiempo estancia en la universidad antes del abandono.

La media de tiempo de estancia en la Universidad del alumnado con discapacidad es de 7,05 años.

#### 3.4.1.6.1 Tiempo de estancia en la universidad antes del abandono por discapacidad.

*Gráfica 86 Distribución del tiempo de estancia en la universidad antes del abandono según tipo de discapacidad.*



El/la estudiante que abandona sus estudios en nuestra universidad, ha desarrollado una permanencia máxima de 8,6 años, es aquel que presentan una discapacidad psíquica o intelectual, seguidos por el alumnado con discapacidad física que desarrollan una estancia de 8,2 años, y la visual se sitúa en 5,9 años. Las personas con discapacidad auditiva son los que menor tiempo de estancia presentan antes del abandono, y se colocan en 5.5 años.

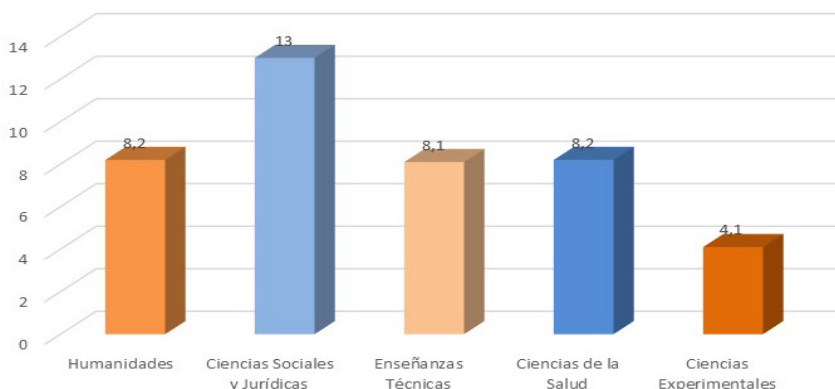
La diferencia en años entre las diferentes discapacidades que más tiempo han permanecido en los estudios antes del abandono, es poco significativo, tan sólo difieren en 0,4 años, y es la que se presenta entre el alumnado con discapacidad intelectual o psíquica y los que poseen una discapacidad física.

Sin embargo si analizamos la diferencia existente entre la de mayor permanencia y menor antes del abandono, ésta se sitúa en 3,1 años, y se puede considerar significativa.

También se observa como la diferencia entre las discapacidades que tienen menor tiempo de estancia desarrollan ante el abandono, se sitúa en 0,4 años.

### 3.4.1.6.2. Tiempo de estancia en la universidad, antes del abandono por Rama de conocimiento.

Gráfica 87 Distribución del tiempo de estancia en la universidad, antes del abandono según rama de conocimiento.



La rama de conocimiento donde el estudiantado posee un menor tiempo de estancia antes de producirse el abandono, es la de Ciencias Experimentales, que presenta una media de 4,1 años, seguida de las ramas de Enseñanzas Técnicas que posee una media de 8,1 años y Humanidades y Ciencias de la salud con 8,2 años respectivamente .

La que mayor tiempo de estancia presenta antes del abandono, es la de Ciencias de la Sociales y Jurídicas que se ubica en una media de 13 años.

La diferencia de tiempo de estancia antes del abandono entre el que presenta el mayor nivel y el menor es de 8,9 años. Es importante resaltar que el alumnado de la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas es el más persistente antes de abandonar los estudios, la media de 13 años, eso es el triple de tiempo que el que tarda el alumnado de Ciencias Experimentales en retirarse de los estudios.

## 4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

A modo de síntesis, de los aspectos más relevantes encontrados en este estudio empírico nos parece adecuado concretar, en relación a los objetivos propuestos y en comparación con la escasa existencia de estudios descriptivos sobre el perfil del alumnado con discapacidad en el Sistema Universitario Español, que no se conoce ningún estudio realizado por ninguna universidad española, con esas características, por lo que éste va a ser un elemento clave en el desarrollo de esta discusión. Por esta razón realizaremos comparaciones con datos generales de la propia ULPGC, y aquellos datos, aportados por los distintos estudios y autores trabajados en el marco teórico de esta tesis.

Tomando como punto de partida el *perfil socio demográfico y familiar del alumnado con discapacidad de la ULPGC*, se evidencia que está conformado por mujeres que presentan discapacidad física prioritariamente, seguida de la discapacidad visual en una proporción bastante reducida en relación con la anterior. La edad media se sitúa en la franja de edad de más de 30 años, y la residencia familiar se encuentra ubicada en Gran Canaria, y dentro de esta isla, destacan las personas residentes en el municipio de Las Palmas de Gran Canaria.

Esta sería la fotografía inicial de nuestro alumnado, que al desarrollar una comparación de estos datos con otros estudios realizados, se evidencia que la tendencia en este tipo de alumnado no es la misma, que se pone de manifiesto en los estudios realizados por Fundación UNIVERSIA y el CERMI (2011), por Red2red (2006), UNED en el año 2010, donde predominan los hombres sobre las mujeres, sin embargo si se constata el tipo de discapacidad, así como el grupo de edad al que se pertenecen, en todos los estudios antes mencionados.

Por otro lado al hablar del tipo de discapacidad, hemos observado que la discapacidad predominante es física, esto puede ser debido a que ésta es la que presenta menos problemas de acceso al aprendizaje, sus problemas vienen derivados de la accesibilidad arquitectónica fundamentalmente, pero no poseen barreras comunicacionales que le impidan desarrollar su formación universitaria. Los apoyos necesarios para la adaptación y desarrollo de sus estudios son mínimos, y si tenemos en cuenta que nuestra universidad ha acometido mejoras en su plan de accesibilidad como recomendó la CRUE, se puede entender que este tipo de discapacidad sea la que cope la matrícula en la ULPGC.

Otro elemento a tener en cuenta es la franja de edad en la que se sitúa el alumnado, mostrando en general una edad avanzada, esto puede ser debido a que retoman los estudios universitarios una vez inician su proyecto de vida adulta o acceden a los mismos cuando poseen cierta seguridad personal, o por el contrario porque su proceso formativo en los niveles más bajos se ha visto ralentizado por las características de su discapacidad y esto le ha impedido seguir las etapas formativas de manera exitosa a nivel temporal. Este dato también se corrobora con el estudio realizado por la UNED y Fundación Mapfre en 2010, donde se observa que el mayor rango de edad de sus estudiantes con discapacidad se encuentra entre 40 y 50 años.

Así mismo la procedencia de éste alumnado en relación al lugar de residencia familiar, nos muestra que hay un predominio de los residentes en Canarias y en la isla de Gran Canaria, seguido de la isla de Lanzarote y Fuerteventura. Estos resultados nos dejan entrever que la movilidad geográfica para desarrollar estudios por parte de estos estudiantes es casi nula, se mantienen en su isla y no hay grandes movilizaciones de otros lugares para desarrollar estudios superiores, esto puede tener relación con las dificultades propias de este colectivo en relación con las barreras físicas y comunicacionales, así como por la sobreprotección familiar, y las limitaciones en relación a estructuras educativas, que poseen las islas menores para este colectivo, elementos a tener en cuenta como ingredientes que dificultan la inclusión, sin embargo se observa que se encuentra más acorde con la pauta desarrollada por el alumnado de nuestra universidad, que pertenece mayoritariamente a la

Isla de Gran Canaria, y a la provincia de Las Palmas como se puede verificar en la ULPGC en Cifras, informe que realiza anualmente nuestra institución y que se encuentra disponible en la página web de la misma.

En relación al nivel formativo que presentan las familias hay que señalar que los progenitores se encuentran encuadrados dentro de dos categorías que destacan por encima del resto, estas son, la categoría de sin estudios y estudios secundarios, ambas conforman más de la mitad de la población objeto de estudio. Como se desprende de lo anterior, la formación de los padres, podemos decir que se encuentra polarizada, puesto que tenemos que los niveles más bajos de sin estudios o analfabetos conforman algo más de un tercio de la población y por otro lado los padres que poseen estudios secundarios y universitarios se sitúan en el 40%. Dentro de ellos existe una paridad con respecto al sexo, salvo en el grupo de estudios universitarios, que hay un mayor número de mujeres con titulaciones en esta categoría, y por tipos de discapacidad, los padres del alumnado con discapacidad auditiva son los que presentan un mayor nivel formativo, mientras que el menor nivel, lo poseen los padres del alumnado con discapacidad psíquica o intelectual.

Hay que destacar que los padres que presentan un mayor nivel de formación son los que tienen hijos que pertenecen al grupo de edad de menos de 25 años, esto puede ser debido al acceso masivo que se ha producido a partir de los años 80 a la educación y las reformas educativas sufridas en estos años, sin embargo los padres con mayores niveles de estudios incompletos y analfabetos, son los padres del alumnado con más de 40 años, que poseían un acceso limitado al sistema educativo por las características sociales, políticas y económicas de la época de su escolarización. Por tanto podemos decir que el perfil educativo-familiar de este alumnado es medio bajo, que es el que predomina en nuestra comunidad autónoma.

Se constata que respecto a *la Inserción académica y perfil educativo-familiar del alumnado con discapacidad de la ULPGC*, el mayor volumen de estudiantes con discapacidad matriculados en la ULPGC, se sitúa en los años 2005 y 2006, sin embargo si comparamos estos datos con el número de estudiantes sin discapacidad matriculados en esos cursos, tenemos que el porcentaje de alumnos con discapacidad se encuentra muy por debajo del 1% del total. Se ratifica el escaso acceso de este alumnado a los estudios superiores, en relación al resto de la población, y por tanto se observa que este puede ser un factor de riesgo para la exclusión social de este colectivo, como se planteaba en el informe realizado por la Fundación UNIVERSIA y el CERMI en 2014, y con los datos que aparecen en el estudio realizado por Red2red (2006), que muestra que los estudiantes con discapacidad suponen un 0,5% del total del alumnado universitario en el curso 2004-2005. Si tenemos en cuenta los años analizados, podemos decir que la situación de nuestro alumnado se encuentra dentro de los parámetros de dichos estudios.

Existe una preferencia por una vía concreta de acceso a la universidad, que en éste caso es la PAU, y en esta modalidad de entrada, los hombres aventajan ligeramente a las mujeres, esta fórmula de acceso es seguida sobre todo, por el grupo de edad menor de 25



años, sin embargo hay que destacar que los grupos de edad de 30 a 40 años y de más de 40, utilizan esta modalidad de entrada al sistema universitario de manera prioritaria. Este dato al compararlo con los otros estudios consultados, no se corrobora, por ejemplo si tomamos como referencia al estudio realizado por la UNED (2010), donde la mayoría del alumnado accede por pruebas específicas de acceso para mayores de 25 años, o a través del traslado de otras universidades. Esto nos hace cuestionar nuestro argumento utilizado para intentar explicar la razón de la elevada edad del alumnado con discapacidad que se incorporaba a nuestras aulas, puesto que al usar esta vía de acceso de manera preferente, pone de manifiesto que la finalización de los estudios de acceso a la universidad se ha realizado en el periodo previo al desarrollo de la prueba de acceso.

Siguiendo con lo anterior, podemos decir que el alumnado con discapacidad, llega de manera tardía a la universidad, probablemente por lo planteado por el INE (1999), esto se explicaría por las características de la propia discapacidad, que genera una considerable falta de estudios y de alfabetización durante la etapa juvenil incluso en la actualidad, pese a todos los esfuerzos de integración que rigen las políticas educativas contemporáneas. El impacto de la discapacidad sobre el bagaje educativo es considerable, y se mantiene en el tiempo.

En relación al acceso mayoritario del alumnado a través de la PAU, puede ser debido al impulso desarrollado por las universidades en la adaptación de estas pruebas, siguiendo las recomendaciones realizadas por el Libro Blanco universidad y Discapacidad (2007) y los compromisos de la CRUE. Todo lo anterior se desarrolla en nuestra Universidad de manera personalizada desde inicios del año 2000, brindándosele al alumnado la oportunidad de realizar la prueba de acceso con las adaptaciones necesarias y con los recursos técnicos y humanos adecuados para garantizar el éxito en la misma.

Al referirnos a la nota media de entrada a la universidad de este alumnado, la misma se ubica en una media de 5,70, sin embargo es el alumnado con discapacidad intelectual el que presenta la nota más baja que no llega al 5, y el alumnado con discapacidad auditiva los que poseen una mayor nota de entrada. Aquí queremos destacar que las necesidades educativas especiales que requiere un alumno que presenta discapacidad psíquica son muy diferentes a las que presentan otros tipos de discapacidad y por ello, entra dentro de lo previsible que este alumnado sea el de menor nota de acceso. Probablemente esto es debido a las dificultades de aprendizaje que plantea esta población en su proceso de inserción educativa en todos sus niveles, debido a la falta de apoyos, de medios técnicos y a las características propias de su discapacidad.

De igual manera, cuando analizamos las ramas de conocimiento, destacamos la presencia mayoritaria de este colectivo en la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas, dándose en esta rama un predominio de la mujer frente al hombre, todos los grupos de edad optan por ella, pero destaca el grupo de alumnos que se encuentra por encima de los 30 años, y la discapacidad que predomina es la física y la visual, aunque el resto se encuentra en cotas similares. Este dato nos permite comprobar la tendencia seguida por el resto de estudiantes

de nuestra universidad en cuanto a la rama de conocimiento y titulaciones, puesto que en Ciencias Jurídicas y Sociales se aglutina el mayor número de alumnos, siendo la titulación de Derecho, la que posee un volumen más elevado de alumnos. También viene a ratificar los resultados del perfil del alumnado universitario que se recogen en el estudio desarrollado por Fundación UNIVERSIA y el CERMI en 2011, donde se plantea que el perfil de la comunidad universitaria con discapacidad es hombre, cuenta mayoritariamente con discapacidad física y realiza estudios o tiene actividad docente e investigadora en la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas. A su vez, la investigación realizada por Fundación ADECCO y la empresa Terminales Canarios en 2014, deja en evidencia que el nivel formativo universitario más elevado lo encontramos en las personas con discapacidad física.

A la hora de analizar los datos de la totalidad de la población, la mayoría del alumnado opta por la titulación de Licenciatura en Derecho y en menor medida por las ingenierías y la rama de Humanidades, esto puede ser debido, a que este tipo de titulaciones conlleva una formación previa sólida, en materias como pueden ser las matemáticas, la física, los idiomas, o el dibujo, y dependiendo del tipo de discapacidad que presente el alumno, puede tener dificultades para obtener el nivel requerido en estas materias. Esto vuelve a enlazar con los problemas de inclusión reales de este colectivo en la educación en general y en la educación universitaria en particular. Al llegar a este nivel, la formación se dificulta ya que no se poseen apoyos y formas de docencia con pedagogía adaptada a las necesidades de este tipo de alumnado. El estar en aulas especiales en los primeros niveles, puede dificultar la adaptación y el normal desarrollo del aprendizaje cuando se llega a niveles formativos que carecen de este tipo de recursos, como es el caso de la universidad.

De lo anterior se desprende que a pesar del avance desarrollado por las universidades en la dotación de servicios y recursos para este colectivo, todavía no se ha conseguido una adaptación de los procesos educativos, adecuada que permita el acceso de este colectivo a las titulaciones que tienen mayor carga técnica y que requieren de unos conocimientos y habilidades mucho más afianzados, esto puede ser debido, a la imprecisión que la normativa deja en este sentido y que impide las adaptaciones de determinados contenidos a las necesidades de este alumnado, sin alterar el currículum, con el fin de perseguir la normalización. No existe normativa clara y garantizadora de la igualdad de oportunidades en este sentido, por tanto no se puede asegurar el desarrollo de algunos de los preceptos que se recogen en la LIONDAU, generando un vacío legal, como planteaba Alcantud et al (2000).

Si centramos nuestra atención en las diferentes titulaciones de nuestra universidad y las opciones de elección desarrolladas por este alumnado, tenemos que los hombres optan por las titulaciones de Ingenierías y las mujeres por las titulaciones de Maestro en todas sus especialidades. Este es otro dato esperado, siguiendo la tendencia de la totalidad del alumnado de la ULPGC, donde las carreras técnicas se encuentran copadas por alumnos hombres y siendo escaso el nivel de mujeres en estas titulaciones y lo contrario ocurre en las titulaciones del ámbito de las Ciencias Sociales, sobre todo las referidas a Maestro, Trabajo Social y algunas de la rama de Ciencias de la Salud, como enfermería, donde se mantiene una feminización de estas titulaciones.

Si nos paramos a observar las diferentes elecciones de titulaciones por parte de este colectivo y tomamos como referencia el tipo de discapacidad, hay que explicar que el alumnado con discapacidad auditiva optan mayoritariamente por la titulación de Maestro en todas sus especialidades salvo Educación Musical y Lengua Extranjera, este es un dato obvio, debido a las características propias de su discapacidad, mientras el estudiante que presentan discapacidad física, lo hace por las titulaciones de Derecho, Enfermería y Maestro entre otras. Los estudiantes con discapacidad psíquica o intelectual optan por titulaciones como Derecho, Traducción e Interpretación y Enfermería, y los que presentan discapacidad visual lo hacen en Educación Social, Psicopedagogía, Enfermería y Trabajo Social.

Por todo ello, planteamos que se observa que la titulación Enfermería es la titulación con mayor presencia de alumnado con discapacidad en todas sus tipologías, seguida de la titulación de Derecho, que es elegida, por todas las discapacidades, excepto por los que presentan discapacidad auditiva, quizás esto sea debido a las características de esta titulación donde se tiene que tener un buen nivel de lecto-escritura y esta es una de las limitaciones que presenta este alumnado en su proceso de enseñanza-aprendizaje.

Así mismo el hecho de que el alumnado con discapacidad visual opte por la titulación de Enfermería pone de manifiesto que la ULPGC posee los recursos de apoyo técnico y humano necesarios para el desarrollo de los procesos de enseñanza- aprendizaje adecuados, estos recursos como se explicitó en el marco teórico son los aportados a través del convenio de colaboración ONCE- ULPGC.

En relación al tiempo de estancia en la universidad sobrepasa la media de 7 años, siendo el alumnado que más dilatan su presencia aquellos que presentan discapacidad intelectual y el grupo de edad el configurado por los alumnos de más de 30 años, que desarrolla una permanencia en la ULPGC por encima de los 8 años de media. Por la misma razón que se apuntaba con anterioridad podemos considerar normal que este alumnado con discapacidad intelectual sea el que mayor tiempo de permanencia desarrolle en la universidad, debido a las características propias de su diversidad, puesto que suele ser un alumnado que requiere una ampliación de los tiempos de desarrollo de su aprendizaje, ya que su rendimiento viene determinado por la necesidad de disponer de más tiempo, y por tanto la organización educativa tiene que ser más flexible en horarios y en fórmulas que permitan las evaluaciones de manera que generen un máximo rendimiento a este tipo de alumnado, como plantea Alcantud, Ávila y Asensi, (2000).

Al poner la atención en la descripción del *Perfil académico de egreso del alumnado con discapacidad de la ULPGC*, descubrimos que el nivel de egreso se sitúa en torno a una tercera parte, del total de alumnado matriculado, se trata de mujeres con discapacidad física de 30 a 39 años, que cursan estudios de Ciencias Jurídicas y Sociales, rama que aglutina a las personas con discapacidad perteneciente a ese grupo de edad. Si comparamos estos datos con el resto de alumnado de la universidad, concretamente con los datos del 2007, se observa que el nivel de egresos es de 1 de cada 10 alumnos, se tratan de mujeres con una media de edad de 26 años, por tanto tenemos que los alumnos con discapacidad superan en

nivel de egreso al resto del alumnado, y coinciden en el sexo predominante, pero no así en el grupo de edad. También existe coincidencia en relación a la rama de conocimientos con mayor nivel de egresos, la de Ciencias Sociales y jurídicas.

Siguiendo con el nivel de egresos según el tipo de discapacidad, los datos nos muestran que el porcentaje de egresos de la discapacidad física se sitúa en niveles superiores al 70%, este dato no nos sorprende ya que simplemente, por una cuestión de probabilidad, debido a que tanto el grupo de edad, como la rama de conocimiento y el tipo de discapacidad, son los de mayor concentración de estudiantes, era lógico que el mayor nivel de egresos se produjese en el alumnado que cumplía con estas características. Y otro elemento esencial en nuestra previsión, es que la discapacidad física es la que necesita menos adaptaciones en el proceso de enseñanza- aprendizaje y por tanto sería la que tendría una mayor probabilidad de éxito en sus estudios universitarios.

Aquellas personas que presentan discapacidad visual se sitúan en segundo lugar del grupo de egresados, titulando en mayor medida las mujeres. Una de las razones para que este tipo de discapacidad obtenga el segundo lugar en el número de egresos, puede venir determinada por la disponibilidad de recursos técnicos y apoyos ofertados por la ONCE en colaboración con nuestra universidad. Ambos organismos desarrollan una labor de transcripción de documentos, libros, apuntes a braille, préstamo de software específico, así como adaptaciones de la Web y de los puestos de trabajo dentro de las principales bibliotecas. A través de estos servicios se observa como la ULPGC ha desarrollado todas las recomendaciones realizadas por el libro Blanco de universidad y Discapacidad, por la CRUE, y por los distintos estudios realizados. Podemos plantear que en este tipo de discapacidad es donde la ULPGC ha implementado de manera más notable la normativa que busca la garantía de la igualdad de oportunidades.

Como contrapunto la discapacidad que menor índice de egresos obtiene es la discapacidad psíquica o intelectual, que se encuentra en niveles inferiores al 5%, este dato también era predecible, al ser éste el colectivo, que menor presencia tiene en nuestra universidad, y además por las características propias de su diversidad funcional. Desde un punto de vista educativo, este colectivo es el que presenta mayores dificultades en el desarrollo y cobertura de objetivos académicos, puesto que poseen barreras para el aprendizaje y la participación como plantea Muntaner, (2010). Estas barreras siguen estando presente, puesto que a pesar de que hablamos de inclusión y normalización, todavía no han desaparecido con respecto a este colectivo, como recogen los estudios referenciados en el marco teórico y que hablan de la percepción que tienen tanto los estudiantes con discapacidad, en relación a como los percibe el resto y las barreras o dificultades con las que se encuentran, y por otro lado, la actitud de los miembros de la comunidad universitaria frente al alumnado con discapacidad.

Al introducir la rama de conocimiento de donde egresan los estudiantes, los datos nos muestran que la mayoría lo hacen desde las Ciencias Sociales, pues aglutina el mayor número de egresos, como se mencionó con anterioridad, pero si analizamos las ramas de

conocimiento según el tipo de discapacidad, tenemos que en la rama de Humanidades titulan los estudiantes con discapacidad física, y sin embargo la discapacidad psíquica o intelectual no presenta egresos, lo mismo ocurre en el resto de ramas de conocimiento. El nivel más alto de egresos de los estudiantes con discapacidad psíquica o intelectual se produce en la rama de Ciencias de la Salud y lo mismo ocurre con la discapacidad auditiva.

En relación a las titulaciones donde se han producido la mayoría de los egresos, los datos analizados nos dejan como instantánea, que las titulaciones que predominan son: Enfermería, seguido de Psicopedagogía y en último lugar se sitúan Derecho y Maestro en especialidad de Educación Primaria. Al comparar estos datos con el resto de la ULPGC (2007) vemos como no son coincidentes, ya que para el resto del alumnado, las titulaciones con mayor índice de egresos fueron Economía, Educación Social y Maestro en especial en Educación Musical.

Por otra parte la estancia media en la ULPGC de 6,3 años, siendo los hombres los que tienen una trayectoria más dilatada antes de producirse el egreso frente a las mujeres. La discapacidad con mayor estancia presenta antes de egresar es la visual con una media de 7,1 años, frente a los 5,7 años que necesita el alumnado con discapacidad psíquica o intelectual para egresar. Este es un dato curioso a resaltar, puesto que puede ser contradictorio con datos anteriores, sin embargo hay que tener en cuenta que a pesar de ser una discapacidad con mayores barreras, puede ocurrir que el alumnado que egresa lo haga de manera más rápida que el resto y no requiera de mayor tiempo de estancia en nuestra universidad.

Al hilo de lo anteriormente mencionado, vemos como la rama de las Enseñanzas Técnicas es la que presenta una mayor estancia en años, con una media de 9,1 años previos al egreso y la que menor tiempo de estancia requiere es la de Ciencias Sociales y Jurídicas, y seguidas de cerca por Ciencias de la Salud. Este es un dato que se puede corroborar con el resto del alumnado de la ULPGC, puesto que los alumnos de la rama de Enseñanzas Técnicas son uno de los grupos que mayor tiempo permanece en nuestra institución hasta conseguir el egreso, por las características propias de los contenidos de las titulaciones, y por el alto nivel de competencias que debe adquirir el alumnado en su proceso formativo.

El año que presenta mayor número de egresos, dentro del periodo de tiempo analizado es el año 2010, en este año egresaron fundamentalmente alumnos con discapacidad física, seguido por la auditiva y visual.

La mayoría de los alumnos que egresaron tenían su residencia familiar en la Isla de Gran Canaria, dentro de estos predominan los que residen en el municipio de Las Palmas de Gran Canaria, y en la provincia de Las Palmas. Como se desprende de estos resultados la movilidad geográfica de este colectivo es inexistente, ya que prácticamente la totalidad del alumnado tiene su residencia en la Comunidad Autónoma de Canarias. Este dato es plenamente coincidente con el resto del alumnado de la ULPGC.

Si nos paramos a conocer el nivel formativo de las familias de donde proceden los egresados, vemos que éste se caracteriza por ser un nivel formativo de bachillerato

o secundaria, seguido de los padres que tienen estudios primarios completos. Por tanto tenemos que los egresados provienen de familias con un nivel formativo medio.

Un dato que nos parece relevante destacar, es que el porcentaje de egresados cuyos padres poseen estudios universitarios es de una cuarta parte del mismo, y el nivel más bajo lo presentan los padres analfabetos que no llega al 5%. El nivel de estudios de las familias según el tipo de discapacidad nos permite observar como los progenitores de los egresados con discapacidad auditiva, son los que presentan mayor nivel de estudios, puesto que son mayoría en estudios superiores. Los progenitores con menor nivel educativo es el de los egresados con discapacidad psíquica o intelectual, ya que se encuentran concentrados en estudios de EGB, Bachillerato Elemental graduado escolar o asimilados, seguido del nivel Analfabetos y Estudios Superiores, por este orden. No tienen presencia en el resto de niveles analizados.

Finalmente nos centraremos en mostrar cual es el *perfil académico del alumnado con discapacidad que abandonan sus estudios en la ULPGC*, el nivel de abandonos es superior a un tercio de los alumnos que se matriculan en nuestra institución, se trata de hombres con discapacidad física, perteneciente al grupo de más de 40 años, que cursan titulaciones correspondientes a la rama de conocimiento de Ciencias Sociales y Jurídicas, y que presentan un tiempo de estancia en la Universidad de 7,05 años antes de su abandono. Con lo cual se observa una persistencia por parte de este alumnado antes de adoptar la decisión de abandonar sus estudios. Este dato de nivel de abandonos es lógico en cuanto a la rama de conocimiento, grupo de edad y el tipo de discapacidad, por ser ésta la que mayor número de alumnos matriculados presenta.

Al hablar de tipos de discapacidades se observa que el nivel de abandonos por parte de la discapacidad física es superior a la mitad, y la discapacidad que menos abandono presenta es la auditiva que no llega al 10%. Los abandonos por grupos de edad, se centran en el grupo de más de 40 años que se encuentra por encima de la media en el alumnado con discapacidad visual y psíquica, manteniéndose en la media, en la auditiva y siendo el segundo grupo de abandono en el alumnado que presentan discapacidad física. Este dato se encuentra en consonancia con el anterior, ya que el grupo de más de 40 años puede ser que tenga mayores dificultades para conciliar sus estudios con el resto de responsabilidades propias de su edad en el proceso de socialización, además de ser el segundo grupo en número de matriculas en la ULPGC.

Los abandonos tienen una mayor incidencia en la rama de conocimiento de Ciencias Sociales y Jurídicas que se sitúa en valores superiores a la mitad de la matrícula, esto es normal, si como se dijo con anterioridad, esta es la rama donde se ubican la mayoría del alumnado con discapacidad, y la que menor nivel de deserción presenta es la rama de Ciencias de la Salud, que muestra sólo un 6,7% de abandonos, esto puede ser debido a que las titulaciones que pertenecen a esta rama de conocimiento tienen un componente vocacional en los elementos que llevan al alumnado a seleccionarlas como estudios a cursar, cosa que no ocurre con todas las titulaciones de las Ciencias Sociales y Jurídicas.

Queremos destacar que en todas las ramas de conocimiento hay una prevalencia de abandono de estudios por parte de la discapacidad física, salvo en el caso de la rama de Ciencias de la Salud, donde el mayor índice lo presenta la discapacidad auditiva. En relación al tipo de discapacidad hay que resaltar que los alumnos con discapacidad física abandonan en su totalidad la rama de Ciencias experimentales y en menor medida la de Ciencias Sociales y Jurídicas. Por su parte el alumnado con discapacidad psíquica o intelectual abandona prioritariamente la rama de Humanidades así como las Enseñanzas técnicas, sin embargo la discapacidad visual posee los niveles máximos de deserción en la rama de Ciencias de la Salud, seguido de Humanidades. Por su parte el alumnado con discapacidad auditiva presenta un mayor porcentaje de renuncia en la rama de conocimiento de Ciencias de la Salud, seguido de las Enseñanzas Técnicas. Este último dato puede ser debido a las características técnicas de las titulaciones que se encuentran dentro de la rama de Ciencias de la Salud, y a las limitaciones físicas que conlleva este tipo de discapacidad, que suponen una barrera para el desarrollo exitoso de dichos estudios.

Si nos centramos en las titulaciones que presentan una mayor número de renunciadas, nos encontramos que éstas son las de: Trabajo Social, Derecho, Relaciones Laborales y empresariales y Psicopedagogía, y las que tienen una tendencia mínima a la renuncia son Ciencias del Mar, Economía, Filología inglesa, Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, Turismo, Maestro Especialidad en Educación Musical, Ingeniería Técnica en Informática de Sistemas e Ingeniería Técnica Industrial y Eléctrica Industrial, que muestran un porcentaje muy bajo de abandonos, en torno al 1%.

Por su parte, detectamos que las titulaciones con mayor nivel de abandono como Trabajo Social, el perfil que presenta el alumnado que renuncia, es el de alumnos con discapacidad física, seguido del alumnado con discapacidad psíquica y visual. El alumnado que abandonan en la titulación de Derecho son los que presentan discapacidad física, seguido de la discapacidad visual. La titulación que presenta menor nivel de abandono es Historia, donde sólo se produce la retirada de los alumnos con discapacidad física. Siguiendo con lo anterior, tenemos que en aquellas titulaciones que presentan un menor índice de deserción predominan los alumnos con discapacidad física, salvo en el caso de Turismo y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte donde el abandono se ha generado por parte del alumnado con discapacidad visual.

De lo anterior se desprende que las titulaciones que conforman la Rama de conocimiento de Ciencias Sociales y Jurídicas, son las que poseen un mayor porcentaje de abandono. Sin embargo el grupo de edad que menos abandona esta rama de conocimiento es el menor de 25 años.

Al referirnos al tiempo de permanencia en la ULPGC antes de producirse el abandono, nos encontramos que la media se sitúa en 7,05 años, siendo la discapacidad psíquica la que mayor tiempo desarrolla, seguido del alumnado con discapacidad física. La discapacidad que permanece el menor tiempo antes de producirse el abandono es la discapacidad auditiva. Y la rama de conocimiento donde los estudiantes con discapacidad desarrollan un mayor

tiempo de estancia antes de causar baja, es en la de Ciencias Sociales y Jurídicas, donde la media se sitúa en los 13 años, y la de menor permanencia es Ciencias Experimentales.

Terminamos este apartado, indicando que los datos de abandono no nos permiten establecer comparaciones, puesto que no existen estudios dentro de nuestra universidad, ni en otras universidades que recojan dicha variable.



## CAPÍTULO VI

### ESTUDIO EMPIRICO II: SITUACIÓN DE LA INSERCIÓN LABORAL DE LOS EGRESADOS CON DISCAPACIDAD EN LA ULPGC

---





En este segundo estudio empírico analizamos la inserción laboral de los egresados con discapacidad en la ULPGC desde el curso académico 1999/2000 hasta el curso académico 2009/10. Dentro de este apartado se evalúa la adaptación al mercado laboral del alumnado egresado de la ULPGC con algún tipo de discapacidad. Por un lado se analiza el éxito o fracaso de esa incorporación laboral mediante el estudio de la inserción laboral y el paro o demanda de empleo. Y por otro lado se estudia la calidad del empleo obtenido profundizando en el tipo de contratación y la ocupación del contrato.

## 1. OBJETIVOS

- Analizar la inserción laboral de los egresados con discapacidad de la ULPGC.
- Analizar la calidad del empleo obtenido por los egresados con discapacidad de la ULPGC.
- Conocer los niveles de paro presentados por los egresados con discapacidad de la ULPGC.

## 2. MÉTODO

### 2.1. PARTICIPANTES

Los participantes en este estudio han sido los 96 alumnos con diversidad funcional egresados en la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, desde el curso académico 1999/2000 hasta el curso 2009/2010.

### 2.2. INSTRUMENTO

Para el desarrollo de esta investigación se han utilizado dos instrumentos básicos que han permitido el análisis de toda la información disponible. Las fuentes de datos primarios a las que se ha podido tener acceso son La base de datos de registros académicos y la base de datos Observatorio Canario del Empleo y la Formación Profesional (OBECAN) del Gobierno de Canarias.

- *Base de datos de registros académicos.* Es la principal fuente de información ya que ha permitido identificar al alumnado del curso académico 2010/11 que tenían algún tipo de discapacidad. Las principales variables utilizadas de este fichero son:

DNI, Nacionalidad, Tipo de Minusvalía, Año académico de matrícula, Año académico de salida, Código de Estudio, Tipo de ingreso a la universidad, Municipio de procedencia, Estudios de los padres, Ocupación de los padres, Grado de minusvalía.

Con estos datos se ha podido establecer el perfil del alumnado con algún tipo de discapacidad de la ULPGC:

-*Base de datos del Observatorio Canario del Empleo y la Formación Profesional (OBECAN)*, del Gobierno de Canarias, a través de esta base de datos se analiza y ofrece información sobre la evolución de las profesiones y del mercado de trabajo en la Comunidad Autónoma de Canarias. Para ello parte de los datos estadísticos elaborados por el Instituto Canario de Estadística y el Servicio Canario de Empleo.

A continuación se definen las principales variables trabajadas de esta base de datos:

- Inserción Laboral.

Esta variable proporciona datos acerca del tiempo que los egresados tardan en encontrar su primer empleo tras la finalización de los estudios. Es una variable dicotómica mostrando de forma acumulada si el/a egresado/a está insertado o no por cuenta ajena.

- Tipo Contrato.

Muestra el tipo de contrato por cuenta ajena del/a egresado/a, tomando como referencia el último contrato obtenido en cada período analizado. Los valores de la variable son contratos indefinidos, temporales u otros.

- Ocupación del contrato.

Esta variable proporciona datos acerca de la ocupación del contrato del/a egresado/a del último contrato en cada período analizado. Se analiza por grandes grupos de ocupación según la clasificación nacional de ocupaciones del INE.

- Paro.

Esta variable muestra el cómputo de los egresados registrados como parados en el Servicio Canario de Empleo en cada período analizado. Es una variable dicotómica mostrando de forma acumulada si el/a egresado/a está parado o no.

### **2.3. PROCEDIMIENTO**

El procedimiento establecido se rige en función de los objetivos planteados para ello se ha procedido a cruzar los datos de la base de datos de registros académicos con los datos del Observatorio de Empleo Canario, del Gobierno de Canarias.

Cruce de datos del Observatorio de Empleo de la ULPGC trabaja desde hace años en un Protocolo de Intercambio de Datos Administrativos con el OBECAN del Servicio Canario de Empleo.

Este cruce de datos permite obtener de los egresados de la ULPGC sus trayectorias laborales por cuenta ajena desde la finalización de los estudios, resultado de la información que aportan las bases de datos de contratos y demandas del OBECAN. Entre ellos podremos conocer la inserción laboral, el tipo de contrato, la ocupación del contrato, la actividad de la empresa contratante y el paro, todo según etapas temporales desde la finalización de los estudios, conociendo de este modo la situación laboral a los 6 meses, al año, a los dos años y a los tres años.

Se divide en dos bloques el análisis de la adaptación al mercado laboral del alumnado de la ULPGC con algún tipo de discapacidad:

1). Incorporación laboral.

Para analizar la adaptabilidad al mercado laboral de este colectivo se analiza la inserción laboral y el paro.

La inserción laboral se describe mediante un indicador que proporciona, dentro de un periodo determinado, si el/a egresado/a ha obtenido un empleo o no. De este modo, se obtiene según el tiempo desde la finalización de los estudios el éxito en la incorporación por cuenta ajena al mercado laboral.

El paro facilita el número de egresados que se encuentran registrados como demandantes de empleo en un periodo de tiempo determinado.

2). Calidad del Empleo.

La calidad del empleo viene determinada por las condiciones laborales que un titulado universitario debería tener dentro del mercado laboral según su condición de titulado superior. Para ello analizamos el tipo de contrato y la ocupación del contrato.

Con el tipo de contrato obtenemos la estabilidad del empleo, obteniendo el porcentaje de contratados por tiempo indefinido o por duración determinada.

El empleo encajado lo estudiamos con la ocupación del contrato. Es un empleo encajado si la ocupación del contrato está dentro de las tres primeras categorías de la CNO.

Debido a la información facilitada desde el Observatorio de Empleo de la ULPGC y por razones metodológicas, la información que se presenta para agrupar las titulaciones no es la Rama de Conocimiento como se ha utilizado en los epígrafes anteriores, sino una nueva agrupación denominada Grupos de Estudio. Las razones metodológicas son por las características de las titulaciones dentro de la ULPGC que ha llevado a separar la Rama de Ciencias Sociales y Jurídicas en tres, quedando la siguiente clasificación:

- Enseñanzas Técnicas.
- Humanidades.
- Ciencias de la Salud.

- Empresariales, Económicas y Turismo.
- Ciencias Jurídicas.
- Educación y Deportes.

El procedimiento utilizado ha sido cruzar por DNI de cada egresado con las bases de datos de Contratos y Demandas del Servicio Canario de Empleo obteniendo de este modo el resultado de la incorporación al mercado laboral por cuenta ajena de los egresados con discapacidad. Todo ello según etapas temporales desde la finalización de los estudios, conociendo de este modo la situación laboral a los 6 meses, al año, a los dos años y a los tres años.

En este caso se analizan los siguientes indicadores:

- Inserción Laboral, por discapacidad, sexo y grupo de estudio.
- Tipo de contrato, por discapacidad, sexo y grupo de estudio.
- Empleo Encajado, por discapacidad, sexo y grupo de estudio.
- Paro, por discapacidad, sexo y grupo de estudio.

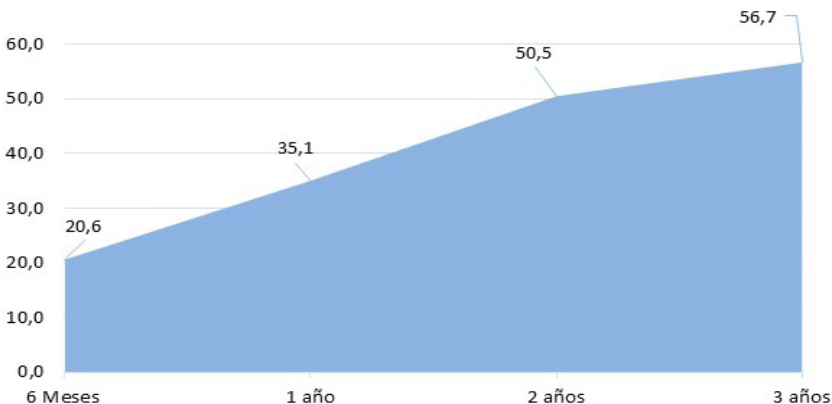
Todos los análisis se han realizado mediante el software SPSS versión 22.

### 3. RESULTADOS

#### 3.1. INSERCIÓN LABORAL DE LOS EGRESADOS CON DISCAPACIDAD DE LA ULPGC

##### 3.1.1. *Inserción Laboral.*

*Gráfica 88 Distribución de la inserción laboral del alumnado con discapacidad egresado.*

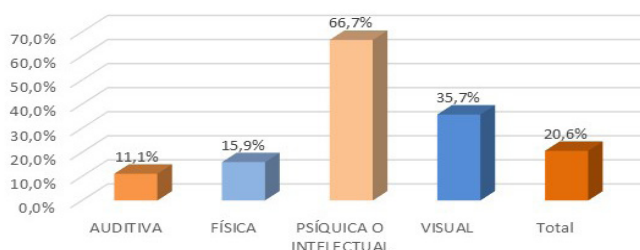


De los 96 egresados, el 20,6% de ellos se insertan laboralmente a los 6 meses de haber egresado, al cabo de un año esta proporción asciende 14,4 puntos y se sitúa en el 35,1%. A

los dos años se llega hasta el 50,5% y al cabo de 3 años se llega al 56,7%. Por tanto el mayor índice de inserción laboral se produce entre el primer y segundo año, puesto que se da una progresión en la colocación de 15,4 puntos porcentuales.

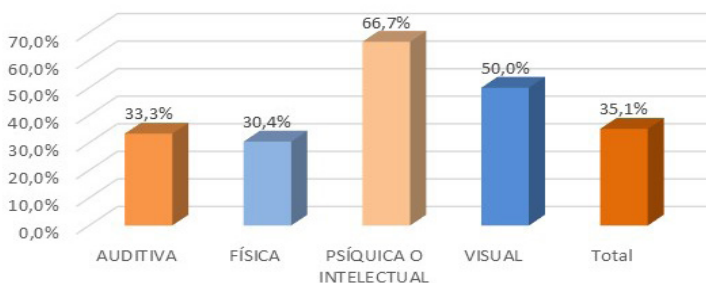
### 3.1.1.1. Inserción Laboral por discapacidad.

*Gráfica 89 Distribución de la inserción laboral por tipos de discapacidad a los 6 meses.*



El nivel de inserción laboral a los seis meses es del 20,5% del alumnado egresado con algún tipo de discapacidad, dentro de este porcentaje hay que especificar que los que presentan un mayor índice de inserción son los que tienen discapacidad psíquica o intelectual con un 66,7% del total de este colectivo, seguido de los discapacitados visuales que son un 35,7%. Los egresados con menor índice de inserción laboral son los que presentan discapacidad auditiva con un porcentaje del 11,1%. La diferencia entre el colectivo con mayor inserción y el de menor inserción presentan una diferencia de 55,5 puntos, que es bastante significativa.

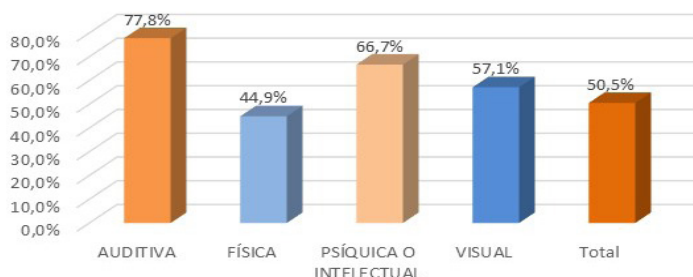
*Gráfica 90 Distribución de la inserción laboral por tipos de discapacidad al año.*



La inserción laboral transcurrido un año del egreso, supone un 35,1% del total, y sigue siendo liderada por el alumnado con discapacidad psíquica o intelectual con 66,7% dentro de este colectivo, en segundo lugar se encuentran los egresados con discapacidad visual que presentan el 50,0% de contrataciones. La discapacidad auditiva suponen un 33,3% y los de menor inserción son los que presentan discapacidad física con un 30,4%.

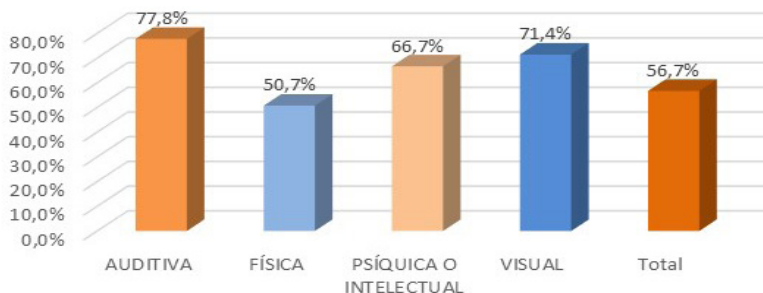
Como se observa, el número de colocaciones que presentan las personas con discapacidad intelectual o psíquica sigue manteniendo el mismo nivel al cabo de un año que al cabo los seis meses, sin embargo se produce un aumento en el resto de discapacidades, el más relevante es el de la discapacidad auditiva con un aumento de 22,2 puntos porcentuales, el resto de las discapacidades aumentan en torno a 14 puntos.

*Gráfica 91 Distribución de la inserción laboral por tipos de discapacidad a los 2 años.*



La incorporación al mercado de trabajo de los egresados con discapacidad transcurridos dos años se encuentra en el 50,5%, liderado por los que presentan discapacidad auditiva con un 77,8% del total de egresados dentro de este colectivo, seguido de la discapacidad psíquica o intelectual que suponen un 66,7% de los egresados. Los que menor número de contrataciones presentan son el grupo de la discapacidad física que se insertan en un 44,9%. El aumento de contratos de los discapacitados auditivos es bastante significativo si lo comparamos con el nivel de inserción que tenían al año, ya que aumenta en más de 44,5 puntos. La discapacidad que mantiene el nivel de inserción durante todo el proceso observado, es el de la discapacidad psíquica o intelectual que se mantiene estable con un 66,7% en todos los cortes. El resto de discapacidades desarrollan un ligero aumento a lo largo del periodo sobre todo en el grupo de discapacidad física, y el que menor aumento presenta, en el corte de 1 año a 2 años, es el grupo de la discapacidad visual que tan sólo sube un 0,3%.

*Gráfica 92 Distribución de la inserción laboral por tipos de discapacidad a los 3 años.*

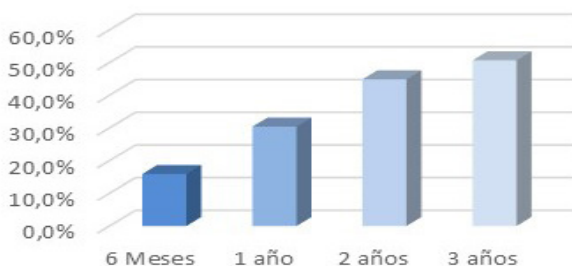




El colectivo de alumnos egresados con discapacidad, a los tres años de haber egresado presenta una tasa de incorporación laboral de un 56,7%. Por tipos de discapacidad observamos que los que presentan un mayor índice de inserción son los auditivos con un 77,8%, seguido de los visuales que se sitúan en un 71,4% de contratos. El grupo con menor cota de contratación laboral sigue siendo la discapacidad física con un 50,7%.

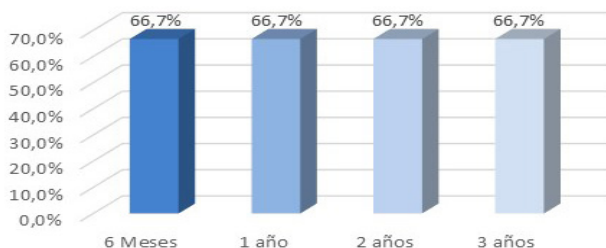
Podemos decir que el nivel de inserción laboral global de este colectivo a lo largo de los tres años va desarrollando un avance notable, se pasa del 20,5% a los seis meses hasta llegar al 56,7% a los tres años. El período de mayor auge se sitúa entre 1 año y 2 años, donde se aumenta en 15 puntos en ambos casos.

*Gráfica 93 Distribución de la inserción laboral de discapacidad física hasta los 3 años.*



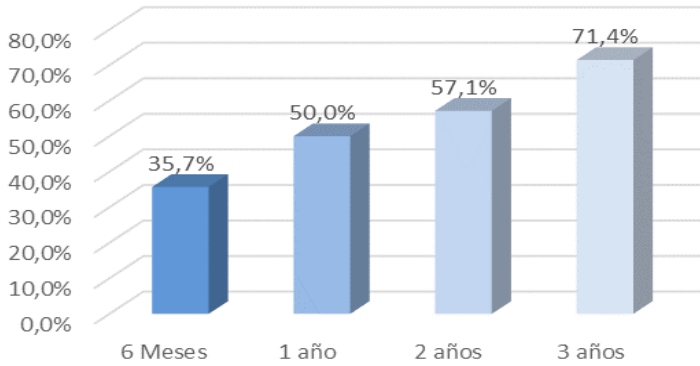
El grupo de egresados con discapacidad física presenta una evolución constante a lo largo de todo el periodo de análisis, inicialmente presentan un nivel de incorporación laboral tan sólo del 15,9%, pero al cabo del segundo año se produce un aumento de 29 puntos, para posteriormente finalizar con una inserción del 50,7% de los egresados.

*Gráfica 94 Distribución de la inserción laboral de discapacidad psíquica o intelectual hasta los 3 años.*



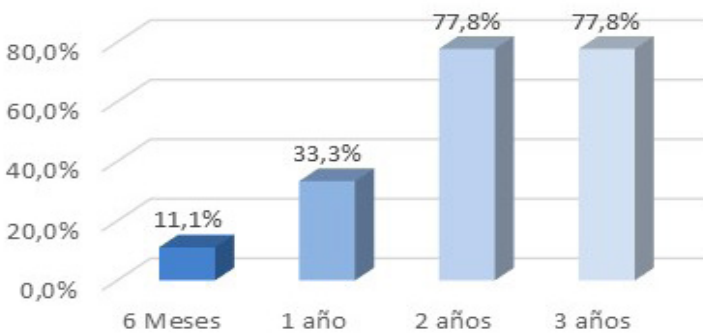
En la gráfica se observa un estancamiento del alumnado que presentan discapacidad psíquica o intelectual que desde los seis meses hasta los 3 años se mantiene en los mismos parámetros, 66,7%. No se produce un mayor nivel de contratación a lo largo del tiempo, siendo el porcentaje final, el mismo que el de la inserción inicial a los 6 meses del egreso.

*Gráfica 95 Distribución de la inserción laboral de discapacidad visual hasta los 3 años.*



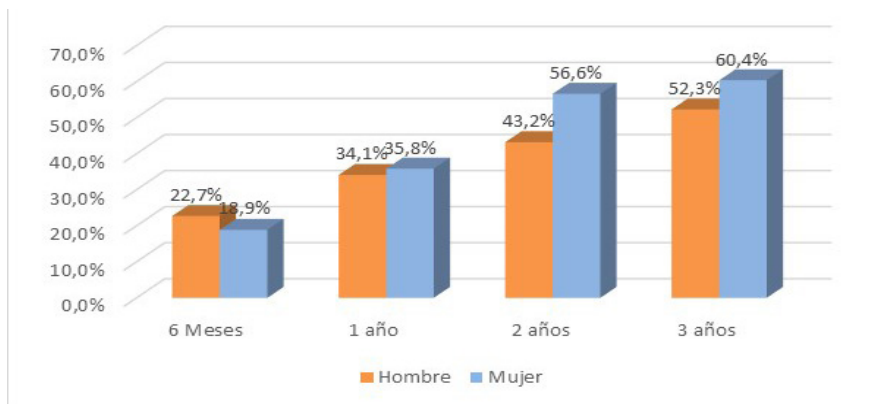
El alumnado egresado con discapacidad visual ha experimentado una incorporación al mercado laboral creciente a lo largo del período de análisis, a los 6 meses parten con un 35,7%, al cabo de un año se llega al 50% avanzando hasta el 57,1% al cabo de los dos años. Al tercer año llegan a obtener un 71,4% de nivel de inserción. El mayor crecimiento es el experimentado entre el segundo y el tercer año, y el menor periodo de crecimiento es el que transcurre entre el primer año y el segundo, donde sólo aumenta un 6,9%.

*Gráfica 96 Distribución de la inserción laboral de discapacidad auditiva hasta los 3 años.*



El grupo de egresados con discapacidad auditiva, parte de una inserción laboral a los 6 meses bastante baja, tan sólo el 11,1%, para ascender hasta el 33,3% al cabo de un año, incrementándose en 22,2% en dicho periodo. El mayor ascenso se produce a los dos años que se llega al 77,8% de inserción del total de la población, el incremento es de 44,5 puntos. Y entre el segundo y tercer año se mantiene el nivel de contratación de manera estable, es decir se estanca la inserción laboral.

*Gráfica 97 Distribución de la inserción laboral de discapacidad según sexo.*



### **3.1.1.2. Inserción Laboral por sexo.**

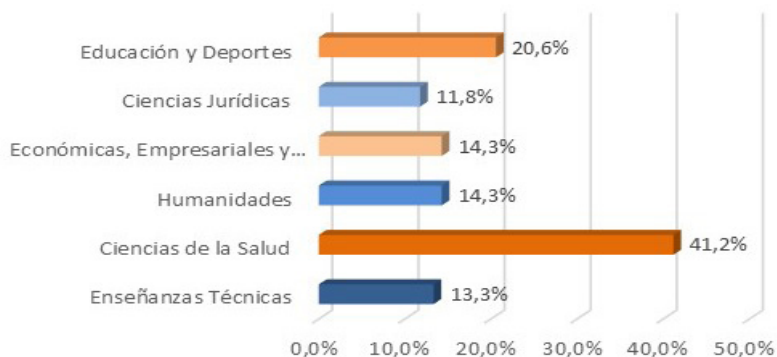
Los hombres se colocan laboralmente al cabo de 6 meses en un 22,7%, subiendo hasta el 34,1% al cabo del primer año, durante el segundo año se llega al 43,2%, para finalizar en el 60,4% al tercer año de producirse el egreso. El mayor nivel de contratación en los hombres se produce en el periodo transcurrido entre los seis meses y el primer año, dándose una diferencia de 11,4 puntos. El resto del tiempo crece en torno a 9 puntos. La evolución de la inclusión laboral ha sido ascendente en este colectivo.

Las mujeres, por su parte, muestran un índice de inserción laboral a los 6 meses de un 18,9%, para llegar al 35,8% en el primer año, experimentan un incremento de 16,9 puntos. En el segundo año se llega al 56,6% de inserción total, produciéndose el mayor incremento porcentual en este periodo, con 20,8 puntos de diferencia. En el tercer año se llega al 60,4% de inserción con 11,2 puntos más que en el corte anterior. La inserción ha sido progresiva a lo largo de todo el tiempo de análisis.

Los niveles de contratación según sexo nos describen un mayor porcentaje, por parte de las mujeres al cabo del primer, segundo y tercer año. Sólo se encuentran por encima los hombres en el periodo de los 6 meses, con una diferencia de 3,8 puntos. La mayor diferencia entre sexos es la que se da en el segundo año, en el que las mujeres superan a los hombres en 13,4 puntos.

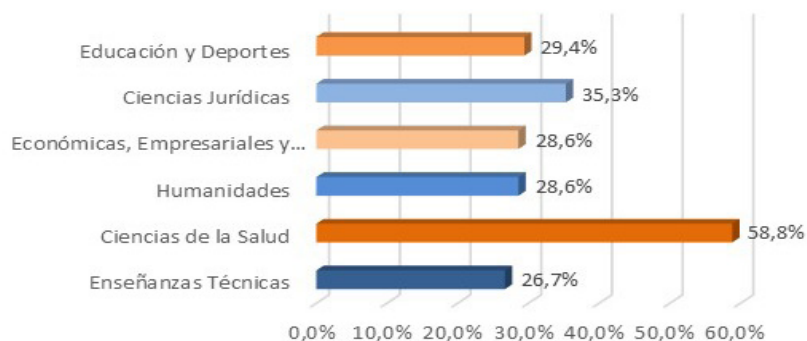
### 3.1.1.3. Inserción Laboral por grupo de estudio.

*Gráfica 98 Distribución de la inserción laboral de discapacidad según grupo de estudios a los 6 meses.*



La incorporación laboral del alumnado con discapacidad, según grupos de estudios nos muestra un mayor nivel a los seis meses, del alumnado que han cursado estudios de Ciencias de la Salud, con un 41,2%, seguido de los que han cursado Educación y Deportes que suponen un 20,6%. Y el que menor nivel de inserción presentan son los que han cursado estudios de Ciencias jurídicas, el resto de egresados en estudios de Económicas y Humanidades se sitúan en torno al 14%, y las Enseñanzas Técnicas se quedan en un 13,3%. La diferencia entre el máximo y mínimo nivel de insertados es de 19,4 puntos.

*Gráfica 99 Distribución de la inserción laboral de discapacidad según grupo de estudios al año.*



En el periodo del primer año de egreso, la contratación del alumnado con discapacidad según estudios, sigue estando liderada por los egresados que han estudiado Ciencias de la Salud con un 58,8% seguido por los/as que han estudiado Ciencias jurídicas con 35,5%.

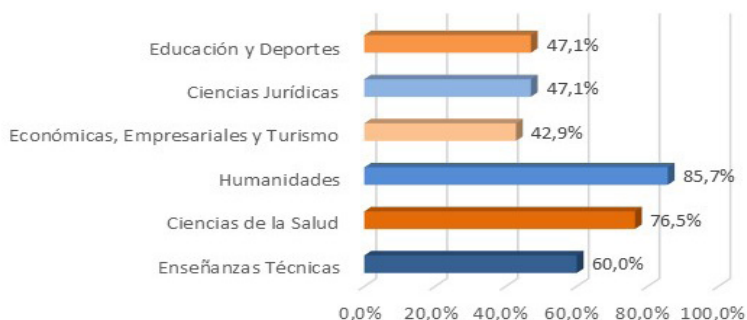
Los egresados con estudios de Enseñanzas Técnicas son los que presentan menor nivel de inserción laboral, puesto que se quedan en el 26,7%, el resto de estudios Humanidades y Económicas se sitúan en el 28,6% respectivamente, y el alumnado con estudios de Educación y Deportes llegan al 29,4%. Como se puede observar el/la estudiante de Ciencias Jurídicas, son los/as que experimentan un mayor incremento en la inserción, durante este periodo de 23,5 puntos. El alumnado de Ciencias de la Salud aumenta en 17,6 puntos, y en general el resto de grupos de estudios siguen evolucionando positivamente en la contratación durante el primer año.

*Gráfica 100 Distribución de la inserción laboral de discapacidad según grupo de estudios a los 2 años.*



La colocación laboral a los dos años del alumnado con discapacidad, se incrementa en todos los grupos de estudios, aunque sigue estando liderado con los egresados con estudios de Ciencias de la Salud, con un 76,5%, seguidos de cerca por lo que han cursado estudios de Humanidades, que experimentan un incremento significativo con respecto al primer año de inserción, este incremento llega a 42,8 puntos y los sitúa en el 71,4%. Los egresados con estudios de Enseñanzas Técnicas se sitúan en el 53,3% de inserción seguido de los que han cursado estudios de Económicas con un 42,9%, y los de Ciencias Jurídicas con un 41,2%. Los que presentan un menor nivel de contratación, en este período son los que han cursado Educación y Deportes, con un 38,2%.

*Gráfica 101 Distribución de la inserción laboral de discapacidad según grupo de estudios a los 3 años.*



En el tercer año nos encontramos con una contratación liderada por el alumnado que han cursado Humanidades que se sitúan en el 85,7% de inserción, seguido por Ciencias de la Salud con un 76,5% y las Enseñanzas Técnicas en un 60% de nivel de inserción.

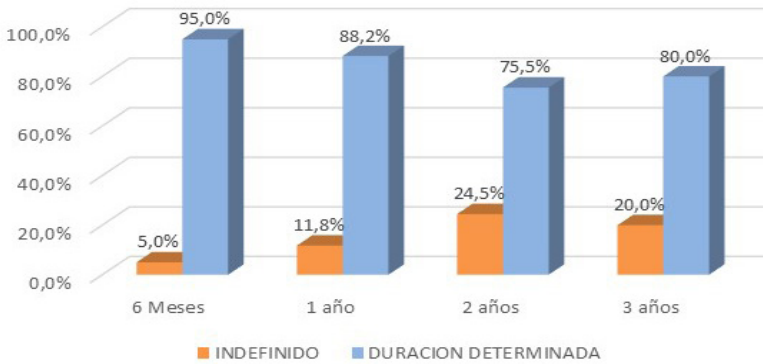
El alumnado egresado que cursaron estudios de Educación y Deportes y Ciencias Jurídicas se sitúan en un 47,1% de inserción respectivamente, siendo el alumnado con estudios de Económicas los que presentan un menor nivel, en torno al 42,9% al tercer año.

Se produce un estancamiento del alumnado con estudios de Económicas que presentan el mismo nivel en el segundo y el tercer año, el 42,9%. Y lo mismo ocurre con los de ciencias de la Salud que se mantienen en un 76,5%. Los estudios que presentan un mayor incremento de incorporación al mercado laboral, entre el segundo y el tercer año es el de Humanidades, que se incrementa en 14,3 puntos.

Desde los 6 meses a los tres años, los egresados que poseen una mayor progresión laboral son los que han cursado Enseñanzas Técnicas, puesto que se establece una diferencia entre periodos de 46,7 puntos.

### 3.1.2. Tipo de contrato.

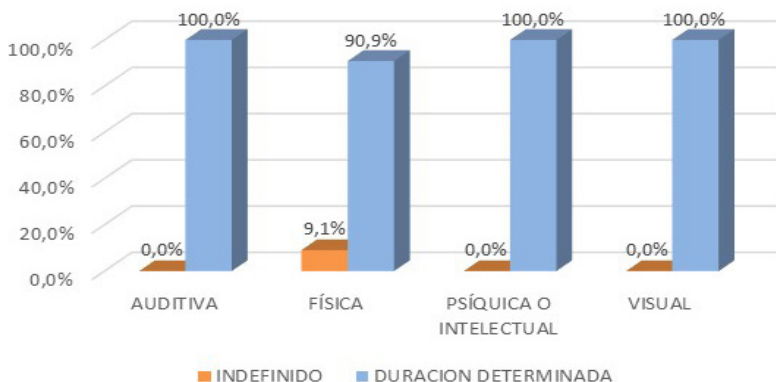
*Gráfica 102 Distribución del tipo de contrato existente durante todo el periodo de análisis.*



El tipo de contrato que prevalece durante todo el periodo analizado es el de duración determinada que se encuentra por encima del 75,5% de los casos, y el contrato indefinido se encuentra por debajo del 20%. Los contratos con duración determinada alcanzan su máximo nivel a los seis meses del egreso que se sitúa en el 95,0%, y sufre un ligero retroceso al cabo del primer año, quedando en el 88,2%, y llegando al nivel más bajo en el segundo año con un 75,5%, acabando el periodo con un 80,0%. Los contratos indefinidos se encuentran por debajo del 10% a los seis meses, llegando a valores que se colocan por encima del 10% en el primer año, y superando el 20% de la contratación en el segundo año, este es su máximo nivel, para posteriormente sufrir un retroceso hasta el 20% al tercer año.

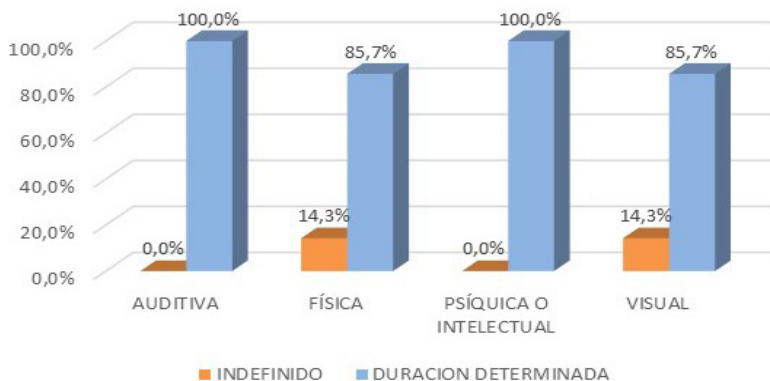
### 3.1.2.1. Tipo de contrato por discapacidad.

Gráfico 103 Distribución del tipo de contrato existente según tipo de discapacidad durante los primero seis meses.



Según el tipo de discapacidad, el tipo de contrato que prevalece a los seis meses son de duración determinada en todas las discapacidades llegando al 100% de los contratos, tan sólo varía esta situación en el caso de la discapacidad física donde se sitúa en el 90,9%, puesto que es la única discapacidad que posee un 9,1% de contratos indefinidos.

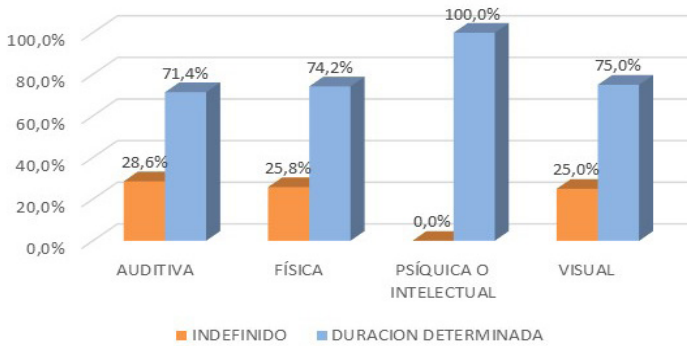
Gráfica 104 Distribución del tipo de contrato existente según tipo de discapacidad hasta el primer año.



El tipo de contrato al cabo de un año del egreso sigue siendo de duración determinada en todos los tipos de discapacidad, llegando al 100% en el caso de la auditiva y la psíquica e intelectual, y en los casos de la discapacidad física y visual se sitúa en el 85,7% respectivamente.

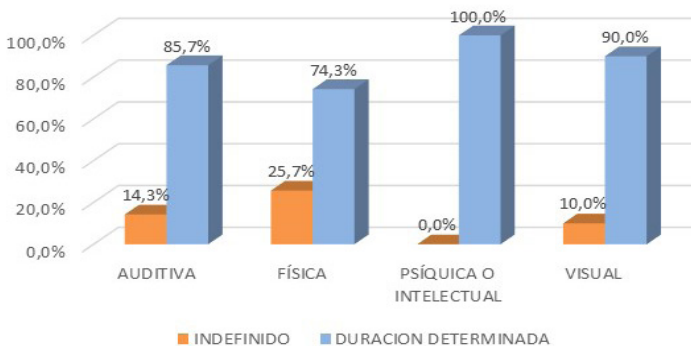
Los contratos indefinidos tan sólo se dan en el alumnado con discapacidad física y visual en un 14,3% respectivamente al cabo del primer año.

*Gráfica 105 Distribución del tipo de contrato existente según tipo de discapacidad hasta el segundo año.*



A los dos años del egreso, destaca los contratos de duración determinada alcancen el 100% del alumnado egresado con discapacidad psíquica, seguido de la discapacidad visual con un 75%, y la discapacidad física con un 74,2%. El que presenta menores cotas de este contrato es el grupo de alumnos con discapacidad auditiva que están en el 71,4%. Por tanto siguen prevaleciendo los contratos de duración determinada durante este periodo. Los contratos indefinidos siguen situándose por debajo del 30% de los contratos en la mayoría de las discapacidades, excepto en la psíquica, experimentando un avance generalizado en todas las discapacidades. La discapacidad que presenta mayor índice de contratos indefinidos son los egresados con discapacidad auditiva que se sitúa en el 28,6%, seguido de la discapacidad física con un 25,8%, y la visual con un 25%. Tan sólo la discapacidad psíquica no presenta ningún contrato de este tipo a los dos años del egreso.

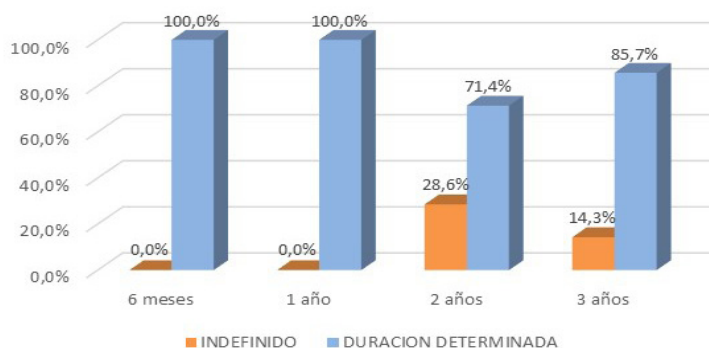
*Gráfica 106 Distribución del tipo de contrato existente según tipo de discapacidad hasta el tercer año.*





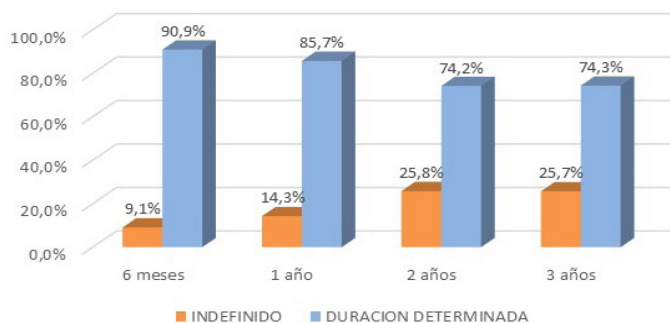
El tipo de contrato que prevalece al cabo de tres años de la inserción laboral es el de duración determinada en todos los tipos de discapacidad. En el caso de la discapacidad psíquica es el 100% de la contratación, seguido de la visual con un 90.0%, y de la auditiva con un 85,7%. El tipo de discapacidad que presenta menor índice de este contrato es la física que se sitúa en el 74,3%. El tipo indefinido ha sufrido un retroceso con respecto a la inserción a los dos años, quedando la discapacidad física con un 25,7% de ellos, seguidos por la auditiva con un 14,3% y la visual con un 10,05%. Sigue manteniéndose en el nivel 0 los egresados con discapacidad psíquica.

*Gráfica 107 Distribución del tipo de contrato obtenido por los alumnos con discapacidad auditiva durante todo el periodo de análisis.*



Los egresados con discapacidad auditiva presentan una contratación predominante de contratos de duración determinada, a los 6 meses y al año constituye el 100% de la misma, reduciéndose en el segundo año hasta llegar al 71,4%. Al final del periodo este tipo de contratación llega hasta el 85,7%. La contratación indefinida tan sólo se da a partir del segundo año de inserción que llega a alcanzar el 28,6% de los contratos, para caer hasta el 14,3% al cabo del tercer año.

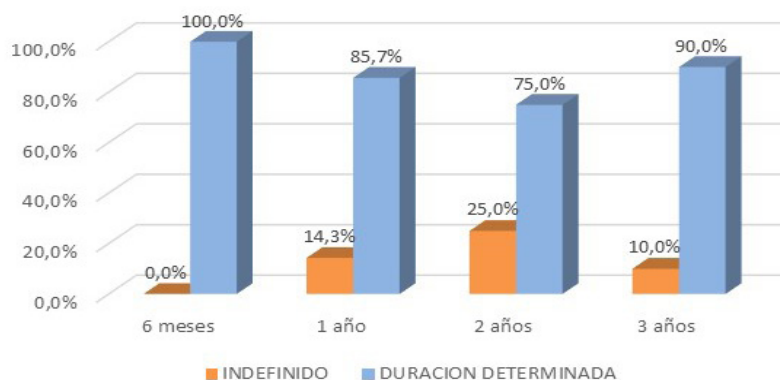
*Gráfica 108 Distribución del tipo de contrato obtenido por los alumnos con discapacidad física durante todo el periodo de análisis.*



El grupo de egresados con discapacidad física presentan una contratación mayoritariamente centrada en el contrato de duración determinada, este tipo de contrato tiene el máximo nivel al cabo de 6 meses del egreso con un 90,9%, al año se sitúa en el 85,7% y en torno al 74% al cabo de dos y tres años de inserción laboral.

La contratación indefinida a los seis meses de la inserción laboral se sitúa en este tipo de discapacidad en el 9,1%, al cabo de un año se encuentra en el 14,3%, para llegar al 25% durante el segundo y tercer año de inserción. Como se puede observar se da un incremento progresivo de este tipo de contrato, teniendo una mayor relevancia al cabo del segundo año para mantenerse más o menos estable hasta el tercer año.

*Gráfica 109 Distribución del tipo de contrato obtenido por los alumnos con discapacidad visual durante todo el periodo de análisis.*



La discapacidad visual, sigue la pauta del resto de discapacidades, donde prevalece la contratación de duración determinada, esta se configura como el 100% de los contratos al cabo de 6 meses de inserción laboral, para pasar al 85,7% en el primer año, y el 75,0% en el segundo año, en el tercer año se produce un repunte de este tipo de contratación llegando hasta el 90% del total de contratos.

La contratación indefinida presenta un índice del 0% a los seis meses, para pasar al 14,3% al año de la incorporación laboral, en el segundo año se llega hasta el 25% de la contratación y vuelve a reducirse hasta el 10% al final de periodo de análisis.

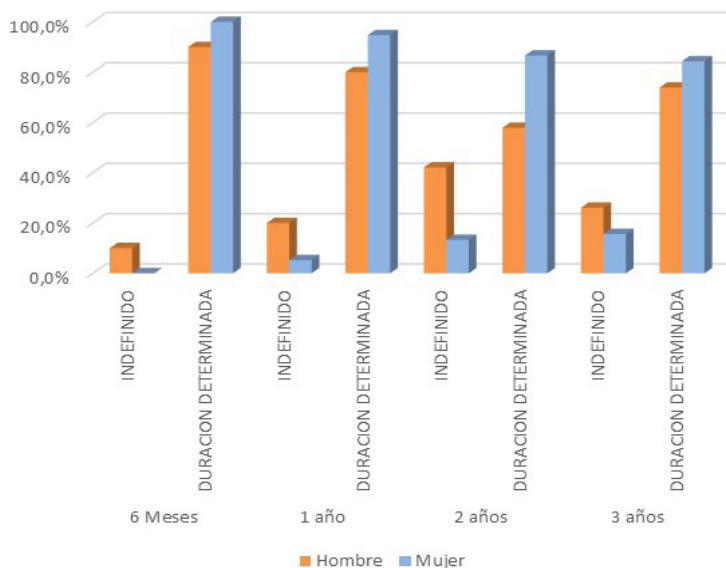
*Gráfica 110 Distribución del tipo de contrato obtenido por los alumnos con discapacidad psíquica o intelectual durante todo el periodo de análisis.*



La discapacidad psíquica o intelectual se mantiene constante durante todo el periodo de tiempo analizado con una contratación temporal en el 100% de los contratos. No se produce ningún tipo de variación, con lo cual las personas con esta discapacidad son las que poseen un mayor nivel de temporalidad en el empleo y por lo tanto una mayor inestabilidad laboral, en referencia al resto de tipos de discapacidad.

### 3.1.2.2. Tipo de contrato por sexo.

*Gráfica 111 Distribución temporal del tipo de contrato según sexo.*



Según el sexo, el tipo de contratación a los seis meses, tenemos que el 100% de los contratos indefinidos son copados por los hombres, no habiendo ninguna mujer en este tipo de contratación durante este periodo. Con respecto a los contratos por duración determinada, las mujeres tienen en un 100% este tipo de contratos, mientras que los hombres se sitúan en el 90%.

Al año de producirse la inserción laboral, los contratos indefinidos siguen estando liderados por los hombres que llegan al 20%, mientras que las mujeres se sitúan en un 5,3% de este tipo de contratos. Por su parte los contratos de duración determinada siguen estando copados por las mujeres en un 94,7%, mientras que los hombres se encuentran en el 80% de este tipo de contratación.

A los dos años, los contratos indefinidos siguen siendo mayoritariamente masculinos el 42,1%, aunque hay un ligero incremento de 8 puntos para las mujeres, situándose estas en el 13,3% de los contratos. Los contratos de duración determinada siguen estando liderados por las mujeres con un 86,7% frente al 57,9% de los hombres.

Al finalizar el periodo de análisis, es decir, a los tres años de inserción se observa que los contratos indefinidos siguen estando en manos de los hombres de manera generalizada, ya que suponen el 26,1%, frente al 15,6% de mujeres que acceden a este tipo de contratos.

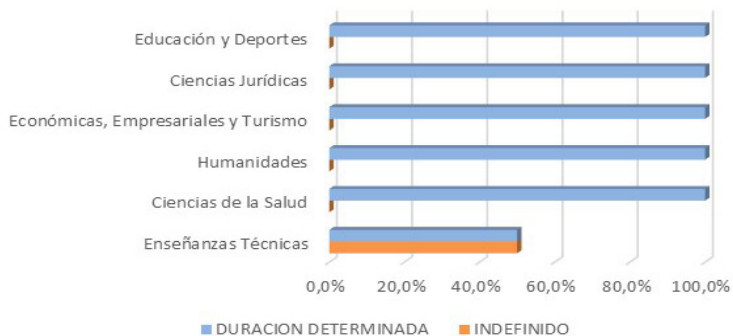
Los contratos de duración determinada presentan una ligera subida de los hombres hasta situarse en el 73,9%, mientras que las mujeres mantienen la tónica general y se sitúan en el 84,4%.

Como se puede observar los en ambos sexos predominan la contratación con contratos de duración determinada o temporales, aunque dentro de éstos se establece una diferencia significativa con respecto a las mujeres, que superan en porcentaje durante todo el periodo a los hombres. El periodo de mayor diferencia entre hombres y mujeres con respecto a esta contratación es el de los dos años de inserción, donde se establecen 28,8 puntos de diferencia entre hombres y mujeres a favor de éstas últimas.

Los contratos indefinidos en general están asociados a los hombres durante todo el periodo de análisis, parten de un 10% a los seis meses de la inserción para llegar al 26,1% a los tres años, sin embargo en el último periodo sufre un retroceso de 16 puntos con respecto al corte anterior. Las mujeres en este tipo de contrato son minoritarias, pero sin embargo han tenido una evolución favorable, partiendo de 0% a los seis meses para llegar a situarse en el 15,6% de la contratación.

### 3.1.2.3. Tipo de contrato por grupo de estudio.

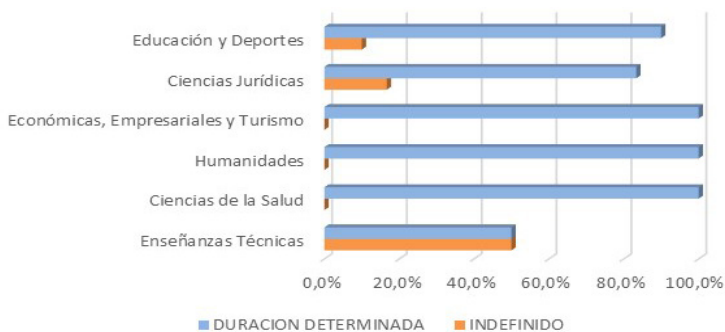
*Gráfica 112 Distribución temporal del tipo de contrato según grupo de estudios a los 6 meses.*



El tipo de contrato según los estudios desarrollados al cabo de seis meses de la inserción laboral, es de duración determinada en el 100% de los contratos, en el caso de los estudios de Educación y Deportes, Ciencias Jurídicas, Económicas, Empresariales y Turismo, Humanidades y Ciencias de la Salud.

Sólo en el caso del alumnado con estudios en Enseñanzas Técnicas tienen un 50% de contratos de duración determinada, y éste es el único caso donde se produce una contratación indefinida, y ésta se sitúa en el 50% de la contratación.

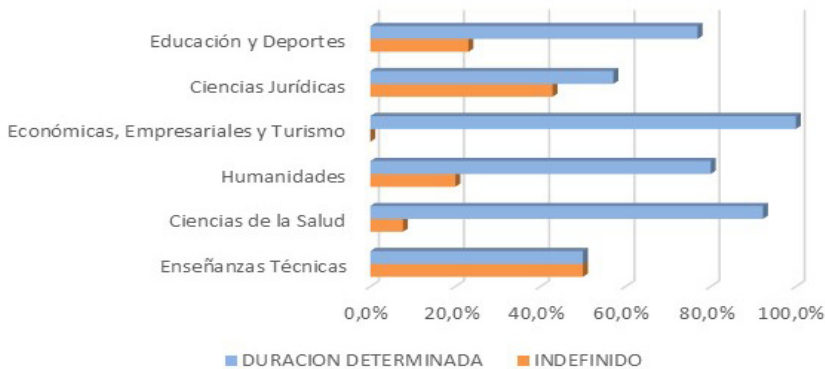
*Gráfica 113 Distribución temporal del tipo de contrato según grupo de estudios al año.*



Al cabo de un año de la inserción laboral, sigue predominando la contratación de duración determinada en los que han cursado estudios de Económicas, Humanidades, Ciencias de la salud en un porcentaje del 100% de los contratos, las Enseñanzas Técnicas se mantienen en un nivel de contratación del 50% en este tipo de contrato, y se reduce en un 90% en el caso de los estudios de Educación y Deportes y en un 83,3% en los estudios de Ciencias Jurídicas.

Los contratos de duración indefinida se dan sobre todo en los titulados en Enseñanzas Técnicas que se mantienen en el 50% de los contratos. Se han incrementado en el caso de los estudios en Educación y Deportes supone un 10,0% y en los de Ciencias Jurídicas un 16,7% de los contratos.

*Gráfica 114 Distribución temporal del tipo de contrato según grupo de estudios a los 2 años.*

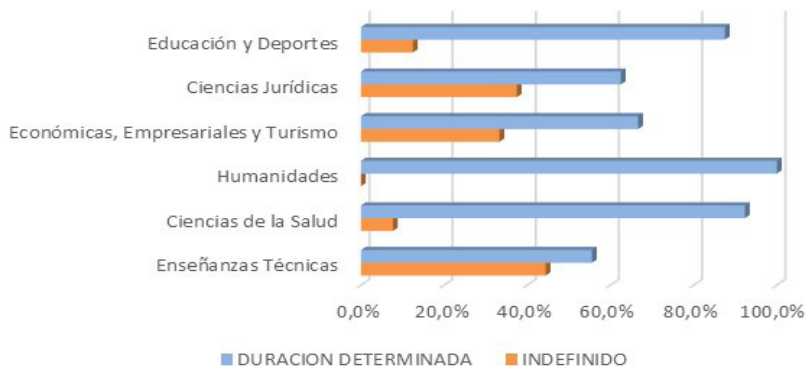


La situación a los dos años de inserción laboral se encuentra marcada por la contratación de duración determinada mayoritariamente, este es el caso de los egresados con estudios en Económicas y Empresariales que su contratación se corresponde con el 100% de este tipo, seguido de los que han estudiado Ciencias de la Salud, con un 92,3%, Humanidades con un 80%, seguido por los titulados en Educación y Deportes con un 76,9 y los que presentan un menor índice de este tipo de contratación son los titulados en Enseñanzas Técnicas que suponen el 50% de los contratos obtenidos.

Por tanto la contratación indefinida tiene su máximo número de contratos en las Enseñanzas Técnicas, donde llega hasta el 50%, seguido de los egresados titulados en Ciencias Jurídicas con un 42,9% y seguido por los titulados en Educación y Deportes y Humanidades que se encuentran en torno a un 20%. El menor índice de contratos indefinidos lo presentan los titulados en Ciencias de la Salud con un 7,7% y los de Económicas y Empresariales con un 0%.

Como vemos a los dos años de contratación todos los egresados en función de su titulación plantean un aumento en el tipo de contrato indefinido, salvo los que han estudiado Económicas y Empresariales que se mantienen en el 0% y las Enseñanzas Técnicas que se mantienen en el mismo nivel del primer año de inserción laboral. El incremento de contratación indefinida es significativo en el grupo que ha titulado en ciencias Jurídicas, donde se produce un aumento del primera al segundo año de inserción de 26,2 puntos.

*Gráfica 115 Distribución temporal del tipo de contrato según grupo de estudios a los 3 años.*



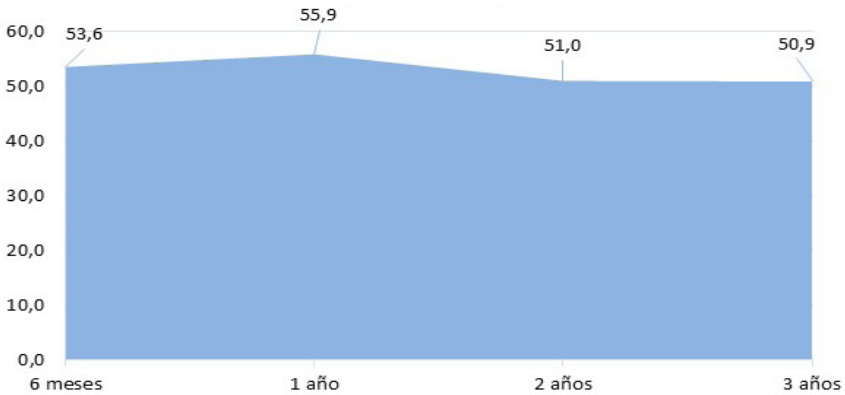
A los tres años de la inserción laboral nos encontramos con que los titulados en Humanidades siguen teniendo el 100% de la contratación de duración determinada como en el corte anterior y lo mismo ocurre con los de Ciencias de la Salud, que mantienen los mismos niveles el 92,3%. Este tipo de contrato aumenta con respecto al anterior en la totalidad de estudios, siendo los titulados en Educación y deportes los que ocupan el segundo lugar en este tipo de contratación con un 87,5%, seguido de ciencias de la Salud con un 92,3%, Económicas y Empresariales con un 66,7%, Ciencias Jurídicas con un 62,5%, y finalmente se observa un aumento de este tipo de contratos en los titulados en Enseñanzas Técnicas, que suben 5.6 puntos con respecto al año anterior.

Por tanto sigue prevaleciendo la contratación temporal en todos los titulados, y la contratación indefinida se frena y cae hasta el 0% en el caso de los titulados en Humanidades, también cae en Educación y Deportes en 10,6 puntos, También cae en Ciencias Jurídicas, 5,4 puntos, y las Enseñanzas Técnicas que se habían mantenido estables durante todo el tiempo anterior, pierde contratación indefinida en 5,6 puntos. Por su parte los titulados en Económicas y Empresariales suben en el tercer año hasta el 33,3%, y los únicos titulados que mantienen los niveles de contratación indefinida en el tercer año son los de Ciencias de la Salud.

### 3.2. CALIDAD DEL EMPLEO OBTENIDO POR LOS EGRESADOS CON DISCAPACIDAD DE LA ULPGC

#### 3.2.1. Empleo Encajado.

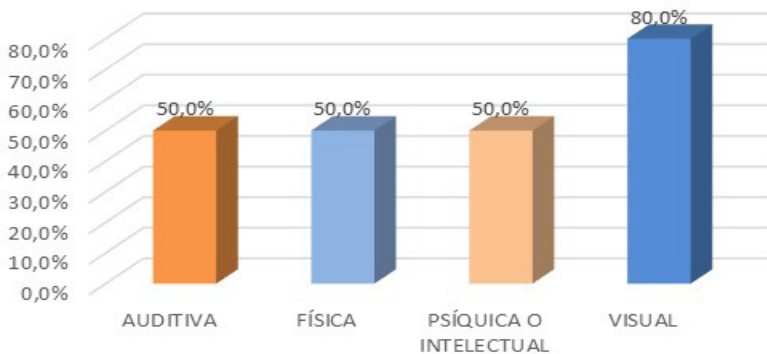
Gráfica 116 Distribución temporal del empleo encajado.



El empleo encajado como vemos en la gráfica anterior, se mantiene estable durante prácticamente todo el tiempo analizado, se inicia con un nivel del 53,6% a los seis meses hasta llegar a su cota máxima al cabo de un año, que se sitúa en el 55,9%, para ir sufriendo una ligera caída hasta llegar a los dos años donde se coloca en el 51,0%, a partir de aquí y hasta el tercer año, se mantiene estable tan sólo perdiendo una décima de punto, quedando en el 50,9 %.

#### 3.2.1.1. Empleo Encajado por discapacidad.

Gráfica 117 Distribución del empleo encajado según el tipo de discapacidad a los 6 meses.

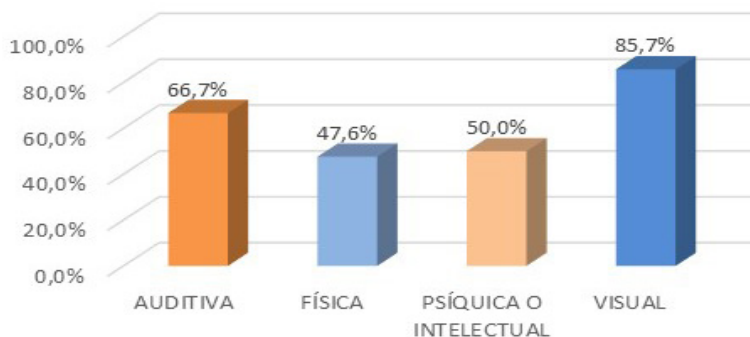




El porcentaje de empleo encajado según discapacidad a los seis meses, nos arroja los siguientes datos, la discapacidad visual es la que obtiene una cota del 80,0%, mientras que el resto de discapacidades se sitúan en torno al 50,0%.

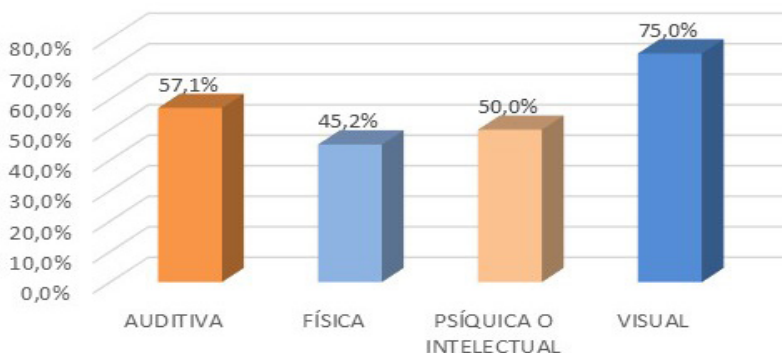
Es representativa la diferencia entre la discapacidad visual y el resto de 30 puntos porcentuales.

*Gráfica 118 Distribución del empleo encajado según el tipo de discapacidad al año.*



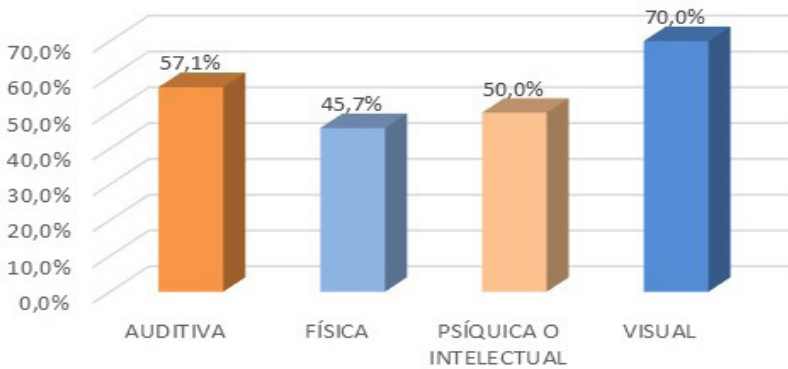
Al cabo de un año de la inserción laboral, vemos como se produce un crecimiento del empleo encajado, principalmente en las personas con discapacidad visual que se sitúan en el 85,7%, y suben 5 puntos en relación al periodo anterior, seguido de la discapacidad auditiva que alcanza el 66,7% del total de su contratación. Por su parte la discapacidad intelectual o psíquica se mantiene en el parámetro del 50% y por su parte la discapacidad física baja situándose en torno al 47,6%.

*Gráfica 119 Distribución del empleo encajado según el tipo de discapacidad a los dos años.*



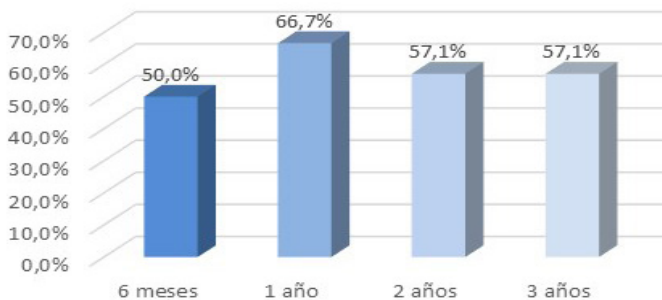
Al segundo año de inserción laboral se produce un estancamiento de la discapacidad psíquica en el 50%, y una caída generalizada del empleo encajado en todos los tipos de discapacidad, la discapacidad visual pierde casi 10 puntos con respecto al periodo anterior, del mismo modo que la discapacidad auditiva baja 9 puntos, situándose en el 57,1%, y la discapacidad física es la que sufre una menor pérdida y se sitúa en 2,4 puntos de diferencia con el periodo anterior.

*Gráfica 120 Distribución del empleo encajado según el tipo de discapacidad a los tres años.*



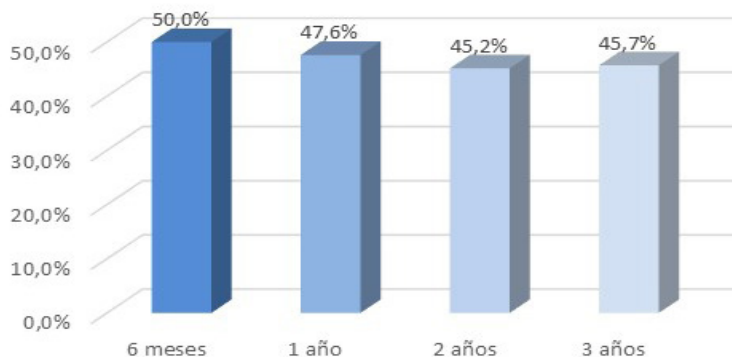
En el tercer año nos encontramos con que la discapacidad Psíquica o intelectual sigue en los mismos parámetros del 50% de empleo encajado, lo mismo ocurre con la discapacidad auditiva si la comparamos con el segundo año de inserción, conserva el mismo porcentaje un 57,1%, mientras que la discapacidad que más pierde es la visual que pasa del 75 al 70%, perdiendo así 5 puntos y la única que experimenta un ligero aumento es la discapacidad física que se sitúa en 45,7% y tiene una subida de 0,5 puntos con respecto al año anterior.

*Gráfica 121 Distribución temporal del empleo encajado para la discapacidad auditiva.*



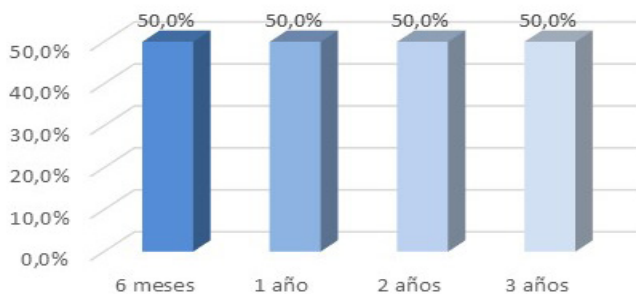
En la discapacidad auditiva se mantiene más o menos estable a lo largo de todo el periodo de análisis, comienza a los 6 meses con un 50%, para experimentar su máximo nivel de aumento en el segundo año con un 66,7% de la contratación, para posteriormente volver a valores del 57,1% donde se queda hasta la finalización del periodo.

*Gráfica 122 Distribución temporal del empleo encajado para la discapacidad física.*



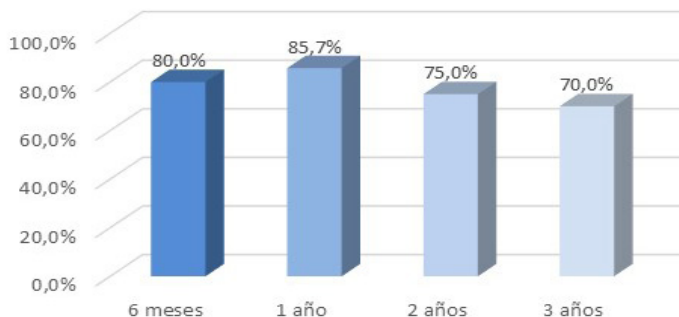
A través de los datos referidos a la discapacidad física se observa una paulatina bajada a lo largo del periodo, se inicia a los 6 meses con una cota de empleo encajado del 50% para pasar al primer año al 47,6% y continuar en bajada a los dos años hasta el 45,2%, para incrementarse mínimamente en 0,5 puntos al cabo de los tres años de inserción laboral.

*Gráfica 123 Distribución temporal del empleo encajado para la discapacidad psíquica o intelectual.*



La discapacidad psíquica es la única que presenta un equilibrio en este tipo de empleo durante todo el proceso, esta se mantiene estable sin subidas y bajadas, y se sitúa en el 50% de la contratación.

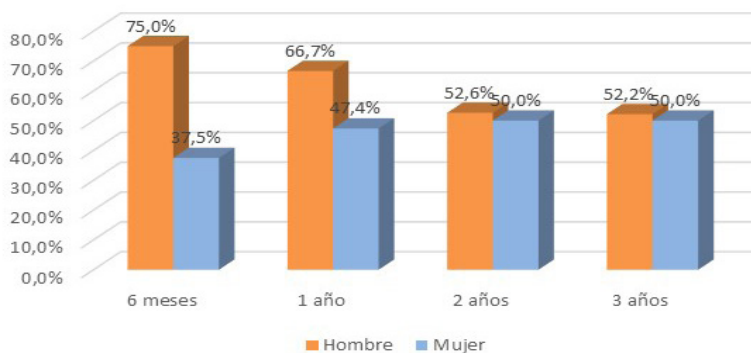
*Gráfica 124 Distribución temporal del empleo encajado para la discapacidad visual.*



La discapacidad visual es la que presenta mayor porcentaje de empleo encajado con respecto al resto de tipos de discapacidad, y comienza el proceso de inserción laboral a los seis meses con valores en torno al 80%, para subir al cabo del primer año hasta los 85,7% que es la cota máxima alcanzada, en el segundo año comienza un periodo de retroceso situándose el nivel en el 75% y al cabo de 3 años de inserción laboral cae hasta el 70%.

**3.2.1.2. Empleo Encajado por sexo.**

*Gráfica 125 Distribución temporal del empleo encajado según sexo.*



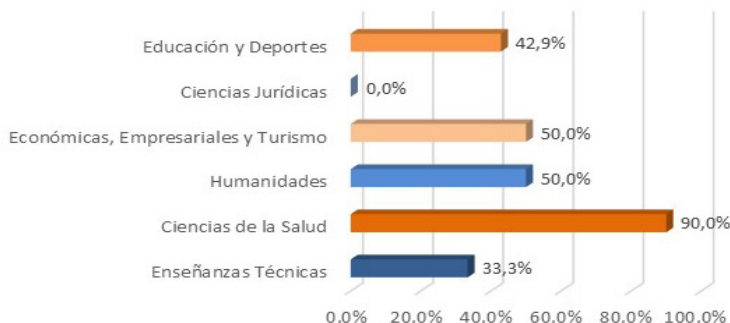
Por sexos, se observa que este tipo de empleo se da sobre todo en los hombres, a los seis primeros meses de inserción los hombres tienen un porcentaje del 75%, frente al 37,5% de las mujeres, al cabo de un año los hombres bajan 8,3 puntos y se sitúan en el 66,7%, mientras que en las mujeres se produce un incremento de 10 puntos situándose en el 47,4%. A los dos años de contratación los hombres siguen bajando el porcentaje de empleo encajado hasta el 52,6% y al tercer año se reduce en 0,4 puntos quedando en un 52,2%, por tanto se observa una tendencia a la baja.

Por su lado las mujeres a los dos años de inserción se sitúan en el 50% suben 2,6 puntos con respecto al año anterior, para acabar el periodo manteniendo el 50%.

La diferencia más significativa entre hombres y mujeres se observa a los seis meses de inserción laboral que llega hasta los 37,5 puntos, al año donde la diferencia se queda en 20,3 puntos favorables a los hombres, a partir del segundo año la diferencia que se establece entre hombres y mujeres no supera los 3 puntos.

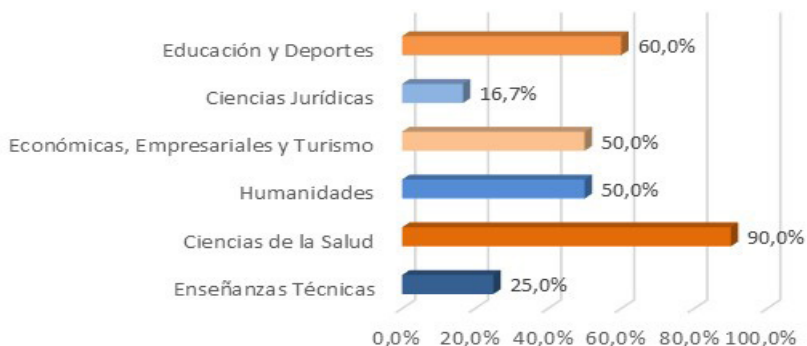
### 3.2.1.3. Empleo Encajado por grupo de estudio.

*Gráfica 126 Distribución del empleo encajado según grupo de estudios a los 6 meses.*



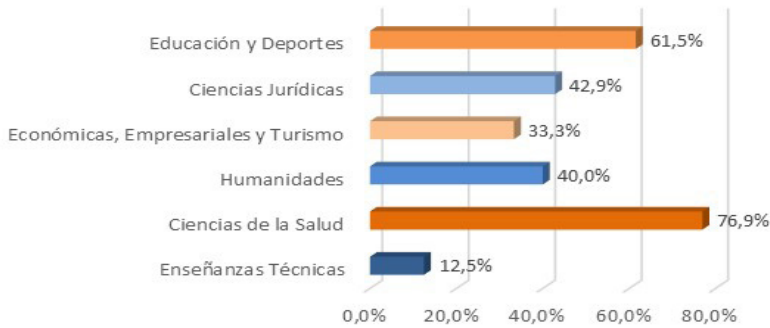
El empleo encajado por grupo de estudios, destaca en los titulados en Ciencias de la Salud, que al cabo de seis meses llegan al 90% de la contratación, seguido de los estudios de Económicas y Empresariales y Humanidades que se sitúan en el 50% de los contratos, los estudios de Enseñanzas Técnicas son los que presentan un menor nivel de empleo encajado en este periodo, quedándose en el 33,3%.

*Gráfica 127 Distribución del empleo encajado según grupo de estudios al año.*



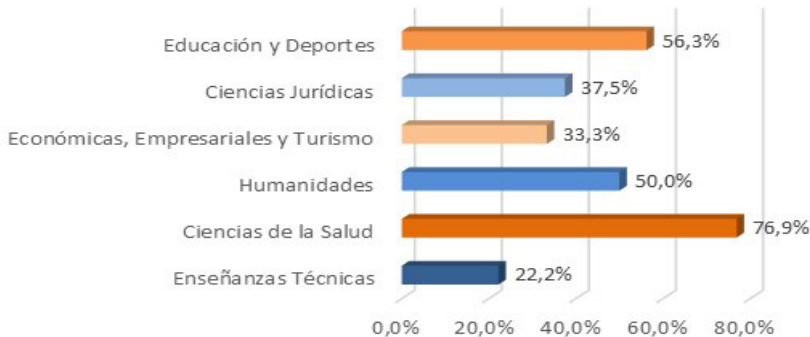
Al cabo de un año el empleo encajado sigue siendo liderado por los titulados en Ciencias de la Salud, que se mantienen en el 90%, como en el periodo anterior y lo mismo ocurre con los de Económicas y Empresariales y Humanidades que continúan en el 50%. Las titulaciones que suben son la de Educación y Deportes que se ubican en el 60% y Ciencias Jurídicas que suben 16.7 puntos en este periodo. Por su parte los que sufren un retroceso en este tipo de empleo son los de Enseñanzas Técnicas que bajan 7,7 puntos.

*Gráfica 128 Distribución del empleo encajado según grupo de estudios a los 2 años.*



En el segundo año de incorporación laboral observamos cómo este tipo de empleo sigue una trayectoria descendente en todos los grupos de estudio, salvo en los titulados en Ciencias Jurídicas que experimentan un incremento de 26,2 puntos con respecto al año anterior y Educación y deportes que sube un 1,5 puntos. La caída de empleo encajado más notable es el sufrido por Económicas y empresariales que se sitúan en el 33,3%, con una pérdida de 16,7 puntos, seguido de Ciencias de la Salud con una pérdida de 13,4 puntos y las Enseñanzas Técnicas con 12,5 puntos. El grupo que menos empleo encajado pierde es el de Humanidades, con una pérdida de 10 puntos en este periodo.

*Gráfica 129 Distribución del empleo encajado según grupo de estudios a los 3 años.*



A los tres años de la contratación, el empleo encajado sigue estando liderado por el grupo de estudios de Ciencias de la Salud con un 76,9%, seguido de los titulados en Educación y Deportes que llegan al 56,3%. Humanidades remonta en este periodo hasta situarse en el 50%, niveles que alcanzaba a los seis meses y al año de la inserción.

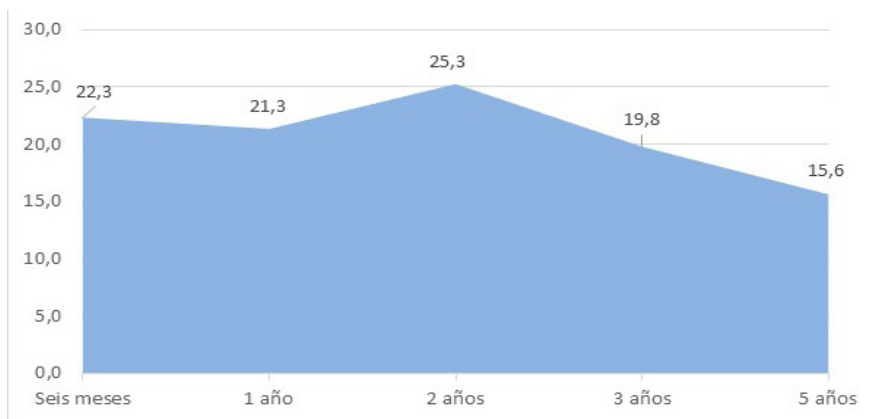
Por su parte Económicas y Empresariales se mantiene en el 33,3% de contratación encajada durante este periodo, después de la caída experimentada en el primer año. Las Enseñanzas Técnicas experimentan un ligero repunte situándose en el 22,2% y subiendo desde el periodo anterior casi 10 puntos. Por su parte Ciencias Jurídicas sufre un ligero retroceso hasta llegar al 37,5%, y esto supone una pérdida de 5,4 puntos con respecto al periodo anterior.

### 3.3. NIVELES DE PARO PRESENTADOS POR LOS EGRESADOS CON DISCAPACIDAD DE LA ULPGC

#### 3.3.1. Paro.

Se debe tener en cuenta que está variable es algo confusa. Se recoge a los que están inscritos como demandantes de empleo en el Servicio Canario de Empleo en el período de referencia. El resto no se puede saber si por empleados o inactivos.

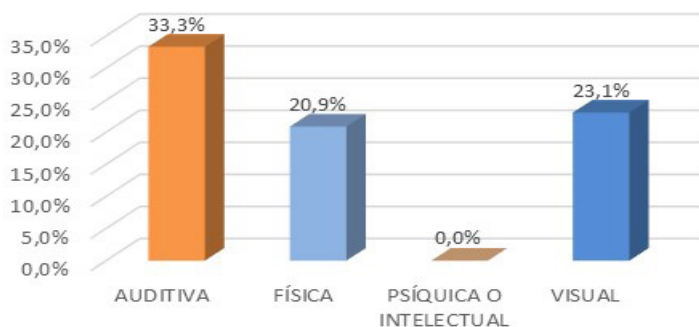
*Gráfica 130 Evolución temporal del paro registrado.*



El paro registrado en el alumnado egresado con discapacidad a los seis meses, se sitúa en el 22,3%, sufriendo un ligero descenso al cabo del primer año que se reduce en 1 punto. A los dos años de egresar el nivel de paro alcanza su grado máximo y llega hasta el 25,3%, para iniciar un descenso a los tres años y llegando hasta el 15,6% a los 5 años.

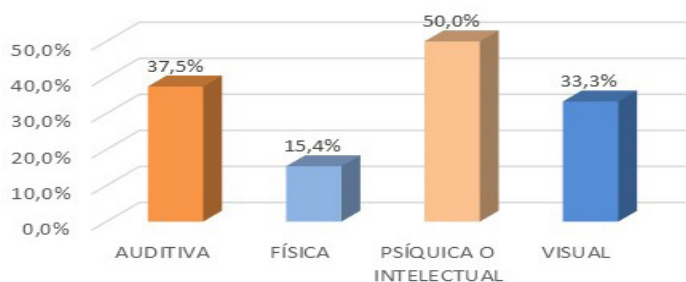
### 3.3.1.1. **Paro por discapacidad.**

*Gráfica 131 Distribución del paro según tipo de discapacidad a los 6 meses.*



A los seis meses los niveles de paro según el tipo de discapacidad es para los egresados con discapacidad auditiva de un 33,3%, estos son los que presentan mayor porcentaje de paro, seguido de la discapacidad visual que se sitúa en el 23,1%, habiendo una diferencia entre ambos de 10 puntos, le sigue en porcentaje la discapacidad física que se ubica en torno al 20,9%, y la discapacidad que muestra un menor índice de paro es la discapacidad psíquica con un 0,0%.

*Gráfica 132 Distribución del paro según tipo de discapacidad al año.*

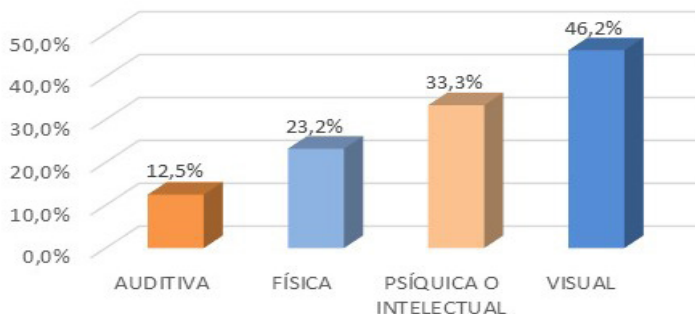


Al cabo de un año del egreso los mayores niveles de paro los presentan las personas con discapacidad intelectual o psíquica que se sitúa en el 50,0%, seguido de la discapacidad auditiva y visual con un 37,5 y un 33,3% respectivamente. El menor índice de paro se observa en las personas con discapacidad física que se encuentra en el 15,4%.

Vemos como el mayor incremento entre los 6 meses y el año se da en la discapacidad intelectual o psíquica que sube 50 puntos, la auditiva sube casi 4 puntos y la visual aumenta 10 puntos. El tipo de discapacidad que presenta un retroceso en los índices de paro es la discapacidad física que se reduce en 5 puntos.



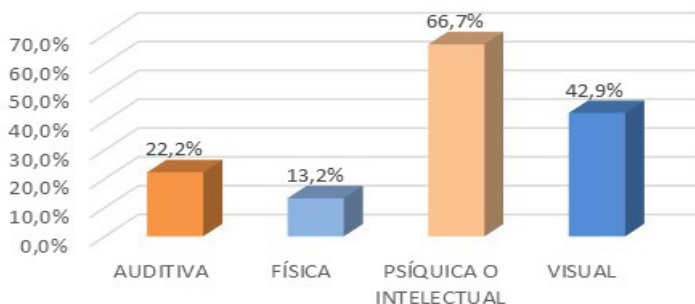
*Gráfica 133 Distribución del paro según tipo de discapacidad a los 2 años.*



Después de transcurridos dos años del egreso la mayor tasa de paro la obtienen los egresados con discapacidad visual que llega al 46,2%, seguido de la discapacidad intelectual o psíquica con un 33,3%, y por la discapacidad física con un 23,2%. Los egresados que presentan menor nivel de paro son los que presentan discapacidad auditiva que se quedan en el 12,5%.

Con respecto al corte anterior situado en el año, vemos como se reduce el paro en la discapacidad auditiva y la psíquica e intelectual, subiendo por su parte en la discapacidad visual y física.

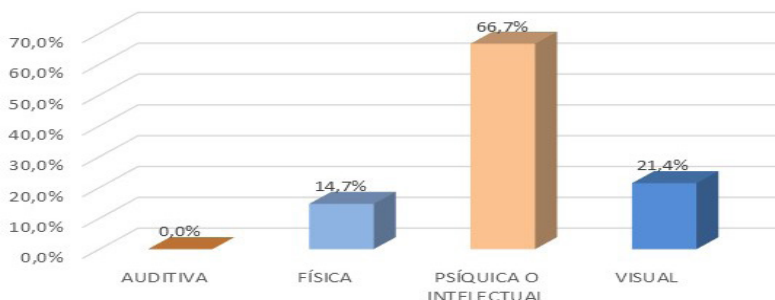
*Gráfica 134 Distribución del paro según tipo de discapacidad a los 3 años.*



A los tres años del egreso, el paro se concentra en la discapacidad intelectual o psíquica que llega hasta el 66,7%, y en la discapacidad visual que se sitúa en el 42,9%. La discapacidad que presenta menor índice de paro es la discapacidad física con un 13,2% y la auditiva con un 22,2%.

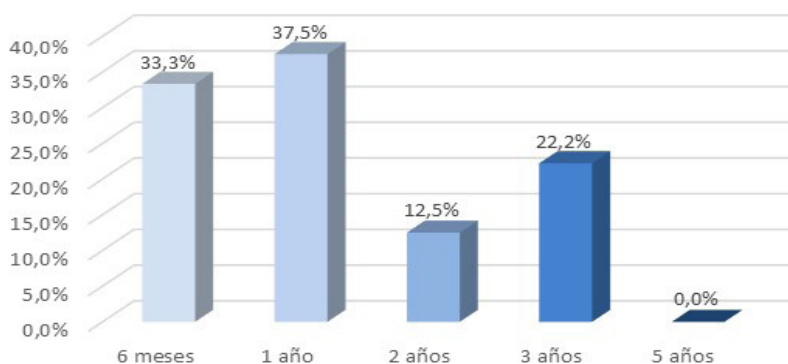
Se observa como con respecto a los dos años, se produce un aumento del paro en la discapacidad auditiva, de casi 10 puntos, y lo mismo ocurre en la discapacidad intelectual o psíquica que se duplica en este periodo. Por su parte la discapacidad visual se reduce en más de 3 puntos y la física en 10 puntos.

*Gráfica 135 Distribución del paro según tipo de discapacidad a los 5 años.*



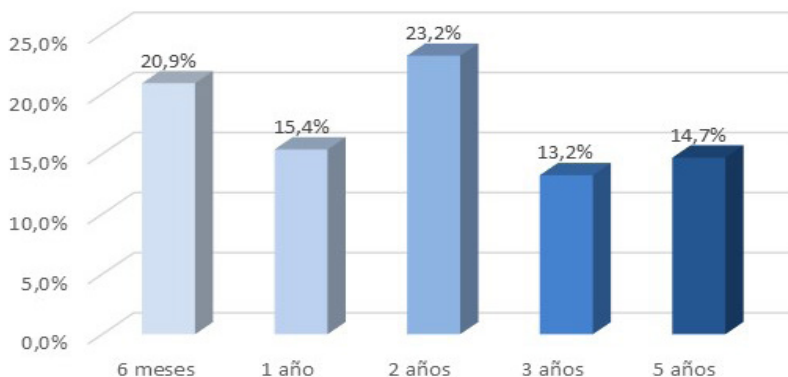
A los cinco años del egreso nos encontramos que la discapacidad auditiva no presenta paro, puesto que no hay ningún inscrito en la oficina de empleo, seguido de la discapacidad física que llega al 14,7% y la visual que se sitúa en el 21,4%. La discapacidad que presenta mayores tasas de paro es la intelectual o psíquica que llega al 66,7%.

*Gráfica 136 Evolución temporal del paro en la discapacidad auditiva.*



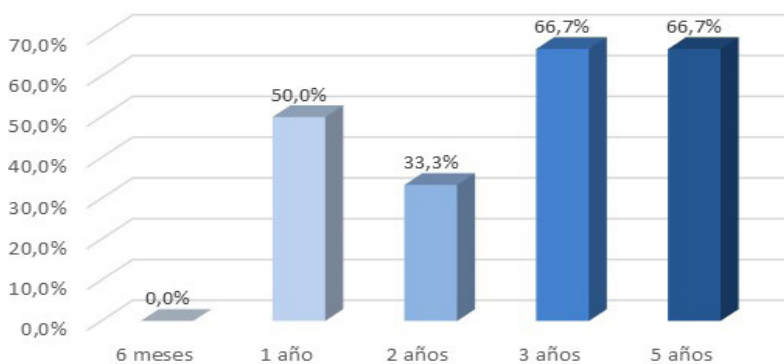
Por discapacidades nos encontramos que la discapacidad auditiva muestra una tasa de desempleo del 33,3% a los seis meses, llegando al 37,5% al cabo de un año. Sin embargo a los dos años del egreso la tasa se reduce hasta el 12,5%, para volver a incrementar en casi 10 puntos a los tres años. El menor índice de paro con un 0% a los 5 años.

*Gráfica 137 Evolución temporal del paro en la discapacidad física.*



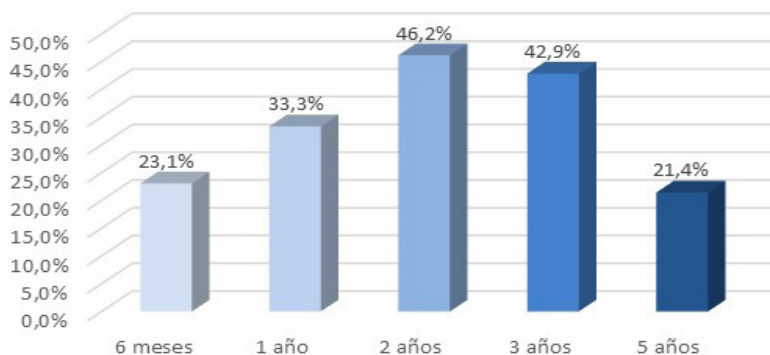
Los egresados con discapacidad física presentan una tasa de paro a los seis meses de más del 20%, para seguir incrementándose hasta el 23% en el segundo año. A los tres años se aprecia una reducción que se sitúa en el 13% en el quinto año vuelve a subir hasta colocarse casi en el 15% de paro.

*Gráfica 138 Evolución temporal del paro en la discapacidad psíquica o intelectual.*



La discapacidad intelectual o psíquica no presenta ningún parado a los seis meses, para ubicarse en el 50% al cabo de un año. A los tres y cinco años se aumenta hasta alcanzar el 70% de paro.

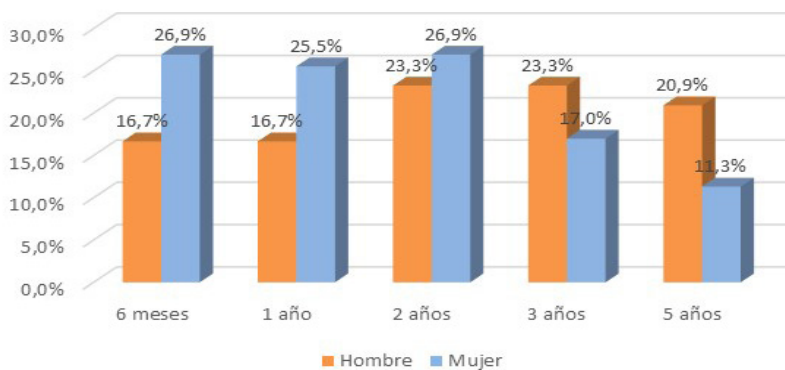
*Gráfica 139 Evolución temporal del paro en la discapacidad visual.*



En cuanto a la discapacidad visual, se aprecia un índice de paro de más del 20% a los seis meses de egresar, aumentando hasta más del 30% en el primer año y seguir esta línea ascendente durante el segundo año hasta situarse en el 46%. Durante el tercer año se reduce y se sitúa en el 42% y a los cinco años se coloca en el 21% de la tasa de paro.

### **3.3.1.2. Paro por sexo.**

*Gráfica 140 Evolución temporal del paro según sexo.*

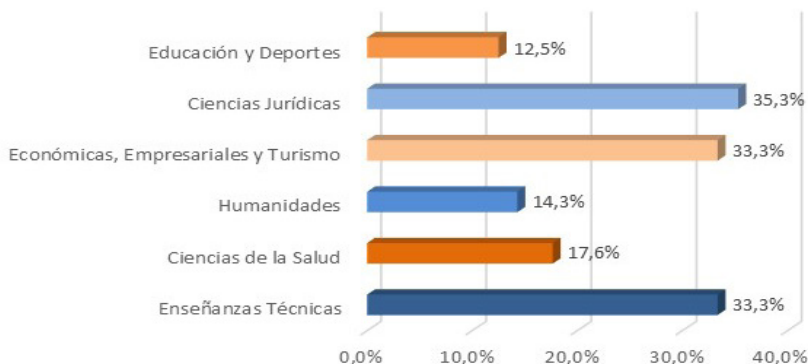


La gráfica nos muestra que a los seis meses, el porcentaje de la mujer se sitúa en el 26,9%, mientras que los hombres se encuentran situados en casi 10 puntos, al cabo de un año el paro en los años se mantiene estable y el de las mujeres se reduce en 1,4 puntos, estando éstas por encima de los hombres en casi 9 puntos. A los dos años aumenta el nivel de paro de los hombres llegando al 23% y en las mujeres, situándose el nivel de paro en el 26,9%, su punto más alto en los cinco años objeto de análisis. Al tercer año del egreso los hombres mantienen estable su nivel de paro, mientras que la mujeres lo reducen en casi 10 puntos.

A los cinco años el paro masculino se sitúa en el 20% y el de las mujeres se reduce hasta el 11,3%, siendo esta la tasa más baja de todo el periodo.

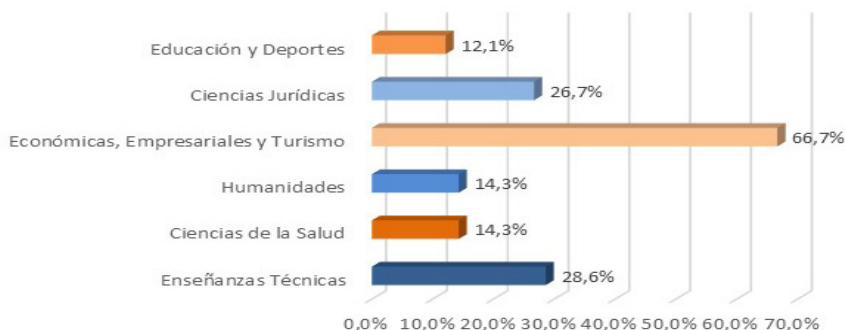
### 3.3.1.2. Paro por grupo de estudio.

Gráfica 141 Evolución del paro según grupo de estudios a los 6 meses.



Por grupo de estudio a los seis meses, los que presentan una mayor tasa de paro es el que ha cursado Ciencias Jurídicas con un 35,3%, seguidos de los titulados en Económicas, Empresariales que se encuentran en un 33,3%. Con el mismo porcentaje se encuentran en el alumnado formados en Enseñanzas Técnicas. Los estudios que presentan menor nivel de paro es el conformado por los titulados en Educación y Deportes que se encuentran en un 12,5%, seguido de los titulados en Humanidades con un 14,3%

Gráfica 142 Distribución del paro según grupo de estudios al año.

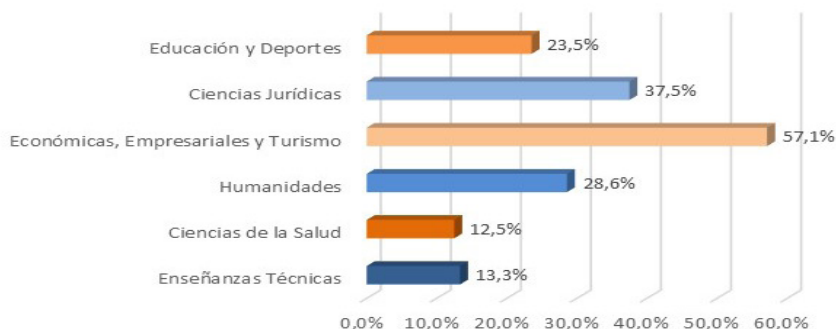


Al año del egreso, el grupo de estudios que presentan una mayor índice de paro es el de Económicas y Empresariales que llegan al 66,7%, y el que menos paro presenta es el de los titulados en Educación y Deportes con un 12,1%, seguido de los grupos conformados por Humanidades y Ciencias de la salud con un 14,3%. Los grupos de Ciencias Jurídicas y

Enseñanzas Técnicas se encuentran situados por encima del 26%.

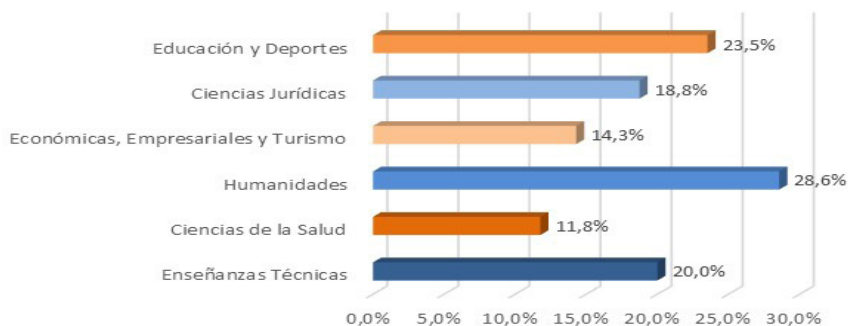
Con respecto a los seis meses, el mayor incremento se produce en el grupo de Económicas y Empresariales que aumenta en 33,4 puntos, duplicando su nivel de paro, manteniéndose estable el grupo de Humanidades y el único retroceso se da en Educación y Deportes, aunque este es casi imperceptible, pues se trata de una décima en el porcentaje, pasando del 12,2 al 12,1%.

*Gráfica 143 Evolución del paro según grupo de estudios a los 2 años.*



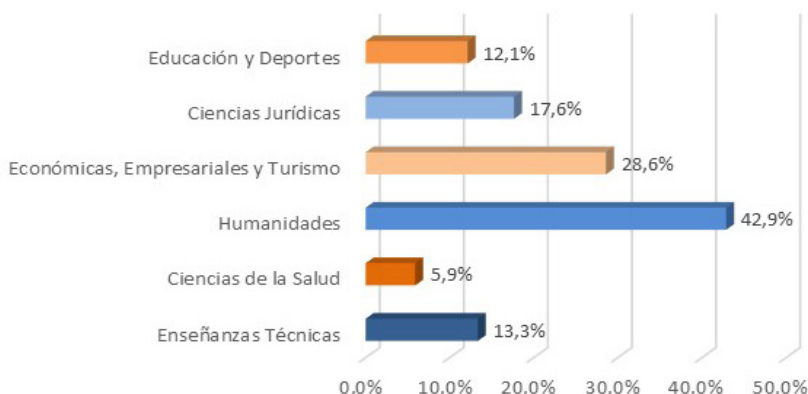
A los dos años del egreso los que poseen mayor índice de paro son el grupo de estudios de Económicas y Empresariales, que se colocan en el 57,1%, aunque esto supone una reducción de más de 8 puntos con respecto al periodo anterior. El grupo que presenta menores tasas de paro es el del grupo de Ciencias de la Salud con un 12,5%, en la misma tendencia a la baja se encuentra el grupo de Enseñanzas Técnicas con un 13,3%. En este periodo los grupos que más han incrementado sus tasas de paro son el de Educación y deportes que se incrementa con respecto al anterior corte, en más de 11 puntos, en la misma línea se sitúa ciencias jurídicas que aumenta 10 puntos y Humanidades que duplica la tasa de paro y se ubica en el 28,6%.

*Gráfica 144 Evolución del paro según grupo de estudios a los 3 años.*



A los tres años del egreso se observa una tendencia a la baja en la tasa de paro en todos los grupos de estudio, excepto en las Enseñanzas Técnicas que sufre un incremento de 7 puntos y que los ubica en un 20%, el que más reduce su tasa de paro es el de Económicas y Empresariales, que se queda en el 14,3% y cae en más de 40 puntos. Humanidades es el único grupo que se mantiene estable en el 28,6%.

*Gráfica 145 Evolución del paro según grupo de estudios a los 5 años.*



La tasa de paro a los cinco años está liderada por los estudios de Humanidades que se sitúan por encima del 40%, seguido de empresariales que se encuentra en el 28%. El grupo de menor índice de paro es el de Ciencias de la Salud que se sitúa en torno al 7%.

Con respecto al anterior periodo el grupo que presenta una mayor incremento es el de Humanidades que lo hace en más de 14 puntos, seguido del grupo de Económicas y Empresariales que duplica su tasa de paro. El resto de grupos desarrollan una tendencia a la baja, y el grupo que permanece estable es el de Ciencias Jurídicas.

#### 4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

A continuación y a modo de síntesis destacamos los aspectos más relevantes en este estudio empírico, pero antes debemos tener como referencia, la escasa existencia de estudios descriptivos donde se trabaje de manera global los objetivos del presente estudio, ya que la mayoría de ellos desarrollan el análisis de las vías y formas de acceso al empleo, el perfil del empleador y del trabajo al que se accede y el papel de los instrumentos legales e institucionales en la incorporación al mercado laboral de este alumnado. Por otro lado, la mayoría de los estudios se centran en una discapacidad en concreto y en muy pocas ocasiones se hace desde las instituciones universitarias con carácter global.

Se desconoce la existencia de estudios similares al nuestro en otras universidades hasta el momento, tan sólo el realizado por la UNED y la Fundación Mapfre en 2010, aunque

no trabaja las mismas variables que las desarrolladas en este estudio. Por todo ello, se realizaremos comparaciones con aquellos datos aportados por los distintos estudios y autores trabajados en el marco teórico de esta tesis, así como en estudios generalistas sobre la inserción laboral de los discapacitados en nuestro país.

Iniciamos esta discusión centrándonos en la *Inserción laboral de los egresados con discapacidad en la ULPGC*. Se comprueba que el total de alumnos con discapacidad egresados durante todo el periodo de análisis, supone un tercio de la matrícula, es decir uno de cada tres estudiantes. Partiendo de este dato, observamos que la inserción laboral ha sido un proceso continuo y progresivo, se inicia a los 6 meses del egreso, con una colocación de menos de una cuarta parte de la población, al cabo de un año alcanza la colocación de una tercera parte, siguiendo en progresión hasta llegar al tercer año que nos arroja un dato de inserción laboral, de uno de cada dos estudiantes. De lo anterior se desprende que los momentos de mayor crecimiento se sitúan entre el primer y segundo año posterior a su egreso. Por tanto si lo comparamos con los datos del resto del alumnado de la ULPGC (2007), el alumnado con discapacidad posee mayores cotas de inserción laboral, ya que el alumnado sin discapacidad a los tres años presenta una media de 3 de cada 4 alumnos.

Este dato se encuentra dentro de los parámetros expuestos por el colectivo IOÉ (2003), al analizar la situación laboral de los españoles en edad de trabajar que presentan alguna discapacidad, cuando plantea que únicamente tiene empleo remunerado el 24%, mientras que el resto de la población pertenece a las categorías de desempleadas e inactivas con capacidad de trabajar.

En el inicio del periodo de egreso, es decir a los 6 meses, el colectivo con discapacidad intelectual es el que desarrolla una mayor colocación, manteniéndose estable durante todo el proceso, donde no se desarrollan variaciones en su situación. De todo ello, se desprende que este colectivo encuentra la estabilidad en el mercado laboral en la totalidad de los casos. Sin embargo al ubicarnos temporalmente en los dos años posteriores a la salida de la universidad, el alumnado con discapacidad que tiene un mayor nivel de inserción laboral es el que presenta discapacidad auditiva, al tercer año se produce un incremento de los contratos en todos los tipos de discapacidad, pero sin embargo el colectivo con menos inserción laboral es el que presenta discapacidad física, y su aumento es el más lento de todos los tipos de discapacidad, y el periodo donde se llevan a cabo más contrataciones es al cabo de un año del egreso. Esto puede ser debido, a que es el tipo de discapacidad que posee el mayor número de egresos, puesto como se pone de manifiesto en el estudio señalado en el capítulo anterior, el perfil del estudiante es precisamente el de persona con discapacidad física.

En relación al sexo de los egresados, en el primer corte, a los 6 meses hay una inserción social mayor de los hombres, pero en un porcentaje poco significativo, el resto de los periodos es contrario a esta tendencia, situándose el sexo femenino por encima del masculino en lo que a contrataciones se refiere, la mayor diferencia entre ambos sexos se produce a los dos años, donde las mujeres aventajan a los hombres en número de contratos. Hay que destacar que dentro del alumnado egresado, las mujeres tienen un mayor número que los hombres,



por esa razón este dato es considerado previsible. Sin embargo si lo comparamos con los datos presentados por la UNED y la Fundación Mapfre, se aprecian diferencias, ya que el sexo predominante en sus egresados con discapacidad que acceden al mercado laboral, es el masculino con una tasa superior a la mitad. También es cierto que en dicho estudio no se nos ofrecen la evolución temporal de estos datos, pero nos sirve como comparación, ya que en esta universidad, el porcentaje de alumnado matriculado con discapacidad, femenino es mayor, por tanto en la ULPGC obtienen mayor éxito a la hora de incorporarse al mercado laboral. Al realizar una comparación entre lo anteriormente mencionado y lo aportado por el colectivo IOÉ (2003), nos damos cuenta que se contradice, puesto que plantean que la exclusión del mercado laboral es mucho mayor para las mujeres con discapacidad.

Centrándonos en la inserción laboral desarrollada según las titulaciones o grupos de estudios, los datos nos permiten destacar la tendencia durante todo el periodo de las mayores cuotas de contratación en el alumnado que ha titulado en Ciencias de la Salud, que lideran las contrataciones en todos los periodos, salvo en el del tercer año, donde se mantienen en la misma posición del año anterior, y es superado por los titulados en Humanidades. Esta tendencia es la misma que se observa en el resto de alumnado de la ULPGC durante los cursos 2003-2006. Esto puede venir dado por la expansión del sector sanitario en las islas en los años objeto de análisis, que facilitaba el ingreso de los titulados en el mercado laboral de manera casi inmediata, durante el periodo objeto de estudio.

Al hablar de los niveles de contratación desarrollados según titulación, tenemos que los egresados de las titulaciones que menor nivel de contratación presentan a los 6 meses son el alumnado titulado en Ciencias Jurídicas, esto puede ser debido por la saturación que puede presentar al mercado, puesto que esta es una de las facultades con mayor número de alumnos de la ULPGC, y por tanto la colocación del alumnado sin discapacidad ya presenta dificultades notables, cuanto más, no las tendrá el colectivo objeto de análisis. Sin embargo si lo comparamos con los datos del resto de alumnado de la ULPGC, la rama que menos nivel de contratación tiene es la de Ciencias Experimentales.

Sin embargo, al año de egreso, se mejora la inserción laboral de los alumnos de todos los grupos de estudio progresivamente, siendo el que más progresión presenta el grupo de ciencias Jurídicas, al finalizar el periodo de análisis son los titulados en Económicas, Empresariales y Turismo los que tienen un menor nivel de contrataciones, y los que poseen un mayor índice es el grupo perteneciente a Humanidades Y por el contrario se produce un frenazo en la contratación del grupo correspondiente a Ciencias de la Salud, que se mantiene en los mismos niveles que tenía en el segundo año.

Si hablamos del tipo de contratación predominante en cada una de las etapas analizadas nos encontramos con que el contrato que predomina durante todo el periodo de análisis es el de duración determinada, teniendo mayores cotas durante los 6 primeros meses, destacando que los niveles más bajos de contratación temporal se dan al segundo año del. Esto coincide con el periodo de tiempo donde se produce una mayor contratación indefinida, pero ésta apenas supera el 20% de las contrataciones, volviendo a caer en el

tercer año. Si comparamos esta tendencia con los datos ofrecidos por la ULPGC (2007), podemos ver que son casi paralelos y coincidentes, puesto que el alumnado que no presenta discapacidad inicia la secuencia temporal con un elevado nivel de contratación temporal, para ir paulatinamente descendiendo hasta el tercer año, aunque en el caso del alumnado con discapacidad, la cota más baja se alcanza en el segundo año. Por su parte la contratación indefinida está en cotas iniciales de 1 de cada diez alumnos y termina el periodo por encima de 3 de cada 10 alumnos, esta progresión hasta el final del espacio de tiempo, no se cumple en el caso de los alumnos con discapacidad que reducen el número de contrataciones indefinidas al finalizar el periodo.

Así mismo hay que destacar que todos los tipos de discapacidad son objeto de contratación temporal en la totalidad de los casos a los 6 meses, salvo la discapacidad física que presenta alguna contratación indefinida. Esta tendencia se mantiene durante todo el periodo, con la salvedad de que en segundo año la contratación indefinida sólo se da en la discapacidad física y visual, al segundo año, ya se incorpora la discapacidad auditiva, y destacamos que la totalidad de la contratación temporal se da en la discapacidad intelectual al finalizar el periodo. Este fenómeno tal y como plantea De Lorenzo (2003), puede ser debido a los estereotipos que poseen los empleadores sobre la capacidad que tienen estos trabajadores para desarrollar la labor encomendada desde las diferentes empresas. Se trata de elementos culturales que pueden ser considerados como factores negativos en la inclusión de este colectivo en el mercado laboral.

Por tanto podemos afirmar que predomina el tipo de contratación por duración determinada o temporal en los contratos desarrollados a este colectivo, este dato confirma la tendencia que mantiene el mercado laboral a la temporalidad, y que avalan otros estudios de inserción laboral de alumnos universitarios sin discapacidad. Este es un dato que queda ratificado por Castro, Martín, y Santero, (2014) que plantean que el mayor número de los contratos que tiene un trabajador con discapacidad a lo largo de su vida es temporal, y supera en todos los casos más del 80%, en todos los grupos de edad, menos el de mayor de 45 años.

Igualmente si analizamos el tipo de contrato y el sexo, tenemos que se pone en evidencia en nuestro estudio, que curiosamente los contratos indefinidos durante todo el periodo de análisis, son copados por el sexo masculino, mientras que las mujeres copan los contratos de duración determinada o temporales. Este dato viene a ratificar lo explicitado por la Federación Empresarial Española de Asociaciones de centros especiales de Empleo (FEACEM) en 2014, al referirse al empleo de la mujer con discapacidad en España, que planteaba que la contratación de las mujeres con discapacidad tiene una clara tendencia a la contratación parcial en más de la mitad de los casos y la mitad de estos son a tiempo parcial.

En función de las titulaciones tenemos que la contratación a los seis meses del egreso, refleja que todas las titulaciones presentan una contratación predominantemente de tipo temporal en su totalidad y la excepción son las titulaciones pertenecientes a las Enseñanzas Técnicas, que muestran contratación indefinida en la mitad de sus contratos. Esta línea se mantiene durante todo el proceso con un ligero aumento de las contrataciones indefinidas,

en todas las titulaciones, finalizando el periodo de análisis con una frenada en referencia a la contratación indefinida generalizada y especialmente en Humanidades, donde a los tres años no existe ningún contrato indefinido.

Se quiere resalta que el mayor índice de contratación indefinida lo presentan las Enseñanzas Técnicas, al finalizar el periodo de análisis con valores que se sitúan por debajo de la mitad, perdiendo puntos con respecto al primer corte de los seis meses. El grupo de titulaciones que presenta mayor número de contrataciones temporales se produce en Económicas, Empresariales y Turismo.

Atendiendo a la *calidad en el empleo de los egresados con discapacidad en la ULPGC*, tenemos que al hablar de calidad del empleo, estamos hablando del empleo encajado, es decir la adecuación entre el tipo de contrato y la ocupación de dicho contrato, en ese sentido tenemos que al inicio del análisis, es decir a los 6 meses el nivel de este tipo de empleo es de una cuarta parte de los contratos en el primer corte y experimenta una progresión en los dos siguientes años que lo colocan en uno de cada dos contratados, para finalizar el periodo en los mismos niveles, tras sufrir una ligera desaceleración, con lo cual tenemos que la progresión se mantiene en tendencia ascendente. Por tanto si lo comparamos con los datos de la ULPGC (2007), tenemos que el nivel de empleo encajado del alumnado con discapacidad se encuentra en mejores cotas que el de los alumnos sin discapacidad que se encuentran en dos de cada tres contratos.

En relación a lo anterior, podemos decir que al cabo de tres años, el empleo encajado de este sector de egresados es positivo, puesto que más de la mitad de los contratados desempeñan un puesto de trabajo acorde con su formación y tipo de contrato, poniendo de manifiesto que la discapacidad no es una limitación a la hora de desarrollar las competencias y habilidades profesionales adquiridas en el proceso de aprendizaje, como también plantea la especialista de la OIT, Murray, (2009), y esta es una de las aspiraciones de la OIT al hablar de empleo decente, así como uno de los propósitos de los objetivos del Milenio para este colectivo.

Si ponemos el foco de atención en el tipo de discapacidad tenemos que la discapacidad auditiva es la que copa el nivel máximo de empleo encajado a los tres años de insertarse en el mercado laboral, y la que menor número de empleos encajados presenta es la discapacidad física que en el mismo espacio de tiempo, sólo alcanza la mitad de la contratación en este tipo de empleo. Por otro lado si analizamos cada una de las tipologías de discapacidad tenemos que la discapacidad física es la que menor cota de empleo encajado muestra a lo largo del proceso por su parte la discapacidad psíquica o intelectual es la única que muestra unos valores estables durante todo el espacio de tiempo que lo sitúan por encima de la mitad de los contratos. Si vemos los valores de la discapacidad visual se parte a los seis meses de unos valores de un tercio de la contratación para ir en ascenso hasta finalizar a los tres años situándose cerca de los tres tercios de los contratos realizados.

El empleo encajado de la discapacidad auditiva es el que ha presentado una mayor progresión a lo largo del tiempo, se inicia a los 6 meses con el nivel más bajo de todas las discapacidades para ir ascendiendo, desarrollando un avance notable al cabo de los dos

años con cotas que se sitúan más allá del 70%, que va a mantener hasta la finalización del periodo.

Si a lo mencionado con anterioridad le añadimos la variable sexo obtenemos que el empleo encajado sigue estando situado predominantemente en el sexo masculino durante todo el tiempo analizado, las mujeres, sin embargo experimentan la mayor subida en el primer año y posteriormente sube ligeramente y se mantiene estable hasta el tercer año, donde cierra con la mitad de la contratación encajada. Podemos observar que las mayores diferencias entre sexos se sitúan a los seis meses y el año con diferencias de más de 30 y 20 puntos respectivamente, a favor del hombre. En relación a los datos expuestos hay que destacar que las mujeres siempre presentan una mayor vulnerabilidad a la hora de entrar en el mercado laboral, sea cual sea su nivel de estudios, y la mayoría de los teóricos habla de una doble discriminación en este sentido, primero como personas con discapacidad y posteriormente como mujeres. Este argumento se puede corroborar en la mayoría de las recomendaciones realizadas por la OIT y la ONU en relación con la discapacidad y el género.

Los grupos de estudios que nos muestran mayores cotas de empleo encajado son los titulados en Ciencias de la Salud que se sitúan prácticamente en la totalidad de la contratación, para acabar en niveles del 70% como se desprende de lo anterior, este grupo de titulaciones mantiene estable las cotas de empleo encajado durante los dos primeros cortes y sufre una caída en el tercer año que mantiene hasta llegar al final del periodo. Por su parte, las titulaciones del grupo de estudios de Educación y Deportes inician con unos niveles de empleo encajado del de menos de la mitad y al finalizar el periodo se quedan con niveles por en torno a la mitad de las contrataciones. Los titulados que menos empleo encajado presentaron fueron los de Ciencias Jurídicas que al finalizar el espacio de tiempo analizado se colocaron en menos de la cuarta parte de los contratos.

Como se puede apreciar a los tres años de insertarse en el mercado laboral, todas las titulaciones experimentan un retroceso en sus niveles de contratación encajada, la única que no lo hace es el grupo de estudios de Ciencias de la Salud, que sufre un estancamiento a partir del segundo año.

Para finalizar haremos referencia a los *niveles de paro en los egresados con discapacidad en la ULPGC*, nos encontramos con que las cotas de paro existentes se sitúan en menos de una cuarta parte de los egresados, en el periodo analizado. Las mayores cotas de paro se sitúan a los 2 años y acaba en el quinto año con un 15,6%. Por tanto se produce una reducción paulatina a lo largo del tiempo, aunque no es demasiado significativa.

Si comparamos estos datos con los del resto de la ULPGC, tenemos que los niveles de los alumnos con discapacidad se sitúan en los mismos niveles que el resto de la universidad, al igual que la tendencia durante el periodo. Si realizamos el análisis atendiendo a los tipos de discapacidad, podemos destacar que en el inicio de la etapa analizada, la discapacidad psíquica o intelectual no presenta cota alguna de paro, pero no sabemos si es porque no se encuentran inscritos como demandantes de empleo o porque realmente están todos

contratados, pero finalizan a los 5 años con las mayores tasas, situadas en más de la mitad de los egresados. Por tanto esta discapacidad es la que padece la progresión más alta, a la hora de pasar de la empleabilidad al paro. Esto puede ser debido a los estereotipos sociales existentes sobre este tipo de discapacidad, por ser una de las más estigmatizadas a lo largo de la historia, y como plantea la OIT, (2003), permite que ocurran situaciones excluyentes que impiden el acceso de estas personas al mercado laboral y por tanto se desaprovecha y no se reconoce el potencial de un altísimo número de mujeres y hombres con discapacidad, la mayoría, condenados a vivir en la pobreza, la dependencia y la exclusión social.

La discapacidad auditiva se configura en un primer momento con la discapacidad con mayor número de parados, con un tercio de la población, pero estos se van reduciendo durante todo el espacio de tiempo para llegar a los 5 años con pleno empleo. Por tanto estamos ante la discapacidad que menos progresión de parados presentan, llegando al pleno empleo al finalizar el análisis, que para esta variable es de cinco años. Este dato es sorprendente, si tenemos en cuenta que este tipo de discapacidad suele conllevar unos apoyos personales constantes y costosos para las empresas, como pueden ser los Intérpretes de Lengua de Signos Española, las emisoras de FM y otros elementos de adaptación de los puestos de trabajo, que a priori puede hacernos pensar, que debían ser los que mayores dificultades presentasen a la hora de su acceso al mercado laboral.

La discapacidad que mantiene los niveles de paro más homogéneos durante todo el periodo es la discapacidad física, no superando nunca una cuarta parte de la población, los picos de desempleo los presentan a los seis meses y a los dos años, y el nivel más bajo a los tres años, que lo sitúa en el 13,2%. Esta sea quizás la discapacidad con mayor aceptación social y con menor visibilidad, y quizás esa la razón para que sus niveles se sitúen en los niveles considerados normales para el resto del alumnado universitario egresado, si lo comparamos con los datos generales de la ULPGC.

Por su parte la discapacidad visual inicia el espacio de tiempo con una de tasa de paro reducida, hasta situarse paulatinamente al cabo de los tres años en valores cercanos a la mitad de la población en paro, siendo éste su máximo nivel, y finaliza a los cinco años con una cuarta parte de desempleo. Obviamente esta discapacidad en el proceso de inserción laboral presenta mayores dificultades, debido a las características propias de la discapacidad, así como la necesidad de recursos específicos a la hora de desempeñar su labor profesional. Sin embargo debido a la cobertura prestada por la ONCE, este tipo de discapacidad no implica un gasto excesivo para el empleador, ya que a través de la institución antes citada, se facilitan los apoyos técnicos y el asesoramiento necesarios para poder desempeñar sus funciones de manera efectiva.

Al vincular al paro y el sexo, nos encontramos que los datos arrojan que el mayor número de parados lo presentan las mujeres, las cuáles parten inicialmente de una tasa de paro de una cuarta parte de la población, y finaliza a los cinco años con uno de cada diez egresados. Los hombres, por su parte presentan su máximo nivel de paro a los 3 años de la inserción laboral, con dos de cada diez egresados, por tanto podemos decir que los hombres presentan un mayor número de parados de larga duración, mientras que las mujeres

muestran 9,6 puntos menos. Si a lo anterior le sumamos la edad media de este colectivo observamos cómo se encuentran en situación de vulnerabilidad social para convertirse en personas excluidas del sistema laboral y social, ya que la elevada edad es un factor de riesgo para convertirse en parados de larga duración, como se recoge en el estudio realizado por la UNED (2010).

Todo lo anterior, viene a corroborar la tendencia que se observa en las diferentes encuestas de población activa y las bases estatales de personas con discapacidad en los últimos años. En ellas se recoge la feminización del paro en este colectivo, independientemente del nivel formativo que se posea, y en la misma línea se postulan los grandes informes de los Organismos Internacionales dedicados a velar por los derechos de este sector de población.

Para finalizar se destaca que el grupo de estudios o la titulación que posee mayor nivel de paro, se encuentra encabezado por los titulados en Económicas y Empresariales durante los dos primeros años, En los dos últimos años lidera el número de parados el grupo de titulados en Humanidades que es el único que ha ascendido, de manera continua durante todo el periodo, situándose al final de la serie temporal entorno a la mitad de la población egresada. El grupo que menor índice de paro presenta a lo es el grupo de los titulados en Ciencias de la Salud, que salvo en el primer corte de análisis, se mantienen en constante descenso hasta llegar a los 5 años al 5,9%.

## CONCLUSIONES GENERALES

---







El avance desarrollado por la educación en nuestro país, unido a los progresos de carácter técnico, al cambio de percepción por parte de la población en general, de las instituciones, así como de las propias personas con diversidad funcional y sus familias en relación a la discapacidad y a la diferencia, ha hecho posible que actualmente este colectivo, pueda acceder a los estudios universitarios y al mercado laboral en una mayor proporción que en la década anterior.

Sin embargo el incremento del número de personas que cursan estudios universitarios y que egresan de estas instituciones, no puede llevarnos a la euforia, ya que sigue siendo un número bastante reducido en relación con el resto del alumnado que no presenta discapacidad. Ni el desarrollo de legislación y de la normativa al respecto, ha conseguido garantizar el éxito en los ámbitos educativos y sociales, ya que siguen existiendo una gran cantidad de escollos que se interponen en el proceso educativo y de inserción laboral de los alumnos con diferencias.

A pesar de las premisas sobre las que se cimenta el modelo social de la discapacidad, que busca la eliminación de las barreras de todo tipo, comunicacionales, técnicas, físicas que se conforman en barreras reales, que se imponen a través de los estereotipos existentes sobre la población con discapacidad, y a los esfuerzos realizados por todos los organismos internacionales y nacionales, a través del desarrollo de las diferentes políticas sociales que se han llevado a cabo a lo largo de las últimas décadas, se observa que el avance social, no ha germinado en relación a este colectivo, puesto que siguen existiendo limitaciones que impiden la inclusión en las estructuras educativas, laborales y sociales. Los pasos dados desde la implantación del Modelo Social han sido muchos, pero en el recorrido de la normalización de esta población no ha dado los frutos esperados, ya que los esfuerzos en relación con el terreno ganado no ofrecen un rédito lo suficientemente eficaz.

Los cambios a nivel social, en relación al derribo de estereotipos no ha sido determinante en función de los recursos empleados, ya que se atisba sólo un leve cambio en la percepción social de la capacidad y competencia de este colectivo, sigue existiendo una visión de permisividad, de lástima en relación al mismo, y la idea generalizada de que al resto de las personas no van a vivir situaciones que les lleven a encontrarse en situación de presentar una discapacidad. Por esa razón la toma de conciencia generalizada no se consigue, puesto que la misma pasa por la sensibilización de la población a través de ofrecer información real y no mediatizada de las potencialidades, capacidades y necesidades reales de este colectivo, para posteriormente ser capaces de entender que la discapacidad no es una cuestión de disponibilidad genética, ni de mala suerte, sino que es el resultado del desarrollo de diversos factores que pueden convertir, a cada uno de nosotros en personas con discapacidad potenciales.

Hasta que esa posibilidad no arraigue en las mentes y posicionamientos de toda la sociedad no darán fruto todas las políticas sociales desarrolladas, y no se hará un esfuerzo real y eficaz, para hacer cumplir la normativa específica que vela por los derechos de estas personas.

Una vez se produzca este proceso de toma de conciencia, será posible la normalización, como sujetos de derechos en igualdad de condiciones, donde la dignidad de la persona, sea la premisa de partida, y que les otorgue la utilidad social que poseen todas y cada una de estas personas. Sólo en este escenario desaparecerán todos los factores de riesgo de exclusión social que pesan sobre este colectivo, y se permitirá la participación plena en la sociedad.

La normalización llegará cuando realmente se deje de discriminar en función de las condiciones del sujeto, y se garanticen las oportunidades y las condiciones de participación en todas las esferas de la vida de todo el colectivo, involucrándolos como sujetos de derecho y con voz, sobre todas aquellas acciones que se desarrollen en sociedad. Es una cuestión de justicia social, no basta sólo con programas de acción positiva, sino que hay que ir más allá generando la accesibilidad universal de todos los entornos, medios, estructuras e instituciones. Para ello es necesario que se desarrollen ajustes razonables y adaptaciones necesarias para garantizar la igualdad de oportunidades proclamada por la LIONDAU, y las estructuras educativas y laborales son los pilares para producir este cambio en la mentalidad y en la efectividad de las medidas promulgadas.

Siguiendo con lo anterior, destacamos que a partir de 1995 se inició el proceso de preparación de las universidades para la llegada de alumnado con discapacidad o diferencias a este ámbito educativo, la aprobación de la LOU, la creación de la CRUE, de la ANECA y de las Agencias Autonómicas, que llevan a cabo las evaluaciones docentes de los profesores, de la investigación y los servicios, así como de los procesos de evaluación, acreditación y certificación de titulaciones y programas, sumarán sus esfuerzos a la persecución de la inclusión de los estudiantes con discapacidad en las universidades españolas y su entrada al mercado laboral.

El proceso ya iniciado ha sido difícil, puesto que las universidades han visto como este alumnado ha llegado paulatinamente y de manera individualizada, y a pesar de los esfuerzos no se ha conseguido la dotación de recursos necesarios para hacer frente a las necesidades de cada uno de los estudiantes. A faltado una preparación del profesorado sobre las técnicas docentes y pedagógicas más adecuados a los perfiles de este alumnado, y en muchas ocasiones incluso ha fallado la información referida al tipo de discapacidad presentada por el alumnado. La accesibilidad universal no se ha conseguido, puesto que sigue siendo una asignatura pendiente en la mayoría de las universidades, en función de los datos arrojados por los diferentes estudios sobre la percepción de los estudiantes de las limitaciones con las que se han encontrado en su periplo universitario. Con este entramado de mimbres tan poco favorables, se ha antojado complicada la labor de la inclusión educativa en el sistema universitario español.

De igual manera la inclusión en el mercado laboral ha sido igual o todavía sí cabe más complicada, y esto es debido fundamentalmente, a lo mencionado con anterioridad en relación a los estereotipos sociales y al incumplimiento de las medidas positivas de inclusión al empleo y de la falta de conciencia de los empleadores. El incumplimiento sistemático

de la normativa existente, unida a la propia victimización y acomodación del colectivo de personas con discapacidad, el cuál muestra en un porcentaje elevado la minusvaloración y victimización de las propias personas que lo conforman y que se consideran no aptas para el desarrollo de un trabajo, o que se acomodan a vivir dependiendo de las pensiones del estado que les garantiza un mínimo vital y que se convierte en un elemento que mina su deseo de desarrollo personal y de participación activa en la vida social, sobre todo en la esfera del empleo que posee una importancia vital como estructuradora de socialización, de auto-concepto y de moralidad.

Por consiguiente la falta de inclusión educativa y laboral no sólo depende de elementos externos a los individuos con discapacidad y a sus entornos más macrosociales, sino que en muchas ocasiones es el nivel persona y de entorno microsocioal el que pone las cortapisas del avance, normalización e inclusión social de este colectivo. Si somos conscientes de todos estos elementos debemos desarrollar esfuerzos no sólo desde los niveles macrosociales, sino también desde los niveles más cercanos y personales para modificar los elementos que se convierten en limitantes de la inclusión educativa y laboral. El trabajo debe partir desde esta base para posteriormente ensamblar las dos esferas y poder provocar cambios en estas dos dimensiones estructurales tan importantes para la vida en sociedad.

Para conseguir la inclusión educativa, es necesario provocar un cambio institucional en el tratamiento de la discapacidad, hay que pasar a observarla a través de una visión de diferencias, entendiendo las mismas, no como limitaciones, sino como características intrínsecas a cada una de las personas que conforman la comunidad educativa. Y los protocolos, recursos, servicios y mejoras técnicas tienen que aumentar en número y en calidad, y tiene que comenzar a considerarse estos elementos como derechos del alumnado con discapacidad debiendo ser considerados como una obligación por parte de la institución y sus miembros, para ofertar en igualdad de oportunidades la formación y la inserción al mercado laboral.

Por tanto hay que prestar mayor atención a las necesidades que presentan y a la búsqueda de respuestas pedagógicas, sociales, académicas y laborales, que se materialicen en un cambio de actitud hacia la discapacidad, que permita garantizar los derechos recogidos en las diferentes normativas, y fundamentalmente que les permita desarrollar procesos de inclusión educativa y laboral normalizados y para ello, es necesario una dotación presupuestaria y una coordinación entre los diferentes niveles de los sistemas educativos y laborales de nuestro país, que permita articular una continuidad global a la formación ofertada al alumnado con discapacidad o diversidad funcional y a su introducción en el mercado de trabajo.

Respecto al papel de la universidad en relación a la discapacidad hay que destacar que la mayoría de las universidades españolas han creado y generado recursos, servicios, procedimientos, normativas y protocolos para garantizar el cumplimiento de la normativa internacional y nacional y con ello asegurar la garantía de las condiciones necesarias para

que se produzca la inclusión en igualdad de oportunidades. Sin embargo se sigue observando una falta de voluntad económica que permita establecer de manera continuada los servicios y prestaciones necesarias para los procesos de enseñanza-aprendizaje del alumnado, y falta de sensibilización en relación a sus necesidades, por parte de la comunidad educativa. A esto se une una limitación más, que es la imposibilidad de censar a todo el alumnado con discapacidad que forme parte del sistema universitario, ya que se vuelven invisibles para el mismo, por la normativa vigente en relación a la protección de datos, o en el caso de que el estudiante por propia iniciativa no se haga presente a través de la solicitud de servicios, o de la especificación de su condición de persona con discapacidad en la matrícula.

Esta cuestión es de vital importancia, puesto que sólo la visibilización de los mismos permitirá a la institución profundizar en sus necesidades educativas y crear los ajustes necesarios para cubrirlos, pero si esta premisa de partida no se cumple, por más voluntad institucional que se tenga en relación al tema, difícilmente se podrá realizar la labor de manera eficaz.

Lo mismo ocurrirá en relación al empleo, las universidades han creado servicios específicos destinados a este colectivo de estudiantes, como pueden ser las bolsas de empleo, convenios de prácticas de empresas, talleres de emprendeduría, etc., de manera institucional o en colaboración con organizaciones públicas y privadas, que buscan facilitar el acceso al empleo de los estudiantes con discapacidad. En la mayoría de estos servicios se desarrollan las fórmulas de inserción laboral propias de las políticas sociales destinadas a este colectivo, pero si los alumnos no demandan estos servicios y no realizan un uso eficiente de los mismos, todos los esfuerzos de las universidades serán en vano. Los estudios trabajados en el marco teórico y que tenían como variables las fórmulas de acceso al empleo y el tipo de empleo al que se optaba, han arrojado como resultados generalizados que la inmensa mayoría de este tipo de alumnado accede al empleo por las vías de empleo normalizado y que no acceden a la cota de reservas, esto nos demuestra que el deseo de invisibilización de los estudiantes sigue siendo muy elevado y por consiguiente nos muestra que la acción positiva desarrollada desde las políticas sociales se convierten en una forma de hacer visibles sus diferencias, y que por tanto su percepción de las mismas, por parte de los egresados universitarios es una forma de mostrar su diferencia y de marcar todavía más si cabe sus rasgos distintivos.

En las investigaciones empíricas nos propusimos dos estudios que buscaban mostrar una fotografía del perfil del alumnado con discapacidad de la ULPGC. *El primer estudio* pretendía conocer el perfil socio-demográfico, académico del alumnado con discapacidad, donde además se obtuvieran datos sobre el perfil del egresado y del alumnado que abandona sus estudios.

De dicho estudio se desprende que *el perfil socio-demográfico de esta población* es mujer con discapacidad física y más de 30 años, cuya residencia familiar se encuentra en la Comunidad Autónoma de Canarias, y concretamente en la isla de Gran Canaria. Proceden de familias cuyos nivel formativo de los padres, se encuentran polarizados en dos grupos,

o en la categoría de sin estudios, o poseen estudios secundarios, y donde las madres son las que poseen mayor nivel de estudios universitarios. Por discapacidades, el mayor nivel de estudios lo presentan los familiares de alumnos con discapacidad auditiva, y los que menos nivel de estudios poseen son las que tienen descendientes con discapacidad psíquica o intelectual.

En relación a *la inserción académica del alumnado con discapacidad de la universidad* se muestra una tendencia a optar prioritariamente por la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas, a través de la PAU, y se decantan por la titulación de Derecho. Por discapacidades, observamos cómo no existe una inclinación clara por parte de los diferentes tipos de discapacidad hacia una rama de conocimiento en concreto, la nota media de entrada es de un 5,7, siendo la discapacidad auditiva, la que posee mayor calificación y la discapacidad psíquica o intelectual la de menor puntuación. El tiempo medio de permanencia en la universidad se encuentra situado en 7,2 años de media. La discapacidad que presenta una mayor amplitud temporal en su estancia en nuestra universidad es la discapacidad psíquica e intelectual, con una media de 9 años.

El nivel de egresos de este colectivo es de 1 de cada 3, *el perfil académico de los egresados con discapacidad*, es el de persona con discapacidad física, mujer de más de 30 años que ha cursado estudios de Ciencias Sociales y Jurídicas, y que finaliza estudios Enfermería, Psicopedagogía y Derecho. El tiempo de estancia media de los egresados en la institución educativa ha sido de 6,3 años, por tipos de discapacidad, el mayor tiempo de permanencia lo presentan los discapacitados visuales con 7,1 años, y la Rama de Conocimiento predominante es la de Enseñanzas Técnicas. Los datos de residencia familiar de los egresados coinciden con los datos de los estudiantes que desarrollaron estudios en nuestra universidad y en relación al nivel formativo de los padres nos encontramos con que los estudiantes que acaban con éxito sus estudios son aquellos que pertenecen a las familias con un nivel educativo medio, es decir que han cursado estudios de EGB, Bachillerato Elemental, graduado escolar o asimilado, seguidos de los que poseen estudios primarios. Las familias analfabetas son las que presentan un menor nivel de egresos.

El *nivel de abandonos de los estudiantes con discapacidad de la ULPGC* es de 1 de cada 3 alumnos, predominan los hombres con discapacidad física y mayores de 30 años y que cursan estudios de Ciencias Jurídicas y Sociales o Ciencias Experimentales, la titulación con mayor índice de abandono es Trabajo social y el tiempo medio de estancia previa al abandono es de 7,05 años.

De lo anterior se puede deducir que el nivel de abandono por parte de este tipo de alumnado es elevado, sin embargo no tenemos datos para realizar comparaciones desde dentro de la universidad, para saber si se encuentra en niveles superiores o inferiores a la media, o en los mismos parámetros. No cabe duda de la existencia de un esfuerzo por parte de los estudiantes por superar los estudios, intentando realizarlo en un intervalo de tiempo más amplio, probablemente debido a dificultades en el proceso de aprendizaje y de índole laboral

y familiar, por el grupo de edad al que pertenecen. Por tanto no se observa un abandono apresurado y si un afán por conseguir los objetivos, que termina por ceder al cabo de los años.

En el *segundo estudio empírico* se aborda la inserción laboral de este colectivo, este apartado es especialmente relevante debido a la importancia del empleo como elemento estructurador de la vida de las personas, además esta relevancia está justificada en el momento actual, por la situación de crisis económica sufrida en los últimos años, que ha provocado un colapso en el mercado laboral de universitarios que no tienen acceso al mismo, por la dinámica estructural de frenazo económico sufrido. La situación es todavía más deficitaria en el caso de los egresados con discapacidad.

*La inserción laboral de los egresados con discapacidad* se sitúa en niveles superiores al 20% a los 6 meses del egreso, egresan 1 de cada 2 al cabo de los tres años, por tipos de discapacidad son los que presentan discapacidad psíquica o intelectual los que poseen mayores niveles de egresos inicialmente, para ser las personas con discapacidad auditiva los poseen el mayor nivel al cabo de tres años. Los ocupados que presentan un menor nivel de inclusión laboral al final del periodo, son los discapacitados físicos. Por sexos se quiere destacar que son las mujeres las que ingresan en mayor número al mercado laboral. Y presentan una contratación predominantemente temporal, mientras que los hombres son los que presentan mayores niveles de contratación indefinida. El tipo de contrato predominante durante todo el periodo es el temporal o de duración determinada, y todas las discapacidades son objeto de esta contratación, pero existe una tendencia a este tipo de contrato en la discapacidad psíquica o intelectual.

Los datos anteriores vienen a ratificar que nuestros egresados se encuentran dentro de los parámetros existentes en las encuestas sobre actividad laboral que muestran datos sobre este colectivo y con los datos recogidos en los diferentes estudios realizados en la última década. Por tanto avalan que el éxito se encuentra en niveles adecuados, esto puede ser debido a los esfuerzos realizados por nuestra universidad en los últimos 15 años y que ha conllevado el desarrollo de todas las recomendaciones realizadas por las legislaciones vigentes y por los organismos internacionales y nacionales en materia de discapacidad y educación.

En relación a *la calidad en el empleo* obtenido por la población sujeto de estudio, el empleo encajado se sitúa en torno al 50% durante casi todo el intervalo de tiempo analizado, y por tanto uno de cada dos egresados obtiene este tipo de empleo. La rama de conocimiento que obtiene un mayor nivel de este tipo de empleo, es la de Ciencias de la Salud y la de menor nivel es la de Ciencias Jurídicas y Sociales. Por ello, tenemos que los datos de empleo encajado son equiparables al resto de estudios analizados a nivel nacional y también al alumnado sin discapacidad de la ULPGC, y nos muestran que el hecho de presentar una discapacidad no resta valía a la formación y habilidades de los profesionales a la hora de desempeñar su trabajo en el mercado laboral y así lo entienden los empleadores.

Los *niveles de paro* que presentan los egresados con discapacidad son del 20,8% inicialmente y del 15% al finalizar el periodo de análisis a los 5 años, la mayor incidencia de

paro se da en mujeres, y en el grupo de estudios de Económicas y Empresariales y los de menor incidencia, los de Ciencias de la Salud, el tipo de discapacidad que mantiene unos niveles estables de paro durante todo el intervalo es la discapacidad física, siendo la que presenta los niveles más elevados la discapacidad psíquica o intelectual y la única discapacidad que cierra el periodo con pleno empleo es la discapacidad auditiva.

En base a los resultados obtenidos en esta investigación, podemos concluir que la función de la ULPGC en el ámbito académico y en el proceso de inserción laboral, está siendo adecuada, aunque sin ninguna duda hay aspectos que mejorar y potenciar, para conseguir la inserción académica en estándares de calidad en nuestra universidad, así como la minimización de los tiempos de estancia del alumnado y favoreciendo el máximo nivel de éxito académico posible. Se debe seguir trabajando para mejorar los servicios y acciones desarrolladas hasta el momento y que tienen como destinatarios a este colectivo.

Al mismo tiempo hay que continuar con el esfuerzo realizado en los últimos años de coyuntura económica desfavorable, para aumentar las posibilidades de inserción laboral de nuestros estudiantes en el mercado laboral, y aún más para este colectivo que posee unas dificultades añadidas a la hora de su incorporación al empleo. No obstante, hay que decir que los resultados obtenidos van a permitir la mejora de los servicios prestados hasta el momento, en cuestiones referidas al asesoramiento, seguimiento, normativa de igualdad de oportunidades, sensibilización y desarrollo de apoyos técnicos y personales prestados a lo largo de la última década en nuestra institución.

### **LIMITACIONES DEL ESTUDIO**

El estudio realizado presenta algunas limitaciones a la hora del abordaje del tema en cuestión, esto es debido al carácter descriptivo del mismo, lo cual ha impedido ahondar en algunos aspectos que nos permitieran tener una visión más subjetiva de la población objeto de estudio, ya que no se recogen en el mismo, datos referidos a la percepción, opinión o nivel de información que poseían sobre determinadas variables estudiadas.

Todo lo anterior ha condicionado las conclusiones realizadas en torno al tema objeto de estudio, se ve la necesidad de ampliar el análisis de variables tales como la percepción del alumnado, las dificultades presentadas tanto en su proceso académico como laboral, la motivaciones para la elección de estudios o para proceder al abandono, la simultaneidad de trabajos y cargas familiares, el nivel de información sobre los servicios existentes dentro de la universidad, así como el uso que se hace de los mismos, el grado de discapacidad que presenta el alumnado, entre otras.

Otra limitación a tener en cuenta es la de analizar datos que abarcan una década, puesto que esto nos impide desarrollar comparaciones con los datos de nuestra propia universidad, puesto que no en todos los cursos académicos analizados, existían datos del alumnado sin discapacidad con los que comparar.

Una cuestión elemental que se debe tener en cuenta, es que los datos al pertenecer a la década del 2000, no recoge las especificidades propias del Espacio Europeo de Educación Superior, y eso puede conllevar cambios importante a la hora de desarrollar los itinerarios académicos, así como la forma de acceso y la permanencia en la universidad. Los datos recogidos en este estudio se han centrado en el alumnado perteneciente al primer y segundo ciclo de estudios, no se recogen datos del tercer ciclo. También se observa la necesidad de añadir algunas variables sobre las familias de las personas con discapacidad, para poder desarrollar un perfil familiar mucho más amplio.

En la misma línea planteamos que con los datos obtenidos es muy difícil establecer una valoración sobre la eficacia de los servicios existentes dentro de nuestra universidad, destinados a este colectivo, puesto que se desconoce el dato exacto de cuando se instauran cada uno de ellos a lo largo del tiempo.

Una limitación añadida es la carencia de estudios similares en otras universidades puesto que no nos ha permitido desarrollar comparaciones que permitan emitir una valoración sobre la eficacia de los servicios prestados a los estudiantes con discapacidad, y por supuesto la formación y la colocación laboral ofertada desde nuestra universidad, a esto hay que sumar que para poder realizar comparaciones se ha tenido que utilizar estudios que muestran datos pertenecientes a años posteriores a los que hemos analizado en este estudio.

Por todo lo mencionado con anterioridad, este estudio se puede catalogar como un estudio inicial sobre la problemática objeto de análisis, que permite dar una visión general de la situación académica y laboral de las personas con discapacidad en la ULPGC, y que puede tomarse como punto de referencia con el que desarrollar comparaciones referidas a la situación de este colectivo a nivel académico y laboral después de instaurado el Espacio Europeo de Educación Superior.

## **PERSPECTIVAS DE FUTURO**

Teniendo en cuenta todo lo anterior, se proponen diferentes alternativas que complementen y desarrollen en mayor profundidad la temática de la discapacidad tanto en el ámbito académico como laboral.

Todo lo anterior ha condicionado las conclusiones realizadas en torno al tema objeto de estudio, se ve la necesidad de ampliar el análisis de variables tales como la percepción del alumnado, las dificultades presentadas tanto en su proceso académico como laboral, la motivaciones para la elección de estudios o para proceder al abandono, la simultaneidad de trabajos y cargas familiares, el nivel de información sobre los servicios existentes dentro de la universidad, así como el uso que se hace de los mismos, el grado de discapacidad que presenta el alumnado, entre otras.



Otra propuesta de estudio podría ir encaminada a analizar el nivel de conocimiento e información que posee el Personal Docente e Investigador sobre la discapacidad, las necesidades educativas de este colectivo, las principales estrategias educativas existentes, los recursos necesarios y con los que cuenta nuestra universidad, así como los derechos de este alumnado y la normativa existente. Con este estudio se podrían generar programas de formación, información, sensibilización dirigidos a estos miembros de la comunidad educativa, para iniciar un proceso de mejora de los procedimientos de enseñanza aprendizaje, adecuando las metodologías e instrumentos de docencia.

Desde el punto de vista institucional se podría emprender un estudio que valore el nivel de cumplimiento y adaptación de la política de nuestra universidad a las normativas, recomendaciones y legislaciones vigentes en relación con la discapacidad. Así como la valoración de los servicios y recursos creados en función de la cantidad, calidad, financiación, continuidad y al uso.

Atendiendo a la inserción laboral, se debería realizar un estudio con mayor amplitud, donde se pudiese conocer el tipo de empresa que contrata, el uso de la cuota de reserva por parte de las empresas, el tipo de empresa, motivación del empleador a la hora de contratar, adaptación de puestos de trabajo, etc. Y también sería necesario completarlo con variables referidas al nivel de satisfacción de los trabajadores y empleadores, limitaciones que observan en relación al establecimiento de la relación profesional por ambas partes, nivel de inclusión en la empresas, etc.

A nivel general, creemos que se hace necesario generar estudios comunes entre las diferentes universidades públicas y privadas, que ofrezcan una visión globalizadora de la realidad de la discapacidad en los estudios universitarios, y que permita la comparación entre las mismas, para corroborar los niveles de eficiencia y eficacia que posee cada una de ellas en relación no sólo a la formación académica, sino también en relación a los servicios prestados a la discapacidad, y finalmente con la colocación laboral del alumnado.

Al mismo tiempo, se debe seguir trabajando en aras de la igualdad de oportunidades a través de las mejoras en los servicios y acciones desarrolladas en las diferentes políticas educativas y laborales, desde los niveles más básicos hasta el ámbito universitario. Dotar de presupuesto suficiente y necesario a las universidades, para que puedan hacer efectivas todas las recomendaciones, y legislaciones existentes que buscan la inclusión de estas personas como sujetos de derecho, y por supuesto seguir trabajando en la necesaria sensibilización y toma de conciencia de toda la población en general, pero también de la comunidad educativa en particular y de los empleadores.



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

---





- Aguado, A. (1995). Historia de las deficiencias, Madrid. Fundación ONCE.
- Aguado, A. Alcedo, M., González, M., García, L., Cuervo, J., Real, S., y Casares, M. (2006). La Universidad de Oviedo ante las personas con discapacidad Informe Entrevista a estudiantes con discapacidad-2005. Informe de investigación (Xerocopiado). Oviedo Universidad de Oviedo. Vicerrectorado de Estudiantes y Cooperación.
- Ainscow, M. (2003). El desarrollo de las escuelas inclusivas. En El fracaso escolar una perspectiva internacional (pp. 319-329). Alianza Editorial.
- Alcaín, E. González, J. y Molina, C. (Coords.), (2006). Régimen jurídico de las personas con discapacidad en España y en la Unión Europea. Granada Editorial Comares.
- Alcantud, F.; Avila, V. y Asensi, C. (2000). La Integración de Estudiantes con Discapacidad en los Estudios Superiores. Servicio de Publicaciones de la Universitat de Valencia.
- Alcantud, F. (2004). La inclusión de estudiantes con discapacidad en los estudios superiores. En G. Echeita y M. Verdugo, (Comp.), La Declaración de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales 10 años después. Valoración y prospectiva (pp. 161-168). Salamanca Publicaciones del INICO.
- Alcantud, F. (coord.). (1997). universidad y Discapacidad. universidad y Discapacidad. Valencia: Llíso. (pp. 281-288).
- Alexander, G. y Buchholz, R. (1978). Corporate social responsibility and stock market performance. *Academy of Management journal*, 21(3), 479-486.
- Aliño, J. y Miyar, M. (2008). DSM-IV-TR Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales. American Psychiatric Pub.
- Alegre, O. (2000). Diversidad humana y educación. Málaga, Aljibe.
- Alonso, M., de Araoz, I., (2011). El impacto de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad en la legislación educativa española. Madrid. Ediciones Cinca [http://www.convenciondiscapacidad.es/ColeccionONU\\_new/Impacto%20de%20la%20C.6.pdf](http://www.convenciondiscapacidad.es/ColeccionONU_new/Impacto%20de%20la%20C.6.pdf).
- Alonso, A., Díez, E. (2008). universidad y discapacidad indicadores de buenas prácticas y estándares de actuación para programas y servicios. *Siglo Cero*, 39 (2), 226, 82-98.
- Alonso, M. y Araoz, I. (2011). El impacto de la convención internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad en la legislación educativa española. Madrid Ediciones Cinca.
- Álvarez, G. y Martínez-Carrasco C. (2009). El régimen jurídico público de la discapacidad. universidad Complutense de Madrid. Madrid.

- Álvarez, P. Alegre, O. y López, D. (2012). Las dificultades de adaptación a la enseñanza universitaria de los estudiantes con discapacidad: un análisis desde un enfoque de orientación inclusiva. *relieve*, 18(2).
- Arnaiz, P. (2003). Educación inclusiva una escuela para todos. Málaga, Aljibe.
- Arnaiz, P. (2004), La educación inclusiva dilemas y desafíos Vol. 7 (2) 25-40 Educación, Desarrollo y Diversidad. Vol. 7 (2) 25-40.
- Asociación Americana de Psiquiatría. (2013). Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (DSM - 5®). Bar Psiquiátrica Americana.
- Asociación Española de Empleo con Apoyo. (2008). El empleo con apoyo. Documento electrónico consultado en <http://www.empleoconapoyo.org/aese/>.
- Bank-Mikkelsen, N. (1975). El principio de normalización. *Siglo Cero*, 37, 16-21.
- Bank-Mikkelsen, N. (1979). La normalización como objetivo en las actividades de la vida diaria. *Boletín de Estudios y Documentación del SEREM*, 15, 31-39.
- Barraga, N., y Erin, J. (1991). Discapacidad visual y aprendizaje. Región Latinoamericana, Córdoba, Argentina, (77).
- Barranco, C. (1998). Derechos Humanos y Discapacidad. *Quimera y Realidad. Entorno Social*, edición, 25, 19 y en <http://www.entorno.es>.
- Barranco, C. (1999). Evolución del certificado de minusvalía. *Servicios Sociales y Política Social*, 48, 63-73.
- Barranco, C. (2000). Las personas con minusvalías: de la exclusión a la normalización social. En IX Congreso Estatal de Diplomados en Trabajo Social y Asistentes Sociales. Trabajo Social compromiso y equilibrio. Mesas Redondas y Comunicaciones Libres. Santiago de Compostela: Colegio Oficial de Diplomados en Trabajo Social de Galicia.
- Barranco, C. (2006). Reflexiones sobre los nuevos enfoques en discapacidad en el tercer milenio y la práctica profesional desde el Trabajo Social. En comunicaciones. VI Jornadas, científicas de investigación sobre personas con discapacidad.
- Barranco, C. (2006). La calidad integrada en los servicios de bienestar social destinados a personas con discapacidad. En comunicaciones. VI Jornadas, científicas de investigación sobre personas con discapacidad.
- Barranco, C. y Herrera, J. (2006). Los planes estratégicos y la calidad integrada en los servicios de bienestar social destinados a personas con discapacidad. En comunicaciones. VI Jornadas científicas de investigación sobre personas con discapacidad.

- Bariffi, F. y Palacios A. (Comps.). (2008-2009). *Capacidad Jurídica y Discapacidad, Un Estudio de Derecho Privado Comparado a la luz de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, Cuadernos 1 a 15, Congreso Permanente sobre Discapacidad y Derechos Humanos, Aprosuba, Cáceres.*
- Bilbao, M., Martínez, M., De Juan, M., y García, M. (2012). Evolución de los servicios de apoyo a personas con discapacidad en las universidades españolas. In Ponencia presentada en el I Congreso Internacional universidad y Discapacidad, Madrid, España. Blanco, E. y Sánchez, A. (2006). Enfoque de la discapacidad en los organismos internacionales. *Revista del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales*, 65, 37-48.
- Blanch, J (2007). *Psicología Social del Trabajo*. In M. Aguilar y A. Reid (Coords.). *Tratado de Psicología Social. Perspectivas Socioculturales.* (210,238.). México Barcelona Anthropos – UAM.
- Booth, T., y Ainscow, M. (eds). (1998). *From them to us*. London Routledge.
- Brogna, P. (2009). *Visiones y revisiones de la discapacidad*. México, D.F. Fondo de Cultura Económica.
- Bronfenbrenner, U (1987). *La Ecología del desarrollo humano*. Paidós; Barcelona.
- Buchholz, R. y Rosenthal, S. (2001). *Responsabilidad social y ética en los negocios*. Frederick RE, (Coordinador) *La ética en los negocios*. México Oxford University Press de México.
- Britton, L., y Casebourne, J. (2002). *Definición de la inclusión social*. Breve, 136, 10-14 Trabajar.
- Cabra, M. (2004). *Marco jurídico aplicable a las personas con discapacidad*. Ponencia presentada. I jornadas Las otras inmigraciones/Las otras discapacidades Inmigración y Discapacidad. CERMI Madrid.
- Cabra, M. (2004). *Discapacidad y aspectos sociales la igualdad de oportunidades, la no discriminación y la accesibilidad universal como ejes de una nueva política a favor de las personas con discapacidad y sus familias. Algunas consideraciones en materia de protección social*, Madrid *Revista del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales*, N° 50.
- Calvo, M., González y F. Sainz (2004). *Compilación legislativa de España y sus CCAA tras la Declaración de Salamanca*. En Echeita, G. y M. Verdugo (coord.) (2004), pp. 169-208.
- Campoy, T. y Pantoja, A. (2003). *Transición al mundo laboral de alumnos universitarios con discapacidades físicas y sensoriales*. *Revista de Educación Especial*, nº 33 (pp. 39-56).

- Campoy, I. (Coord.). (2004). Los derechos de las personas con discapacidad: perspectivas sociales, políticas, jurídicas y filosóficas, colección Debates del Instituto Bartolomé de las Casas, núm. 2, Madrid, 2004, 287 pp.
- Casado, D. (2004). Conocimiento y gestión del empleo de las personas con discapacidad. Madrid Revista del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Casado, D. (1991). Panorámica de la discapacidad. Barcelona, Intress.
- Casado, D. (1992). Introducción. En J.L. Vives (1526) Del socorro de los pobres / De subventione pauperum, (edición castellana de 1992). Barcelona Editorial Hacer.
- Casado, D. (1993). El Programa de Acción Mundial para las personas con discapacidad y la Ley de Integración Social de los Minusválidos en La Integración Social de los Minusválidos, Madrid, Editorial Escuela Libre.
- Casado, D. y Egea, C. (2002). Las Estrategias para el cambio pro inclusión de las personas con discapacidad. Actas del IV Congreso Internacional Unidos por la discapacidad, México, 2002.
- Castro, E. (2002). El Vocabulario de Michel Foucault. 1ª. Edición. Buenos Aires. Editorial Prometeo.
- Castro, B., Martín, V., y Santero, R. (2014). Integración y permanencia en el mercado laboral de las personas con discapacidad. Un análisis desde la perspectiva del nivel educativo. Madrid. Ministerio de Educación.
- Castro, J. y Etopa, M. (2001). Actitudes de los estudiantes de Gran Canaria hacia la integración escolar de la personas con Síndrome de Down. Anuario. Filosofía, Psicología y Sociología(4-5), 95-110.
- Castro, J. y Etopa, M. (2000a). Actitudes de los docentes de la isla de Gran Canaria hacia la integración escolar de las personas con síndrome de Down. Anuario. Filosofía, Psicología y Sociología(3), 45-64.
- Castro, J. y Etopa, M. (2000b). Las actitudes de la población de la isla de Gran Canaria hacia la integración de las personas con Síndrome de Down. Anuario. Filosofía, Psicología y Sociología(3), 93-116.
- Castro, J, Llorca, M. Álvarez, P. y Álvarez, D. (2008). universidad y Diversidad Necesidades docentes en la atención del alumnado con discapacidad. Revista Qurriculum, 19, pp.189-209.
- Cayo, L. (2007). Estrategia global de acción para el empleo de personas con discapacidad 2007-2008. Propuesta CERMI. Madrid Cinca (<http://www.CERMI.es/NR/rdonlyres/EB5C29FD6B3F4C1C9CADFDA98105497C/12703/CINCAan29CERMI.pdf>).
- CIE, O. (1992). Décima revisión de la clasificación internacional de las enfermedades



- Trastornos mentales y del comportamiento. Centro Tecnológico. TAW (en línea). Disponible en <http://www.tawdis.net/>.
- Cívicos, A, González, A., Pérez, B., y Hernández, M. (2011). Análisis de funciones del trabajador social en el campo educativo. *Acciones e investigaciones sociales*, (1 Ext), 453.
- Colectivo IOÉ. (2003). *La inserción laboral de las personas con discapacidades*. Barcelona. Fundación la Caixa.
- Colectivo IOÉ-CIMOP. (1998). *Discapacidad y Trabajo en España. Estudio de los procesos de inclusión y exclusión social de las personas con discapacidad*. Ministerio de Trabajo, Madrid.
- Comisión Europea. (1994). *Libro Blanco. La política social europea. Un paso adelante*. Dirección General de Empleo, Relaciones Laborales y Asuntos Sociales. Bruselas OOPEC-COM (94) 333.
- Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad. (CERMI). (2004). *La protección de la situación de dependencia en España. Una alternativa para la atención de las personas en situación de dependencia desde la óptica del sector de la discapacidad*. Publica Obra Social Caja Madrid, Edita CERMI, Madrid, CTIC.
- Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad. (CERMI). (2002). *Discapacidad severa y vida autónoma*. Madrid, CERMI.
- Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad. (CERMI). (2004). *Atención educativa a las personas con discapacidad*. Documentos
- Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad. (CERMI). (2010). *Guía para la elaboración de un plan de atención al alumnado con discapacidad en la universidad*. Madrid CERMI.
- Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad. (CERMI). (2010). *Los jóvenes con discapacidad en España. Informe de situación 2010*. Madrid. Cinca
- Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad. (CERMI). Y Telefónica (2006). *universidad y Discapacidad. Guía de Recursos*. Madrid Cinca consorcio world wide web (w3c). w3c España (en línea). Disponible en <http://www.w3c.es/>
- Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad. (CERMI). (2008). *Estrategia global de acción para el empleo de personas con discapacidad 2008-2012*. Madrid.
- Confederación Española de Organizaciones en favor de las Personas con Discapacidad Intelectual (FEAPS). (2000). *Manual de Buena Práctica de Educación*. Madrid FEAPS.

- Confederación Española de Organizaciones en favor de las Personas con Discapacidad Intelectual (FEAPS). (2002). Indicadores de calidad para la integración escolar. Madrid FEAPS.
- Confederación Española de Organizaciones en favor de las Personas con Discapacidad Intelectual (FEAPS). (2004). Código ético. Recuperado de [http://www.feaps.org/confederacion/documentos/codigo\\_etico.pdf](http://www.feaps.org/confederacion/documentos/codigo_etico.pdf).
- Confederación Española de Organizaciones en favor de las Personas con Discapacidad Intelectual (FEAPS). (2008). Guía REINE. Cuadernos de Buenas Prácticas Retrieved 05/01/2010, Recuperado de [http://www.feaps.org/biblioteca/libros/documentos/guia\\_reine.pdf](http://www.feaps.org/biblioteca/libros/documentos/guia_reine.pdf) FEAPS. (2009). La educación que queremos. Situación actual de la inclusión educativa en España. Madrid FEAPS.
- Conferencia Mundial para la Educación para Todos. (1990). Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de acción para satisfacer las necesidades básicas del aprendizaje. New York.
- Consejo, de Europa. (2008). Comité de Ministros. (2006). Recomendación Rec . (2006). 5 del Comité de Ministros a los Estados miembros sobre el Plan de Acción del Consejo de Europa para la promoción de derechos y la plena participación de las personas con discapacidad en la sociedad mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad en Europa 2006-2015. Disponible en sid. usa.es.
- Consejo, de Europa. (1981). Resolución del Parlamento Europeo, de 11 de mayo de 1981, sobre la integración económica, social y profesional de los minusválidos en la Comunidad, en particular referencia al Año Internacional del Minusválido 1981.
- Consejo, de Europa. (2001). Decisión 2001/903/CE del Consejo, de 3 de diciembre de 2001, sobre el Año Europeo de las personas con discapacidad 2003.
- Consejo, de Europa. (2006). Decisión n o 771/2006/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 17 de mayo de 2006, por la que se establece el Año Europeo de la Igualdad de Oportunidades para Todos (2007). Hacia una sociedad justa.
- Consejo de Ministros. (2008). Estrategia Global de Acción para el Empleo de Personas con Discapacidad, 2008-2012.
- Constitución Española de 27 de diciembre de 1978 (BOE núm. 311, de 29 de diciembre de 1978) España.
- Montalà, M., Fitè, M. y Bars, I. (2013). Formación universitaria e inserción laboral. Titulados españoles con discapacidad y competencias profesionalizadoras. Revista Española de Discapacidad, 1(2), 95-118.

- De Asís, R. (2007). Derechos Humanos y Discapacidad. Algunas reflexiones derivadas del análisis de la discapacidad desde la teoría de los derechos. En AAVV, Campoy Cervera, I. y Palacios, A. (Eds.) *Igualdad, No Discriminación y Discapacidad*. Madrid Dykinson.
- De Cabo, G., Gago, D., y González, A. (2003). *La situación laboral de las personas con Discapacidad en España*. Centro de Estudios Económicos Tomillo, SL.
- De Lorenzo, R. (2003). *El futuro de las personas con discapacidad en el mundo. Desarrollo humano y Discapacidad*. Madrid Fundación ONCE, Ediciones del Umbral.
- De Lorenzo, R., y Pérez, L. (2007). *Tratado sobre Discapacidad*. Madrid Thomson Aranzadi.
- De Lorenzo, R. y Palacios, A. (2005). Los grandes hitos de la protección jurídica de las personas con discapacidad en los albores del siglo XIX. En el ejemplar dedicado a *El Derecho Público de la acción social* en Revista DA nº 271-272.
- De Lorenzo, R. (2004). El futuro de los discapacitados en el mundo el empleo como factor determinante para la inclusión, Madrid Revista del Ministerio del Trabajo y Asuntos Sociales N° 50.
- Defensor del pueblo. (1990). *Informe anual 1989 y debates en las Cortes Generales II. Debates, Cortes Generales*. Madrid. Publicaciones del Congreso de los Diputados.
- Díaz, M. (1995). Educación Intercultural y desarrollo de la tolerancia. *Revista de Educación*. Madrid, (307), 163-183.
- Díaz, G. (2004). *Los estudiantes con discapacidad en la Universidad de las Palmas de Gran Canaria*. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Departamento de Psicología y Sociología y Didácticas Especiales.
- Díaz, G., Marrero, G., Castro, J. (2003). *Los estudiantes con discapacidad Su realidad en la Universidad de las palmas de gran canaria*. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Departamento de Psicología y Sociología y Didácticas Especiales.
- Díaz, G. (2013). *Necesidades y respuesta educativa a la discapacidad motora*. Las Palmas de Gran Canaria Vicerrectorado de Profesorado y Planificación Académica, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- Díaz, C. (1996). Las razones sociales de la acción positiva. *Documentación social* nº 105.
- Díaz, L. (1998). *Psicología del Trabajo y las Organizaciones. Concepto, Historia y Método*. Universidad de La Laguna. Pdf. <https://ldiazvi.webs.ull.es/pstro.pdf>.
- Díaz, F. (2000). Importancia de la orientación educativa en la atención a la diversidad de alumnos/as con necesidades educativas especiales. *Narración de experiencias*. En V. Salmeron & V.L. López (coord.). *Orientación Educativa en las universidades*. Granda: Grupo Editorial Universitario.

- Dirección de Atención Psicosocial (2009), Recomendaciones Discapacidad. Guía de Orientación, Vicerrectorado de Estudiantes y Extensión Universitaria. Las Palmas de Gran Canaria Universidad de Las Palmas de Gran Canarias- Fundación Adecco-La Caja de Canarias.
- Echeita, G. (2006). Educación para la inclusión o educación sin exclusiones. Madrid, Narcea.
- Echeita, G. y Verdugo, M. (coord.) (2004). La Declaración de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales diez años después valoración y prospectiva. Salamanca, INICO.
- Echeita, G., Simón, C., Verdugo, M., Sandoval, M., López, M., Calvo, I. y González, F. (2009). Paradojas y dilemas en el proceso de inclusión educativa en España, Revista de Educación, 349, pp. 153-178.
- Egea, C. y Sarabia, A. (2001). Experiencias de aplicación en España de la Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías. Madrid Real Patronato sobre Discapacidad, Colección Documentos con el número 58/2001.
- Egea, C. y Sarabia, A. (2004). Visión y modelos conceptuales de la discapacidad. Políbea, 73, 29-42.
- Ekberg, J. (2000). Un paso adelante Diseño para todos. Madrid Centro Estatal de Autonomía Personal y Ayudas Técnicas – CEAPAT.
- Engels, F. (1980). La situación de la clase obrera en Inglaterra. Traducción del alemán, Fina Warschaver y Laura V. de Molina, Biblioteca histórica del socialismo, Madrid.
- Escandell, M. y Díaz, G. (2001). Las TIC en la integración de los universitarios con discapacidad visual. En Revista Interuniversitaria de Psicología de la Educación. Evaluación e Intervención Psicoeducativa, nº 6-7, 39-59.
- Escandell, O., Marreno G. y Castro J. (2002). El abandono universitario, la opinión de los estudiantes de la ULPGC, Evaluación e Intervención Psicoeducativa, vol. 1, núm. 8, pp. 308-338.
- Escandell, M., Rodríguez, A. y Cardona, G. (2004). Atender a la diversidad ¿señal de calidad? En Revista El Guiniguada, nº 13, 29-42.
- Escandell, M. Pérez, A., Sánchez, J., Naranjo, M., Suárez, M., Jiménez, G., y Naval, A. (2008). Cooperación institucional para la integración: actividades de sensibilización social sobre discapacidad visual en la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Integración: Revista sobre ceguera y deficiencia visual, (54), 17-22.
- Fernández, A. (2003). Educación inclusiva Enseñar y aprender entre la diversidad. Revista digital Umbral 2000, 13, 1-10.

- Federación estatal sectorial de la Unión General de Trabajadores. (2012). Análisis de las causas que dificultan el acceso del alumnado con discapacidad a la universidad y a la formación profesional. Madrid. . Real Patronato sobre Discapacidad, Fundación ONCE, Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad Centro Español de Documentación sobre Discapacidad (CEDD).
- Fundación Adecco y Terminales Canarias. (2014). El reto de la integración el joven con discapacidad. Consultado en: [http://www.fundacionadecco.es/\\_data/SalaPrensa/Estudios/pdf/464.pdf](http://www.fundacionadecco.es/_data/SalaPrensa/Estudios/pdf/464.pdf).
- Fundación Adecco, Bancaja y Universitat de València (2012). La integración laboral de universitarios con discapacidad. Informe de investigación 2012. [http://www.fundacionbancaja.es/archivos/publicaciones/informe\\_integracion\\_discapacidad.pdf](http://www.fundacionbancaja.es/archivos/publicaciones/informe_integracion_discapacidad.pdf).
- Fundación Europea para la Mejora de las Condiciones de Vida y de Trabajo. (1995). Bienestar Servicios Públicos y la Exclusión Social: El desarrollo de iniciativas orientadas al consumidor en la Unión Europea. Dublín Loughlinstown House.
- Fundación ONCE. (2010). Estudio sectorial por comunidades autónomas de la accesibilidad del entorno universitario y su percepción. Observatorio universidad y Discapacidad Barcelona Observatorio universidad y Discapacidad.
- Fundación ONCE. Corporación Empresarial ONCE, (2001). Guía Añadiendo valor. ¿Por qué es bueno para su empresa contratar a personas con discapacidad? editada por el Fondo Social Europeo.
- Fundación UNIVERSIA (2011). Guía de Atención a la Discapacidad en la universidad. Madrid Fundación UNIVERSIA.
- Fundación UNIVERSIA (2010). Integración Laboral de los/as Universitarios Españoles con Discapacidad. Madrid Fundación UNIVERSIA y Universitat Ramon Llull.
- Fundación UNIVERSIA. (2012). Guía de Asistencia a la Discapacidad en la universidad. Madrid Fundación UNIVERSIA.
- Fundación UNIVERSIA. (2014). Guía de Atención a la Discapacidad en la universidad 2014. Madrid Fundación UNIVERSIA.
- Fundación UNIVERSIA. CERMI. (2011). universidad y Discapacidad. I. Estudio sobre el grado de inclusión del sistema universitario español respecto de la realidad de la discapacidad. Madrid Fundación UNIVERSIA.
- Fundación UNIVERSIA. CERMI. (2014). universidad y Discapacidad. II Estudio sobre el grado de inclusión del sistema universitario español respecto de la realidad de la discapacidad. Madrid Fundación UNIVERSIA.

- Galán-Mañas, A. (2015). Orientación a los estudiantes con discapacidad en la universidad española. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 26(1), 83-99.
- Galarreta, J., Martínez, B., Orcasitas, J., y Pérez-Sostoa, V. (1998). 20 años desde el Informe Warnock (1978). Su impacto en la EE y en la formación de profesionales. *Educación y Diversidad. XV Jornadas de universidad y Educación Especial*, 2, 405-412.
- Ganguilhem, G. (1978). *O normal e o patológico*. Rio de Janeiro Forense Universitária.
- García, J. (2003). El movimiento de vida independiente .Experiencias internacionales, Madrid Fundación Luis Vives. Disponible en Web.
- Gimeno, J. y Gomà, R. (2000). El contexto La reestructuración de los regímenes de bienestar europeos. Cambios en el estado del bienestar políticas sociales y desigualdades de España (pp. 63-98). Icaria.
- Goffman, E. (1963). *Notas estigma sobre la gestión de Spoiled identidad*. Englewood Cliffs, NJ Prentice -Hall Inc.
- González, M. (2003). Diagnóstico de la Situación Social los Minusválidos en la Ciudad de Telde (Gran Canaria). *Anuario del Departamento de Psicología y Sociología* (nº4 y 5). 177-200. Ulpgc.
- González, M., Marrero, G., Grau, M., Melián, A. y Álamo, F. (2003). Comunidad Autónoma de Canarias. En *Políticas Sociales en la España de las Autonomías*. Escuela libre editorial. Fundación ONCE.
- González, M. (2012). La legislación educativa y los alumnos con discapacidad necesidad de actualización. *Anuario de la facultad de derecho*, (5), 81-105.
- González, M., Sanz, D., Sánchez, J., Cocó, B. Ramón, P. Fernández, M. y Casares, M. (2009). Percepción de los estudiantes universitarios de educación respecto al uso de metodologías docentes y el desarrollo de competencias ante la adaptación al EEES datos de la Universidad de Valladolid. *Aula Abierta*, 37(1), 45-56.
- Grañeras, M., y Parras, A. (2009). Orientación educativa fundamentos teóricos, modelos institucionales y nuevas perspectivas. CIDE MEC.
- Guasch, D., Bestraten, S., y Hormias, E. (2010). Estudio sectorial por comunidades autónomas de la accesibilidad del entorno universitario y su percepción Observatorio universidad y Discapacidad.
- Guasch, D., Dotras, P., y Llinares, M. (2010). *Los principios de accesibilidad universal y diseño para todos en la docencia universitaria*. Córdoba: Servicio de publicaciones de la Universidad de Córdoba.
- Guerra, P. (2001). *Sociología del trabajo*. Uruguay. Kolping.

- Hernando, J., y Forteza, D. (2003). Los servicios y programas de apoyo universitarios para personas con discapacidad: Estándares de calidad, acción y evaluación. *Revista de educación especial*, (33), 9-26.
- Hillmann, K (2001). *Diccionario enciclopédico de sociología*. Barcelona Herder.
- Huete, A. (2003). Los alumnos con discapacidad en la nueva Ley de Calidad de la Educación. *Minusval*. Instituto Nacional de Servicios Sociales (IMSERSO), (141), 39-42.
- Huete, A. (2015). Pobreza y exclusión social de las mujeres con discapacidad en España.
- Instituto Nacional de Estadística. Instituto de Migraciones y Servicios Sociales (IMSERSO). Fundación ONCE. (2002). *Encuesta sobre Discapacidades, Deficiencias y Estado de Salud 1999*.
- Instituto de Mayores y Seguridad Social. IMSERSO. (2004). *I Plan Nacional de Accesibilidad 2004-2012*. Madrid. IMSERSO.
- Instituto de Mayores y Seguridad Social. IMSERSO. (2005). *Informe Responsabilidad social de las empresas y su implicación en el progreso social*. Fundación Empresa y Sociedad e IMSERSO. *Revista Minusval* nº 152, julio-agosto 2005.
- Informe Warnock. (1979). *Informe de la Comisión de Investigación sobre la Educación de Niños Discapacitados y Jóvenes*. Oficina Papelería de Su Majestad. Londres, Inglaterra. <http://translate.google.com.co/translate?hl=es&sl=en&u=http://www.educationengland.org.uk/documents/warnock/warnock21>.
- Instituto de Mayores y Seguridad Social. IMSERSO (1983a/1994) *Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías Manual de clasificación de las consecuencias de la enfermedad*. Madrid, IMSERSO. (Adaptación castellana, dirigida por el IMSERSO, de *International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps. A Manual of Classification relating to the Consequences of Disease*. Ginebra WHO, 1980).
- Iniesta, A., Mañas, C., García, M., Gilar, R., y García, J. (2013). *Retos de la universidad frente a la diversidad funcional (Discapacidad)*.
- Instituto de Migraciones y Servicios Sociales. (2000), *Base de Datos Estatal de Personas con Discapacidad*, Observatorio de la Discapacidad, IMSERSO, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Madrid, 219 pp.
- Instituto Nacional de Estadística. (1999). *Encuesta sobre Discapacidades, Deficiencias y Estado de Salud*. Madrid, INE.
- Instituto Nacional de Estadística. (2002), *Las personas con discapacidad y su relación con el empleo*. Encuesta de Población Activa del segundo semestre de 2002, Madrid, [http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO6455/discapa\\_empleo.pdf](http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO6455/discapa_empleo.pdf).

- Instituto Nacional de Estadística. (2008). Encuesta sobre Discapacidades, Autonomía personal y situaciones de Dependencia EDAD. Madrid. Instituto Nacional de Estadística.
- Instituto Nacional de Estadística. (2008). Encuesta sobre Discapacidades, Autonomía personal y situaciones de Dependencia (EDAD). Disponible en red <http://www.ine.es/jaxi/menu.do?type=pcaxis&path=/t15/p418&file=inebase&L=0>.
- Instituto Nacional de Estadística. (2014). El empleo de las Personas con Discapacidad. Explotación de la encuesta de Población Activa y de la Base Estatal de Personas con Discapacidad. Año 2013. Disponible en red: <http://www.ine.es/prensa/np883.pdf>.
- Jarillo, A. (2011). El trabajo de la RUNAE en el ámbito de la discapacidad. En V. Rodríguez (Dir.), Jornadas Inclusión de los/as estudiantes con discapacidad en la universidad. Necesidades y demandas (pp. 31-36). Madrid UNED.
- Jiménez, E. (ed.). (2006). Igualdad, No Discriminación y Discapacidad. Buenos Aires Ediar-Dykinson.
- Jiménez, A. y Huete, A. (2002). La discapacidad en cifras. Madrid IMSERSO.
- Jordán, F. y Verdugo, M. (2003). El empleo con apoyo en España. Análisis de variables que determinan la obtención y mejora de resultados en el desarrollo de servicios. Madrid Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales y Real Patronato sobre discapacidad.
- Laparra, M. y Pérez, L. (Coords.). (2008a). La exclusión social en España un espacio diverso y disperso en intensa transformación. En V. Renes (Coord.), VI Informe sobre exclusión social y desarrollo social en España. Madrid Cáritas-Fundación FOESSA.
- Laparra, M., y Pérez, B. (2009). Exclusión social en España un espacio diverso y disperso en intensa transformación (Vol. 24). Cáritas Española.
- Laparra, M. y Pérez, L. (Coords.) (2008b). Procesos de exclusión e itinerarios de inserción. Madrid Cáritas-Fundación FOESSA.
- Leach, S. (2002). Empleo con apoyo buenas prácticas basadas en principios claros. M. Verdugo y B. de Urríes (Coords.), Hacia la integración plena mediante el empleo, 13-34.
- Ley 13/1982, de 7 de abril, de integración social de los minusválidos. Publicado en BOE núm. 103, de 30 de abril de 1982, páginas 11106 a 11112.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Publicado en BOE núm. 106, de 4 de mayo de 2006.



- Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de universidades, BOE, 24 de diciembre de 2001, núm. 307, págs. 49400-49425. BOE, 13 de abril de 2007, núm. 89, págs. 16241-16260.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. BOE núm. 295, núm. 295, de 10 de diciembre de 2013, páginas 97858 a 97921.
- Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. BOE núm. 307, de 24 de diciembre de 2002, páginas 45188 a 45220.
- Ley Orgánica 13/1982, de 7 de abril, de integración social de los minusválidos (LISMI) España, 1982.
- Ley Orgánica 14/1970, de 4 de Agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. BOE núm. 187, 6 de Agosto de 1970, pp. 12525-12546. España.
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de Octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. BOE núm. 238, 4 de Octubre de 1990, , pp. 28927-28942. España. Ley Orgánica 2/2006, de 3 de Mayo, de Educación. BOE, 4 de Mayo de 2006, núm. 106, pp. 17158-17207. España.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de Diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa. BOE núm. 295, 10 de Diciembre de 2013, pp. 97858-97921.
- Ley 3/2012, de 6 de julio, de medidas urgentes para la reforma del mercado laboral. BOE núm. 162, de 7 de julio de 2012, páginas 49113 a 49191.
- Ley 22/2013, de 23 de diciembre, de Presupuestos Generales del Estado para el año 2014. BOE núm. 309, de 26 de diciembre de 2013, páginas 104609 a 105136 (528 págs.).
- Ley 51/2003, de 2 de diciembre, de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad. BOE núm. 289, de 3 de diciembre de 2003, páginas 43187 a 43195.
- Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes. BOE núm. 278, de 21 de noviembre de 1995, páginas 33651 a 33665.
- Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de universidades. BOE núm. 307, de 24 de diciembre de 2001, páginas 49400 a 49425.
- Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación.  
BOE núm. 307, de 24 de diciembre de 2002, páginas 45188 a 45220.
- Ley 51/2003, de 2 de diciembre, de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad. BOE núm. 289, de 3 de diciembre de 2003, páginas 43187 a 43195.

- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. BOE núm. 295, de 10 de diciembre de 2013, páginas 97858 a 97921.
- Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de universidades. BOE núm. 89, de 13 de abril de 2007, páginas 16241 a 16260.
- Ley 193/1963, de 28 de diciembre, sobre Bases de la Seguridad Social. BOE núm. 312, de 30 de diciembre de 1963, páginas 18181 a 18190.
- Ley 26/1990, de 20 de diciembre, por la que se establecen en la Seguridad Social prestaciones no contributivas. BOE núm. 306, de 22 de diciembre de 1990, páginas 38246 a 38251.
- Ley 54/1999, de 29 de diciembre, de Presupuestos Generales del Estado para el año 2000. BOE núm. 312, de 30 de diciembre de 1999, páginas 46027 a 46094.
- Ley 53/2003, de 10 de diciembre, sobre empleo público de discapacitados. BOE núm. 296, de 11 de diciembre de 2003, páginas 44082 a 44083.
- Ley 27/2007, de 23 de octubre, por la que se reconocen las lenguas de signos españolas y se regulan los medios de apoyo a la comunicación oral de las personas sordas, con discapacidad auditiva y sordociegas. BOE núm. 255, de 24 de octubre de 2007, páginas 43251 a 43259.
- Ley 26/2011, de 1 de agosto, de adaptación normativa a la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. BOE núm. 184, de 2 de agosto de 2011, páginas 87478 a 87494.
- Ley 49/2007, de 26 de diciembre, por la que se establece el régimen de infracciones y sanciones en materia de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad. BOE núm. 310, de 27 de diciembre de 2007, páginas 53278 a 53284.
- Ley 27/2011, de 1 de agosto, sobre actualización, adecuación y modernización del sistema de Seguridad Social. BOE núm. 184, de 2 de agosto de 2011, páginas 87495 a 875499.
- Ley 3/2012, de 6 de julio, de medidas urgentes para la reforma del mercado laboral. BOE núm. 162, de 7 de julio de 2012, páginas 49113 a 49191.
- Ley 22/2013, de 23 de diciembre, de Presupuestos Generales del Estado para el año 2014. BOE núm. 309, de 26 de diciembre de 2013, páginas 104609 a 105136.
- López, R. (2011). Bases conceptuales de la inclusión educativa. Avances en supervisión educativa Revista de la Asociación de Inspectores de Educación en España.

- López, E. (2013). La atención a la diversidad en la futura LOMSE. En Cardona, M., Chiner, E., Giner, A. (Eds.), *Investigación e Innovación Educativa al Servicio de Instituciones y Comunidades Globales, Plurales y Diversas*. Simposio o conferencia llevada a cabo en el XVI Congreso Nacional/II internacional de modelos de Investigación Educativa de la Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica, Alicante.
- Malo, M. (2003). Las personas con discapacidad en el mercado de trabajo español. *Revista del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales*, Núm. 46, pp. 99-126.
- Martín, M., Ferreira, M., Velázquez, E., Enríquez, M., Fernández, N., y de Esteban, C. (2012). Sobre la educación inclusiva en España políticas y prácticas. *Intersticios. Revista sociológica de pensamiento crítico*, 6(1).
- Ministerio de Educación y Ciencia (EDIS) (1988). *Evaluación de la integración escolar*. Madrid MEC.
- Ministerio de Educación y Ciencia, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1994). *Declaración de Salamanca Conferencia y Marco de acción para las Necesidades Educativas Especiales*. Recuperado de [http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA\\_S.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF).
- Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. I Plan nacional de accesibilidad 2004- 2010 por un nuevo paradigma, el Diseño para Todos, hacia la plena igualdad de oportunidades, 2003. Ministerio de Educación/ Gobierno de España. (2011). *Objetivos Educativos Europeos y Españoles*. Recuperado [http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Spain/Spain\\_EstrategiaEducacion\\_Formacion\\_2020.pdf](http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Spain/Spain_EstrategiaEducacion_Formacion_2020.pdf).
- Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. (2001). *I Plan Nacional de Acción para la Inclusión en el Reino de España*. (2001-2003). Madrid MTAS.
- Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. (2006). *Guía Laboral y de Asuntos Sociales*. Madrid.
- Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. (2005). *Guía ¿Pregúntame sobre accesibilidad y ayudas técnicas?* Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales Instituto de Biomecánica, Alianza para el desarrollo y CEAPAT. Madrid.
- Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales (2003). *II Plan Nacional de Acción para la Inclusión en el Reino de España (2003-2005)*. Madrid MTAS.
- Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales (2005). *III Plan Nacional de Acción para la Inclusión en el Reino de España (2005-2006)*. Madrid MTAS.
- Ministerio de Trabajo y Asuntos sociales (2006). *IV Plan Nacional de Acción para la Inclusión en el Reino de España (2006-2007)*. Madrid MTAS.

- Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. (2004). Informe La situación de las personas con discapacidad en España. Consejo Económico y Social, Madrid.
- Ministerio de Empleo y Seguridad Social. (2012). Mercado de Trabajo de las Personas con Discapacidad. 2012. Madrid SEPE.
- Ministerio de Empleo y Seguridad Social. (2013). Mercado de Trabajo de las Personas con Discapacidad. 2012. Madrid SEPE.
- Ministerio de Empleo y Seguridad Social. (2014). Mercado de Trabajo de las Personas con Discapacidad. 2012. Madrid SEPE.
- Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. (2003). II Plan de Acción para las personas con discapacidad 2003-2007.
- Ministerio de Empleo y Asuntos Sociales. (2003). I Plan Nacional de Accesibilidad 2004-2012. Ministerio de Trabajo.
- Montalà, M. Fité, M. y Bars, I. (2013). Formación universitaria e inserción laboral. Titulados españoles con discapacidad y competencias profesionalizadoras. Revista Española de Discapacidad, 1(2), 95-118.
- Moreno, J. (2009). La protección internacional de las personas con discapacidad. Cuenca Facultad de Ciencias Sociales de Cuenca Seminario Permanente de Ciencias Sociales.
- Mow International Research Team. (1987). El significado del trabajo una visión internacional. Londres, Academic Press.
- Muntaner, J. (2010). De la integración a la inclusión un nuevo modelo educativo. 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. Murcia Consejería de Educación, Formación y Empleo.
- Murray, B. (2009). Oportunidades de empleo y de formación para las personas con discapacidad papel de la OIT.
- Murray, B. (2009). Oportunidades de empleo y de formación para las personas con discapacidad papel de la OIT.
- Murray, B., y Heron, R. (2003). La vinculación laboral de las personas discapacitadas que buscan empleo elementos para un servicio efectivo. OIT.
- Nirje B. (1969). La normalización las principales implicaciones para la normalización. Simposium de la normalización. Centro de Documentación sobre Servicios Sociales. Madrid.
- Observatorio universidad y Discapacidad. (2010). La accesibilidad del entorno universitario

y su percepción por parte de los/as estudiantes con discapacidad. Cátedra de Accesibilidad de la universidad Politécnica de Cataluña/Fundación ONCE.

- Ocaña, M. y Malo, J. (2003). Las personas con discapacidad en el mercado de trabajo español. *Revista del Ministerio de Trabajo e Inmigración*, (46), 99-126.
- Oficina para la Integración de Personas con Discapacidad. (2012). *Guía de Apoyo al Profesorado. Recomendaciones prácticas para el profesorado que tiene estudiantes con discapacidad y necesidades educativas específicas en las aulas*, Vicerrectorado de Atención a la Comunidad Universitaria- universidad Complutense de Madrid, Madrid.
- Ojea, M. (1999). Actitudes de las personas implicadas en los procesos de integración de estudiantes con necesidades educativas especiales en centros ordinarios. *Revista Española de Pedagogía*, LVII, 111-130.
- Orden SSI/2371/2013, de 17 de diciembre, por la que se regula el Sistema de Información del Sistema para la Autonomía y Atención a la Dependencia. BOE núm. 302, de 18 de diciembre de 2013, páginas 100833 a 100843.
- Orden EDU/849/2010, de 18 de marzo, por la que se regula la ordenación de la educación del alumnado con necesidad de apoyo educativo y se regulan los servicios de orientación educativa en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación, en las ciudades de Ceuta y Melilla. BOE núm. 83, de 6 de abril de 2010, páginas 31332 a 31380.
- Orden de 14 de febrero de 1996 por la que se regula el procedimiento para la realización de la evaluación psicopedagógica y el dictamen de escolarización y se establecen los criterios para la escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales. BOE núm. 47, de 23 de febrero de 1996, páginas 6918 a 6922.
- Organización Internacional del Trabajo (OIT) . (2001). *Repertorio de recomendaciones prácticas sobre la gestión de discapacidades en el lugar de trabajo*. Reunión tripartita de expertos sobre la gestión de las discapacidades en el lugar de trabajo Ginebra, octubre 2001.
- Organización Internacional del Trabajo (OIT). (1955). *Recomendación N°99, sobre la adaptación y la readaptación profesional de los inválidos adoptada en Ginebra en la 38ª reunión* (22 de junio de 1955).
- Organización Internacional del Trabajo (OIT). (1975). *Recomendación sobre la orientación profesional y la formación profesional en el desarrollo de los recursos humanos, celebrada en Ginebra, en el seno de la 60ª reunión CIT* (23 junio 1975).

- Organización Internacional del Trabajo (OIT). (1983). Convenio 159 (OIT), de 22 de junio de 1983, sobre la readaptación profesional y el empleo de personas inválidas, celebrada en su sexagésima novena reunión Convocada en Ginebra por el Consejo de Administración de la Oficina Internacional del Trabajo.
- Organización Internacional del Trabajo (OIT). (1998). Recomendación nº 168 sobre readaptación profesional y empleo de personas inválidas de 1998, elaborada en Ginebra entorno a la 86ª reunión, tiene como objeto complementar y actualizar a las anteriores recomendaciones.
- Organización Internacional del Trabajo (OIT). (2001). Repertorio de recomendaciones prácticas sobre la gestión de las discapacidades en el lugar de trabajo. Oficina Internacional del Trabajo, Reunión tripartita de expertos sobre la gestión de las discapacidades en el lugar de trabajo, Ginebra, octubre de 2001, TMEMDW/2001/2, 34 pp.
- Organización Internacional del Trabajo (OIT). (2005). Recomendación nº 195 sobre el desarrollo de los recursos humanos educación, formación y aprendizaje permanente.
- Organización Mundial de la Salud. (2011). Informe Mundial sobre la Discapacidad. OMS y BM. Ginebra.
- Organización Mundial de la Salud. (2012). Informe Mundial sobre la Discapacidad. OMS y BM. Ginebra.
- Organización Mundial de la Salud. (2001). Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud. IMSERSO. Madrid.
- Organización Mundial de la Salud. (1997). Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías. IMSERSO. Madrid.
- Organización Mundial de la Salud. (2003). Reunión Consultiva Internacional para la revisión del modelo de rehabilitación basada en la comunidad. Helsinki OMS.
- Organización Mundial de la Salud. (2005). 58ª Asamblea Mundial de la Salud A58/17, punto 13.13.14 de abril del 2005. Informe de la Secretaría. Ginebra OMS.
- Organización Mundial de la Salud. (2001). Informe sobre la salud en el mundo; Salud mental nuevos conocimientos, nuevas esperanzas.
- Organización Mundial de la Salud. (1978). Informe de la Conferencia Internacional sobre Atención Primaria de Salud, Alma-Ata, 6-12 septiembre de 1978. Serie «Salud para todos» nº 1. Ginebra, 1978. Disponible en Internet (<http://whqlibdoc.who.int/publications/9243541358.pdf>).

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura –UNESCO-. (1981). La Declaración Sundberg, Conferencia Mundial sobre las acciones y estrategias para la educación, prevención e integración de la población discapacitada, Málaga, noviembre de 1981.
- Organización de Naciones Unidas. (1993). Normas Uniformes sobre la Equiparación de Oportunidades para las Personas Con Discapacidad. 3a Comisión. Tema 109 del programa. New York. Estados Unidos de América.
- Organización de Naciones Unidas. (2002). Comité de los Derechos del Niño. Convención sobre los derechos del niño.CRC/C/Add.178. 13 de junio de 2002. New Cork ONU.
- Organización de Naciones Unidas. Declaración Universal de Derechos Humanos. (1948). adoptada y proclamada por la Asamblea General de las Naciones Unidas -ONU- en su resolución 217 A, del día 10 de diciembre de 1948. 31 Justicia Juris, ISSN 1692-8571, Vol. 9. Nº 2. Julio – Diciembre de 2013 Pág. 20-31.
- Organización de Naciones Unidas. (1971). Declaración de los Derechos del Retrasado Mental (1971) Proclamada por la Asamblea General de las Naciones Unidas -ONU- en su Resolución 2856 del día 20 de diciembre de 1971.
- Organización de Naciones Unidas. (1975). Declaración de Los Derechos de Los Impedidos proclamada por la Asamblea General de las Naciones Unidas -ONU- en su Resolución 3447 del día 9 de diciembre de 1975.
- Organización de Naciones Unidas. (1966). Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales adoptado y abierto a la firma, ratificación y adhesión por la Asamblea General en su Resolución 2200 A del día 16 de diciembre de 1966.
- Organización de Naciones Unidas. (1966). Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos, adoptado y abierto a la firma, ratificación y adhesión por la Asamblea General en su Resolución 2200 A del día 16 de diciembre de 1966.
- Organización de Naciones Unidas. (1979). Declaración Sobre Las Personas Sordo-Ciegas proclamada por la Asamblea General de las Naciones Unidas –ONU en 1979.
- Organización de Naciones Unidas. (1982).El Programa de Acción Mundial Para Los Impedidos, formulado por la Asamblea General de las Naciones Unidas (ONU) en su Resolución 37/52 del día 3 de diciembre de 1982.
- Organización de Naciones Unidas. (1992). Resolución 37/52 del 3 de diciembre de 1982. Por la cual se proclama el “Decenio de Acción Mundial para las Personas con Discapacidad” y se formula el “Programa de Acción Mundial para las Personas con Discapacidad”. La Declaración de Cartagena de Indias sobre políticas integrales para las personas con discapacidad en el área Iberoamericana, firmado el día 30 de octubre de 1992.

- Organización de Naciones Unidas. (1993). Las Normas Uniformes sobre la igualdad de oportunidades para personas con discapacidad, proclamada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en su cuadragésimo octavo período de sesiones, mediante resolución 48/96, del 20 de diciembre de 1993. T.
- Organización de Naciones Unidas. (2009). Asamblea General. Realización de los objetivos de desarrollo del milenio para las personas con discapacidad mediante la aplicación del Programa de Acción Mundial para las Personas con Discapacidad y la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad.
- Organización de las Naciones Unidas. (2000). Comité de derechos económicos, sociales y culturales. Cuestiones sustantivas que se plantean en la aplicación del pacto internacional de derechos económicos, sociales y culturales. Observación general Nº 14. El derecho al disfrute del más alto nivel posible de salud (artículo 12 del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales) E/C.12/2000/4 11 de agosto de 2000.
- Organización de las Naciones Unidas. UNESCO, (1994). Declaración de Salamanca y Marco de acción ante las necesidades educativas especiales. París UNESCO.
- Organización de las Naciones Unidas. UNESCO. (1994). Informe Final. Conferencia mundial sobre Necesidades Educativas Especiales Acceso y Calidad. Madrid. UNESCO y Ministerio de Educación y Ciencia <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001107/110753so.pdf>.
- Organización de las Naciones Unidas. UNESCO. (1990). Declaración Mundial de Educación Para Todos. París UNESCO.
- Organización de las Naciones Unidas. UNESCO. (1996). Foro consultivo Internacional sobre la Educación para todos de Jordania.[http://www.unesco.org/education/nfsunesco/pdf/AMMAN\\_S.PDF](http://www.unesco.org/education/nfsunesco/pdf/AMMAN_S.PDF).
- Organización de las Naciones Unidas. UNESCO. (2000). Foro Mundial sobre Educación de Dakar, Educación para Todos. Cumplir nuestros compromisos comunes Senegal. [http://www.unesco.org/education/efa/fr/ed\\_for\\_all/dakfram\\_spa.shtml](http://www.unesco.org/education/efa/fr/ed_for_all/dakfram_spa.shtml).
- Organización de las Naciones Unidas. UNESCO. (2006). Convención de los Derechos de las Personas con discapacidad. Instrumento de Ratificación de la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. BOE, 21 de abril de 2008 Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Organización de las Naciones Unidas. UNESCO. (traducción Pérez, M. y Arroyo M.) (1977). La Educación Especial situación actual y tendencias de investigación. Salamanca. Sígueme.



- Organización de las Naciones Unidas. UNESCO. (1975). Recomendación sobre la educación para la comprensión, la cooperación y la paz internacional y la educación relativa a los Derechos Humanos y las libertades fundamentales, celebrada en París en 1974. París. UNESCO.
- Organización de las Naciones Unidas. UNESCO. (2009). Directrices sobre políticas de inclusión en la educación. París.
- Organización de las Naciones Unidas. Recopilación de las Observaciones Generales y Recomendaciones Generales adoptadas por órganos creados en virtud de tratados de derechos humanos. (HRI/GEN/1/Rev.7) 12 de mayo de 2004.
- Organización de Naciones Unidas. (2006). Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. New York, Estados Unidos.
- Organización de Naciones Unidas. (2006). Convención sobre los derechos del niño, 1946-2006, unidos por la infancia. UNICEF. Comité Español. Madrid. España.
- Organización de Naciones Unidas. (2014). Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. New York, Estados Unidos.
- Ortiz, P., García, B., y Sánchez- Mora, M. (2012). Reformas Legislativas y flexibilidad Laboral en España. 37-52. XIIIIES, Journées du Travail, Mesures et Démesures du Travail. ISBN: 978- 2-8004-1531-4. Bruxelles.
- Padilla, A. (2010). Discapacidad contexto, concepto y modelos. Internacionales. Revista Colombiana de Derecho Internacional, (16), 381-414.
- Palacios, A. (2008). El Modelo Social de discapacidad orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. CERMI.
- Palacios, A. y Bariffi, F. (2007), La discapacidad como una cuestión de derechos humanos. Una aproximación a la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, Cinca, Madrid.
- Pallisera, M., Vilà, M., Valls, M. J., Rius, M., Fullama, J., Jiménez, P., y Lobato, J. (2003). La integración laboral de personas con discapacidad en la empresa ordinaria en España aproximación a través de una investigación. Siglo Cero, 34(208), 5-18.
- Pallisera, M. (1992). Diseño de programas individualizados para personas con disminución psíquica. Algunas orientaciones a partir del enfoque de educación para la carrera. Estudio General, 1992, núm. 12, p. 143-162.
- Parsons, T. (1951). El Sistema Social. Nueva York, Free Pres.

Parsons, T. (1958). Definiciones de salud y enfermedad en la luz de los valores estadounidenses y la estructura social. Los pacientes, los médicos y las enfermedades, 165-187.

Peiró, J.; Prieto, F.; Bravo, M.; Ripoll, P.; Rodríguez, I.; Hontangas, P.; y Salanova, M. (Dir.). (1993). Los Jóvenes ante el Primer Empleo. El Significado del Trabajo y su Medida. Valencia Nau Llibres.

Peiró, J. (1987). Psicología de la Organización. Madrid UNED.

Polo, M. y López, M. (2007). Situación socio personal en el ámbito familiar de los/as estudiantes universitarios con discapacidad física y/o sensorial. Apuntes de Psicología, vol. 25, nº 1, pp. 79-86.

Polo, M, Fernández. C., y Díaz, C. (2011). Estudio de las actitudes de estudiantes de Ciencias Sociales y Psicología: relevancia de la información y contacto con personas discapacitadas. Universitas Psychologica, 10(1), 113-123.

Quinn, G. y Degener, T. (2002) Uso actual y posibilidades futuras de los instrumentos de derechos humanos de las Naciones Unidas en el contexto de la discapacidad. HR/PUB/02/1, Naciones Unidas, Nueva York y Ginebra.

Real Decreto 383/1984, de 1 de febrero, por el que se establece y regula el sistema especial de prestaciones sociales y económicas previsto en la Ley 13/1982, de 7 de abril, de integración social de los minusválidos. BOE núm. 49, de 27 de febrero de 1984, páginas 5297 a 5301.

Real Decreto 1050/2013, de 27 de diciembre, por el que se regula el nivel mínimo de protección establecido en la Ley 39/2006, de 14 de diciembre, de Promoción de la Autonomía Personal y Atención a las personas en situación de dependencia. BOE núm. 313, de 31 de diciembre de 2013, páginas 107120 a 107127.

Real Decreto 1451/1983, de 11 de mayo, por el que en cumplimiento de lo previsto en la Ley 13/1982, de 7 de abril, se regula el empleo selectivo o las medidas de fomento del empleo de los trabajadores minusválidos. BOE núm. 133, de 4 de junio de 1983, páginas 15548 a 15549.

Real Decreto 1051/2013, de 27 de diciembre, por el que se regulan las prestaciones del Sistema para la Autonomía y Atención a la Dependencia, establecidas en la Ley 39/2006, de 14 de diciembre, de Promoción de la Autonomía Personal y Atención a las personas en situación de dependencia. BOE núm. 313, de 31 de diciembre de 2013, páginas 107128 a 107142.

Real Decreto 291/2015, de 17 de abril, por el que se modifica el Real Decreto 1051/2013, de 27 de diciembre, por el que se regulan las prestaciones del Sistema para la Autonomía y Atención a la Dependencia, establecidas en la Ley 39/2006, de 14 de diciembre, de Promoción de la Autonomía Personal y Atención a las personas en

situación de dependencia. BOE núm. 104, de 1 de mayo de 2015, páginas 38038 a 38040.

Real Decreto 1723/1981, de 24 de julio, sobre reconocimiento, declaración y calificación de las condiciones de subnormal y minusválido. BOE núm. 190, de 10 de agosto de 1981, páginas 18285 a 18286.

Real Decreto 2639/1982, de 15 de octubre, de ordenación de la Educación Especial. BOE núm. 253, de 22 de octubre de 1982, páginas 29118 a 29119.

Real Decreto 334/1985, de 6 de marzo, de ordenación de la Educación Especial. BOE núm. 65, de 16 de marzo de 1985, páginas 6917 a 6920.

Real Decreto 1005/1991, de 14 de junio, por el que se regulan los procedimientos para el ingreso en los Centros Universitarios. BOE núm. 152, de 26 de junio de 1991, páginas 21187 a 21191.

Real Decreto Legislativo 1/1994, de 20 de junio, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley General de la Seguridad Social. BOE núm. 154, de 29 de junio de 1994, páginas 20658 a 20708.

Real Decreto Legislativo 1/1995, de 24 de marzo, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley del Estatuto de los Trabajadores. BOE núm. 75, de 29 de marzo de 1995, páginas 9654 a 9688.

Real Decreto 696/1995, de 28 de abril, de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales. BOE núm. 131, de 2 de junio de 1995, páginas 16179 a 16185.

Real Decreto 170/2004, de 30 de enero, por el que se modifica el Real Decreto 1451/1983, de 11 de mayo, por el que en cumplimiento de lo previsto en la Ley 13/1982, de 7 de abril, se regula el empleo selectivo y las medidas de fomento del empleo de los trabajadores minusválidos. BOE núm. 27, de 31 de enero de 2004, páginas 4158 a 4159.

Real Decreto 1414/2006, de 1 de diciembre, por el que se determina la consideración de persona con discapacidad a los efectos de la Ley 51/2003, de 2 de diciembre, de Igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad. BOE núm. 300, de 16 de diciembre de 2006, páginas 44285 a 44286.

Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. BOE núm. 260, de 30 de octubre de 2007, páginas 44037 a 44048.

Real Decreto 1635/2009, de 30 de octubre, por el que se regulan la admisión de los alumnos en centros públicos y privados concertados, los requisitos que han de cumplir los centros que imparten el primer ciclo de la educación infantil y la atención al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación. BOE núm. 265, de 3 de noviembre de 2009, páginas 91697 a 91702.

Real Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre, por el que se aprueba el Estatuto del Estudiante Universitario. BOE núm. 318, de 31 de diciembre de 2010, páginas 109353 a 109380.

Real Decreto 907/1966, de 21 de abril, aprobado el texto articulado primero de la Ley 193/1963, de 28 de diciembre, sobre Bases de la Seguridad Social. BOE núm. 96, de 22 de abril de 1966, páginas 4778 a 4807.

Real Decreto 2273/1985, de 4 de diciembre, por el que se aprueba el Reglamento de los Centros Especiales de Empleo definidos en el artículo 42 de la Ley 13/1982, de 7 de abril, de Integración Social del Minusválido. BOE núm. 294, de 9 de diciembre de 1985, páginas 38811 a 38812.

Real Decreto 1368/1985, de 17 de julio, por el que se regula la relación laboral de carácter especial de los minusválidos que trabajen en los Centros Especiales de Empleo. BOE núm. 189, de 8 de agosto de 1985, páginas 25135 a 25139.

Real Decreto 357/1991, de 15 de marzo, por el que se desarrolla, en materia de pensiones no contributivas, la Ley 26/1990, de 20 de diciembre, por la que se establecen en la Seguridad Social prestaciones no contributivas. BOE núm. 69, de 21 de marzo de 1991, páginas 8958 a 8963.

Real Decreto 356/1991, de 15 de marzo, por el que se desarrolla, en materia de prestaciones por hijo a cargo, la Ley 26/1990, de 20 de diciembre, por la que se establecen en la Seguridad Social prestaciones no contributivas. BOE núm. 69, de 21 de marzo de 1991, páginas 8950 a 8953.

Real Decreto 1971/1999, de 23 de diciembre, de procedimiento para el reconocimiento, declaración y calificación del grado de minusvalía. BOE núm. 22, de 26 de enero de 2000, páginas 3317 a 3410.

Real Decreto 27/2000, de 14 de enero, por el que se establecen medidas alternativas de carácter excepcional al cumplimiento de la cuota de reserva del 2 por 100 en favor de trabajadores discapacitados en empresas de 50 o más trabajadores. BOE núm. 22, de 26 de enero de 2000, páginas 3410 a 3412.

Real Decreto 1539/2003, de 5 de diciembre, por el que se establecen coeficientes reductores de la edad de jubilación a favor de los trabajadores que acreditan un grado importante de minusvalía. BOE núm. 304, de 20 de diciembre de 2003, páginas 45343 a 45345.

- Real Decreto 290/2004, de 20 de febrero, por el que se regulan los enclaves laborales como medida de fomento del empleo de las personas con discapacidad. BOE núm. 45, de 21 de febrero de 2004, páginas 8386 a 8391.
- Real Decreto 364/2005, de 8 de abril, por el que se regula el cumplimiento alternativo con carácter excepcional de la cuota de reserva en favor de los trabajadores con discapacidad. BOE núm. 94, de 20 de abril de 2005, páginas 13466 a 13469.
- Real Decreto 1417/2006, de 1 de diciembre, por el que se establece el sistema arbitral para la resolución de quejas y reclamaciones en materia de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad por razón de discapacidad. BOE núm. 297, de 13 de diciembre de 2006, páginas 43718 a 43724.
- Real Decreto 1197/2007, de 14 de septiembre, por el que se modifica el Real Decreto 504/2007, de 20 de abril, en materia de reconocimiento de descanso por maternidad en los supuestos de discapacidad del hijo y de reconocimiento de la necesidad de asistencia de tercera persona en las prestaciones no contributivas. BOE núm. 237, de 3 de octubre de 2007, páginas 40034 a 40034.
- Real Decreto-ley 1/2013, de 25 de enero, por el que se prorroga el programa de recualificación profesional de las personas que agoten su protección por desempleo y se adoptan otras medidas urgentes para el empleo y la protección social de las personas desempleadas. BOE núm. 23, de 26 de enero de 2013, páginas 6022 a 6029.
- Real Decreto-ley 3/2012, de 10 de febrero, de medidas urgentes para la reforma del mercado laboral. BOE núm. 36, de 11 de febrero de 2012, páginas 12483 a 12546.
- Real Decreto 156/2013, de 1 de marzo, por el que se regula la suscripción de convenio especial por las personas con discapacidad que tengan especiales dificultades de inserción laboral. BOE núm. 53, de 2 de marzo de 2013, páginas 16836 a 16839.
- Real Decreto-ley 16/2013, de 20 de diciembre, de medidas para favorecer la contratación estable y mejorar la empleabilidad de los trabajadores. BOE núm. 305, de 21 de diciembre de 2013, páginas 103148 a 103162.
- Real Decreto-ley 3/2014, de 28 de febrero, de medidas urgentes para el fomento del empleo y la contratación indefinida. BOE núm. 52, de 1 de marzo de 2014, páginas 19339 a 19344.
- Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, BOE, 30 de octubre de 2007, núm. 260, págs. 44037-44048.

Real Decreto 1414/2006, de 1 de diciembre, por el que se determina la consideración de persona con discapacidad a los efectos de la Ley 51/2003, de 2 de diciembre, de Igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad. BOE núm. 300, de 16 de diciembre de 2006, páginas 44285 a 44286.

Real Decreto 1417/2006, de 1 de diciembre, por el que se establece el sistema arbitral para la resolución de quejas y reclamaciones en materia de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad por razón de discapacidad. BOE núm. 297, de 13 de diciembre de 2006, páginas 43718 a 43724.

Real Decreto 366/2007, de 16 de marzo, por el que se establecen las condiciones de accesibilidad y no discriminación de las personas con discapacidad en sus relaciones con la Administración General del Estado. BOE núm. 72, de 24 de marzo de 2007, páginas 12852 a 12856.

Real Decreto 505/2007, de 20 de abril, por el que se aprueban las condiciones básicas de accesibilidad y no discriminación de las personas con discapacidad para el acceso y utilización de los espacios públicos urbanizados y edificaciones. BOE núm. 113, de 11 de mayo de 2007, páginas 20384 a 20390.

Real Decreto 1494/2007, de 12 de noviembre, por el que se aprueba el Reglamento sobre las condiciones básicas para el acceso de las personas con discapacidad a las tecnologías, productos y servicios relacionados con la sociedad de la información y medios de comunicación social. BOE núm. 279, de 21 de noviembre de 2007, páginas 47567 a 47572.

Real Decreto 175/2011, de 11 de febrero, por el que se modifica el Real Decreto 727/2007, de 8 de junio, sobre criterios para determinar las intensidades de protección de los servicios y la cuantía de las prestaciones económicas de la Ley 39/2006, de 14 de diciembre, de Promoción de la Autonomía Personal y Atención a las personas en situación de dependencia, y el Real Decreto 615/2007, de 11 de mayo, por el que se regula la Seguridad Social de los cuidadores de las personas en situación de dependencia. BOE núm. 42, de 18 de febrero de 2011, páginas 18692 a 18699.

Real Decreto 174/2011, de 11 de febrero, por el que se aprueba el baremo de valoración de la situación de dependencia establecido por la Ley 39/2006, de 14 de diciembre, de Promoción de la Autonomía Personal y Atención a las personas en situación de dependencia. BOE núm. 42, de 18 de febrero de 2011, páginas 18567 a 18691.

Real Decreto-ley 20/2012, de 13 de julio, de medidas para garantizar la estabilidad presupuestaria y de fomento de la competitividad. BOE núm. 168, de 14 de julio de 2012, páginas 50428 a 50518.

Real Decreto 120/96, de 17 de mayo de 1996. Resolución de 25 de abril de 1996 de la Secretaría de Estado de Educación por la que se regula la elaboración, del

proyecto curricular de la Enseñanza Básica Obligatoria-en los centros de educación especial. BOE núm.120, de 17 de mayo de 1996, páginas 16970 a 16975.

Real Patronato sobre Discapacidad y Vicerrectorado de Estudiantes de la universidad Complutense de Madrid. (2006). Adaptar la igualdad, normalizar la diversidad. Madrid Vicerrectorado de Estudiantes (universidad Complutense de Madrid).

Real Patronato de Prevención y Atención a Personas con Minusvalías, (1988) Informe Cinco años de vigencia de la Ley de Integración Social de los Minusválidos. Madrid, Real Patronato de Prevención y Atención a Personas con Minusvalías.

Red2Red Consultores, (2013). Discapacidad, estudios superiores y mercado de trabajo. Barreras de acceso y repercusión en la inserción laboral. Madrid. Fundación ONCE y Fondo Social Europeo.

Red 2 Red Consultores, (2007). Guía La igualdad de trato en el empleo. Fondo Social Europeo y la Fundación ONCE en el marco del Programa Operativo de Lucha contra la Discriminación (2000-2006).Edita Fundación ONCE.

Red de Servicios de Apoyo a Personas con Discapacidad en la universidad [SAPDU] (2013). Actas de la IV Reunión de la Red de los Servicios de Apoyo a Personas con Discapacidad en la universidad, 17-18 de octubre, Ferrol.

Rodríguez, A., Escandell, M. (2007). universidad y diversidad: Avanzando hacia un espacio europeo de educación superior para todos: Tesis doctoral. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Departamento de Didácticas Especiales, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Facultad de Formación del Profesorado, y Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Departamento de Psicología y Sociología.

Rodríguez, A, y Álvarez, E. (2014). Estudiantes con discapacidad en la universidad. Un estudio sobre su inclusión University students with disabilities in Universities. A study of their inclusion. Revista Complutense de Educación, 25(2), 457-479.

Rodríguez, C., Cívicos, A., Hernández, M., y Lerga, B. (2009). Política Social y Trabajo Social. In Política social y trabajo social (pp. 305-332). Alianza Editorial.

Rodríguez, V. (2011). universidad y discapacidad situación actual y perspectivas. Presentación realizada en el V Congreso de universidad y Discapacidad y XIV Reunión sobre universidad y Discapacidad Tecnologías accesibles en la Educación Superior, Madrid, 15 de diciembre.

Romañach, J., y Lobato, M. (2005). Diversidad funcional, nuevo término para la lucha por la dignidad en la diversidad del ser humano [www.forovidaindependiente.org/files/documentos/pdf/diversidad\\_funcional.pdf](http://www.forovidaindependiente.org/files/documentos/pdf/diversidad_funcional.pdf).

Rubio, F. (2003). Aproximación socio laboral al empleo protegido los Centros Especiales de Empleo.

- Ruiz, M. (2002). Trabajo y discapacidad incidencia de factores sociales y educativos en Extremadura. Tesis Doctoral. Badajoz Servicio de publicaciones de la Universidad de Extremadura.
- Salanova, M., Gracia, F. y Peiró, J. (1996). Significado del trabajo y valores laborales. Tratado de psicología del trabajo, 2, 35-63.
- Salanova, M., Prieto, F. y Peiró, J. (1993). El significado del trabajo Una revisión de la literatura. Los jóvenes ante el primer empleo el significado del trabajo y su medida, 21-40.
- Sánchez, A. (2009). Integración educativa y social de los/as estudiantes con discapacidad en la Universidad de Almería. Almería Editorial Universidad de Almería.
- Sánchez- Mora, M., y Olaz A. (2008). Dependencia y Riesgo Social, 169-184. En Exclusión Social y Desigualdad. Editum. Murcia.
- Sánchez- Mora, M. Martínez, A. y García, M. (2010). Estudio a Empleadores 2010. Análisis de la Demanda de Universitarios en la Región de Murcia. Editum.
- Sánchez- Mora, M. Martínez, A. y García, M. (2008). Las Prácticas en Empresas y su Influencia en la Inserción Laboral de los Alumnos de la UMU. Editum. Murcia.
- Sánchez- Mora, M; Frutos, L; Ortiz, P. (2001). La Interacción de los niveles educativos y Flexibilidad en el Empleo. Lan Harremanak. Revista de Relaciones laborales. Nº 4, PP. 15-31. Bilbao.
- Santiago, O. y Escandell, O. (1999). Las actitudes hacia la discapacidad como favorecedoras del proceso de integración Cómo mejorarlas. Evaluación e Intervención Psicoeducativa. Revista Interuniversitaria de Psicología de la Educación, 2-3 (1), 165-186.
- Söder, M. (1990). ¿Prejuicio o ambivalencia? Las actitudes hacia las personas con discapacidad. Discapacidad, Handicap y Sociedad, 5 (3), 227 a 255.
- Tezanos, J. (1999). Tendencias de dualización y exclusión social en las sociedades avanzadas. Un marco para el análisis. En J. F. Tezanos (Ed.), Tendencias en desigualdad y exclusión social. Tercer foro sobre tendencias sociales. Madrid, Sistema.
- Tezanos, J. (1999). El contexto sociopolítico de los procesos de exclusión social. Tendencias en desigualdad y exclusión social. Tercer Foro sobre Tendencias Sociales. Madrid, Editorial Sistema.
- Tilve, M., Núñez, Q. y Méndez, M. (2012). Accesibilidad e inclusión en el Espacio Europeo de Educación Superior: el caso de la Universidad de Santiago de Compostela. Aula abierta, 40(3), 71-82.



- Toboso, M., Ferreira, M., Díaz, E., Fernández-Cid, M., Villa, N., y Gómez de Esteban, C. (2012). Sobre la Educación Inclusiva en España Políticas y Prácticas. *Intersticios Revista Sociológica de Pensamiento Crítico*, 6 (1), 279-295.
- Tomel, M. (2003). Análisis de los conceptos de discriminación y de igualdad en el trabajo. *Revista Internacional del Trabajo*, 122(4), 441-459.
- Torres, J. (2000). El papel de las instituciones universitarias en la creación y desarrollo de servicios de orientación y apoyo para estudiantes con discapacidad. En V. Salmeron & V. López (coord.).
- Trujillo, E., y Cayo, L. (2006). *Guía de recursos sobre universidad y discapacidad*. Madrid: Grupo Editorial Cinca.
- Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, Observatorio de Empleo de ULPGC. (2009). Informe de Inserción laboral de los egresados de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Las Palmas de Gran Canaria, Servicio Canario de Empleo, Fondo Social Europeo, Fundación Universitaria y ULPGC.
- Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, Observatorio de empleo ULPGC. (2010). La formación universitaria en la ULGC y el empleo. Las Palmas de Gran Canaria, Servicio Canario de Empleo, Fondo Social Europeo, Fundación Universitaria y ULPGC.
- Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, (2001). La ULPGC en cifras, en <http://ulpgc.es>.
- Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, (2002). La ULPGC en cifras, en <http://ulpgc.es>.
- Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, (2003). La ULPGC en cifras, en <http://ulpgc.es>.
- Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, (2004). La ULPGC en cifras, en <http://ulpgc.es>.
- Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, (2005). La ULPGC en cifras, en <http://ulpgc.es>.
- Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, (2006). La ULPGC en cifras, en <http://ulpgc.es>.
- Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, (2007). La ULPGC en cifras, en <http://ulpgc.es>.
- Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, (2008). La ULPGC en cifras, en <http://ulpgc.es>.

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, (2009). La ULPGC en cifras, en <http://ulpgc.es>.

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, (2010). La ULPGC en cifras, en <http://ulpgc.es>.

UNED (2010). Informe sobre el desarrollo profesional de egresados y estudiantes con discapacidad en la UNED. Centro de atención a universitarios con discapacidad. Documento UNIDIS. UNED- FUNDACIÓN MAPFRE.

UNIDIS. (Centro de Atención a Universitarios con Discapacidad). (2010). Guía de Adaptaciones y Recursos para estudiantes con discapacidad, Vicerrectorado de Estudiantes y Desarrollo Profesional, UNED-MAPFRE, Madrid.

Unión Europea. Comisión de las Comunidades Europeas. Libro Verde. Mejorar la salud mental de la población. Hacia una estrategia de la Unión Europea en materia de salud mental. Bruselas, 14.10.2005 COM (2005) 484 final

Unión Europea. Comisión de las Comunidades Europeas. Comunicación de la Comisión al Consejo, al Parlamento europeo y al Comité Económico y Social europeo y al Comité de las regiones. Situación de las personas con discapacidad en la Unión Europea ampliada el plan de acción europeo 2006-2007. Bruselas, 28.11.2005. COM (2005) 604 final.

Unión Europea. Comisión de las Comunidades Europeas. Dictamen del Comité Económico y Social Europeo sobre la comunicación de la Comisión al Consejo, al Parlamento Europeo y al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones – Situación de las personas con discapacidad en la unión Europea ampliada el plan de acción europeo 2006-2007. Bruselas, 20 de abril de 2006. Organización de Naciones Unidas.

Unión Europea. (2003). Carta derechos fundamentales. Oficina del Parlamento Europeo en España.

Unión Europea. (1992). Tratado de la Unión Europea. Luxemburgo OPOCE.

Unión Europea. (1974). Programa de Acción comunitaria para la readaptación profesional de los minusválidos, adoptado por la Resolución del Consejo, de 21 de enero de 1974. Publicada en el DO nº C 13, de 12 de febrero de 1974.

Unión Europea. (1988). Programa Helios para las personas minusválidas.

Unión Europea. (1996). Programa Helios, II. Prevención, detección temprana, intervención e integración.

VV.AA. (2003). VIII Reunión sobre universidad y Discapacidad. Valladolid, 11 y 12 de noviembre de 2003. Ponencias y crónica. Universidad de Valladolid.

- VV.AA. (2006). Adaptar la igualdad, normalizar la diversidad. II Congreso Nacional sobre universidad y Discapacidad y XI Reunión del Real Patronato sobre Discapacidad. Madrid, 26-27 de octubre de 2006. Madrid, universidad Complutense.
- Valcarce, M. (2011). De la escuela integradora a la escuela inclusiva.
- Valcarce, A., y Latina, A. (2007). La Ley de Dependencia, un nuevo derecho.
- Vanegas, J. y Gil. L. (2007). La discapacidad, una mirada desde la teoría de sistemas y el modelo biopsicosocial Hacia la Promoción de la Salud, Volumen 12, Enero - Diciembre 2007, págs. 51 – 61.
- Varela, A. (1997). Las personas con discapacidad ante la universidad: Un reto posible. En Alcantud (Ed.). universidad y Diversidad. Valencia: Universitat de Valencia.
- Verdugo, M. (1995). Personas con discapacidad perspectivas psicopedagógicas y rehabilitadoras. Madrid. Siglo Veintiuno.
- Verdugo, M. (Mayo-Agosto de 2009). El cambio educativo desde una perspectiva de calidad de vida. La educación ante la inclusión del alumnado con necesidades específicas de apoyo. (349), 15-38. Ministerio de Educación, Secretaría General de Educación y Formación.
- Verdugo, M., Jordán, F., y Bellver, F. (1998). Situación actual del empleo con apoyo en España. Siglo Cero, 29 (1), 23-31.
- Verdugo, M., y Campo, M. (2005). Análisis de servicios y programas universitarios de apoyo a estudiantes con discapacidad en las universidades españolas. Informe final. Salamanca INICO y Real Patronato sobre Discapacidad.
- Verdugo, M., Rodríguez, A., Sarto, P., Calvo, I. y Santamaría, M. (2009). Situación de la inclusión educativa en España. Salamanca INICO.
- Verdugo, M., y Jenaro, C. (1993b). Una nueva posibilidad laboral para personas con discapacidad. Siglo Cero, 24(3), 5-12.
- Verdugo, M., y Jordán, F. (2001a). Panorámica del empleo con apoyo en España. Madrid Real Patronato sobre Discapacidad.
- Vilã, M., y Pallisera, M. (2002). La integración socio laboral de personas con gran discapacidad física y formación superior. Revista de Educación Especial, 31-32, 51- 71.
- Villalobos, E., y Zalakain, J. (2010). Delimitación conceptual de la inclusión social. En L. C. Pérez Bueno (Ed.), Discapacidad, Tercer Sector e Inclusión Social. Madrid CERMI.
- Warnock, M. (1990). Informe sobre necesidades educativas especiales. Siglo Cero, 130, 12-24.

- Wehmeyer, M. (2009). Autodeterminación y la tercera generación de prácticas de inclusión. *Revista de Educación*, 349, 45-67.
- Wittrock, B. (1991). ¿Dinosaurios o delfines? origen y desarrollo de la universidad orientada hacia la investigación. *Revista de educación*, (296), 73-97.
- Wolfensberger W. (1975). El principio de normalización en los servicios humanos. Instituto Nacional sobre el retraso mental. Toronto.
- Wolfensberger, W. (1986). El debate sobre la normalización. *Siglo Cero*, 105, 12-28.
- Zola, I. (1989). Hacia la universalización necesaria de una política de discapacidad. En *Milbank Quarterly*. Vol. 67, Supp. 2, Pt. 2 401-428. Reproducido en *La Milbank Quarterly*, Vol. 83, Nº 4, 2005, 1-27.
- Zulaica, F. (2012). Dificultades de acceso e integración de los estudiante universitarios. Sistemas de acogida y tutorización en estudios universitarios. Simposio sobre Sistemas de Acogida y Tutorización en Estudios Universitarios (SATEU)-Libro de resúmenes. En el Libro de resúmenes del Simposio sobre Sistemas de Acogida y Tutorización en Estudios Universitarios (SATEU).

## **ANEXO I**

### **TITULACIONES POR RAMA DE CONOCIMIENTO**

---





**RAMA DE CONOCIMIENTO: ENSEÑANZAS TÉCNICAS**

Arquitecto
Ingeniero Industrial
Ingeniero de Organización Industrial
Ingeniero de Telecomunicación
Ingeniero en Electrónica
Ingeniero Técnico en Informática de Sistemas
Ingeniero Técnico en Informática de Gestión
Ingeniero en Informática
Ingeniero Técnico de Telecomunicación, especialidad en Sistemas Electrónicos
Ingeniero Técnico de Telecomunicación, especialidad en Sonido e Imagen
Ingeniero Técnico de Telecomunicación, especialidad en Telemática
Ingeniero Técnico de Telecomunicación, especialidad en Sistemas de Telecomunicación
Ingeniería Técnica Naval
Ingeniería de Técnica de Obras Públicas
Ingeniería Técnica Industrial
Ingeniero Técnico en Topografía
Ingeniero Técnico de Obras Públicas, especialidad en Hidrología
Ingeniero Técnico en Diseño Industrial
Ingeniero Técnico Industrial, especialidad en Electricidad
Ingeniero Técnico Industrial, especialidad en Electrónica Industrial
Ingeniero Técnico Industrial, especialidad en Mecánica
Ingeniero Técnico Industrial, especialidad en Química Industrial
Ingeniero Técnico Naval, especialidad en Estructuras Marinas
Ingeniero Técnico Naval, especialidad en Propulsión y Servicios del Buque
Ingeniero Técnico de Obras Públicas, especialidad en Construcciones Civiles
Ingeniero Técnico de Obras Públicas, especialidad en Transportes y Servicios Urbanos

**RAMA DE CONOCIMIENTO: CIENCIAS EXPERIMENTALES**

Licenciado en Ciencias del Mar
--------------------------------

**RAMA DE CONOCIMIENTO: CIENCIAS DE LAS SALUD**

Licenciado en Veterinaria
Licenciado en Medicina
Diplomado en Enfermería
Diplomado en Enfermería (Lanzarote)
Diplomado en Fisioterapia

<b>RAMA DE CONOCIMIENTO: HUMANIDADES</b>
Licenciado en Geografía
Licenciado en Historia
Licenciado en Filología Hispánica
Licenciado en Filología Inglesa
Licenciado en Traducción e Interpretación: Inglés
Licenciado en Traducción e Interpretación: Francés
Licenciado en Traducción e Interpretación: Alemán

<b>RAMA DE CONOCIMIENTO: CIENCIAS SOCIALES Y JURIDICAS</b>
Diplomado en Turismo
Licenciado en Economía
Licenciado en Administración y Dirección de Empresas
Diplomado en Ciencias Empresariales
Diplomado en Trabajo Social
Licenciado en Derecho
Diplomado en Relaciones Laborales
Licenciado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte
Diplomado en Educación Social
Maestro, especialidad Educación Infantil
Maestro, especialidad Educación Física
Maestro, especialidad Educación Primaria
Maestro, especialidad Educación Especial
Licenciado en Psicopedagogía
Licenciado en Psicopedagogía (en línea)
Maestro, especialidad Lengua Extranjera
Maestro, especialidad Educación Musical
Maestro, especialidad Audición y Lenguaje



## **ANEXO II**

TITULACIONES POR GRUPO DE ESTUDIO.

OBSERVATORIO DE EMPLEO

---





<b>GRUPO DE ESTUDIO: ENSEÑANZAS TÉCNICAS</b>
Arquitecto
Ingeniero Industrial
Ingeniero de Organización Industrial
Ingeniero de Telecomunicación
Ingeniero en Electrónica
Ingeniero Técnico en Informática de Sistemas
Ingeniero Técnico en Informática de Gestión
Ingeniero en Informática
Ingeniero Técnico de Telecomunicación, especialidad en Sistemas Electrónicos
Ingeniero Técnico de Telecomunicación, especialidad en Sonido e Imagen
Ingeniero Técnico de Telecomunicación, especialidad en Telemática
Ingeniero Técnico de Telecomunicación, especialidad en Sistemas de Telecomunicación
Ingeniería Técnica Naval
Ingeniería de Técnica de Obras Públicas
Ingeniería Técnica Industrial
Ingeniero Técnico en Topografía
Ingeniero Técnico de Obras Públicas, especialidad en Hidrología
Ingeniero Técnico en Diseño Industrial
Ingeniero Técnico Industrial, especialidad en Electricidad
Ingeniero Técnico Industrial, especialidad en Electrónica Industrial
Ingeniero Técnico Industrial, especialidad en Mecánica
Ingeniero Técnico Industrial, especialidad en Química Industrial
Ingeniero Técnico Naval, especialidad en Estructuras Marinas
Ingeniero Técnico Naval, especialidad en Propulsión y Servicios del Buque
Ingeniero Técnico de Obras Públicas, especialidad en Construcciones Civiles
Ingeniero Técnico de Obras Públicas, especialidad en Transportes y Servicios Urbanos
Licenciado en Ciencias del Mar

<b>GRUPO DE ESTUDIO: CIENCIAS DE LAS SALUD</b>
Licenciado en Veterinaria
Licenciado en Medicina
Diplomado en Enfermería
Diplomado en Enfermería (Lanzarote)
Diplomado en Fisioterapia

**GRUPO DE ESTUDIO: HUMANIDADES**

Licenciado en Geografía  
Licenciado en Historia  
Licenciado en Filología Hispánica  
Licenciado en Filología Inglesa  
Licenciado en Traducción e Interpretación: Inglés  
Licenciado en Traducción e Interpretación: Francés  
Licenciado en Traducción e Interpretación: Alemán

**GRUPO DE ESTUDIO: EMPRESARIALES, ECONOMICAS Y TURISMO**

Diplomado en Turismo  
Licenciado en Economía  
Licenciado en Administración y Dirección de Empresas  
Diplomado en Ciencias Empresariales

**GRUPO DE ESTUDIO: CIENCIAS JURIDICAS**

Diplomado en Trabajo Social  
Licenciado en Derecho  
Diplomado en Relaciones Laborales

**GRUPO DE ESTUDIO: EDUCACION Y DEPORTES**

Licenciado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte  
Diplomado en Educación Social  
Maestro, especialidad Educación Infantil  
Maestro, especialidad Educación Física  
Maestro, especialidad Educación Primaria  
Maestro, especialidad Educación Especial  
Licenciado en Psicopedagogía  
Licenciado en Psicopedagogía (en línea)  
Maestro, especialidad Lengua Extranjera  
Maestro, especialidad Educación Musical  
Maestro, especialidad Audición y Lenguaje

**ANEXO III**  
DESCRIPCIÓN DE LAS VARIABLES DEL  
SERVICIO CANARIO DE EMPLEO Y  
LAS UNIVERSIDADES CANARIAS

---







Nombre Variable	Descripción de la variable	Observaciones																				
NUMID	Código de referencia del registro (es una clave única generada con el año de salida y un número de orden del registro). Es un campo numérico no nulo de longitud 9. Formato "999999999".	Ejemplo: 200100001																				
TIPIDE	<p>Tipo de identificador. Es un campo numérico no nulo de longitud 1. Formato "9".</p> <table border="1" data-bbox="416 735 884 1095"> <thead> <tr> <th>Código</th> <th>Descripción</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1</td> <td>Número de Identificación Fiscal</td> </tr> <tr> <td>2</td> <td>Pasaporte</td> </tr> <tr> <td>3</td> <td>Tarjeta de Régimen Comunitario</td> </tr> <tr> <td>4</td> <td>Permiso de Residencia y Trabajo</td> </tr> <tr> <td>5</td> <td>Número de Identificación de Extranjero</td> </tr> <tr> <td>6</td> <td>Número de Cédula</td> </tr> <tr> <td>7</td> <td>Documento de Identidad</td> </tr> <tr> <td>8</td> <td>No Informado</td> </tr> <tr> <td>9</td> <td>Otros</td> </tr> </tbody> </table>	Código	Descripción	1	Número de Identificación Fiscal	2	Pasaporte	3	Tarjeta de Régimen Comunitario	4	Permiso de Residencia y Trabajo	5	Número de Identificación de Extranjero	6	Número de Cédula	7	Documento de Identidad	8	No Informado	9	Otros	Los códigos de tipo de identificador se encuentran en la tabla TAUX_TIPIDE.
Código	Descripción																					
1	Número de Identificación Fiscal																					
2	Pasaporte																					
3	Tarjeta de Régimen Comunitario																					
4	Permiso de Residencia y Trabajo																					
5	Número de Identificación de Extranjero																					
6	Número de Cédula																					
7	Documento de Identidad																					
8	No Informado																					
9	Otros																					
IDENTIF	<p>Identificador del alumno (DNI, pasaporte, etc.). Es un campo alfanumérico no nulo de longitud 15.</p> <p>Se consignará el documento con su formato correspondiente, en el caso del NIF y del NIE se excluye la letra de control final que se incluirá en el siguiente campo. En el caso del pasaporte u otros documentos se incluirá el formato entero. Los formatos serán:</p> <p>NIF = 99999999 (8 números)</p> <p>NIE = A9999999 (A + 7 números donde A es una letra que empezó siendo la X y que se irá cambiando por orden alfabético cuando se terminen las opciones)</p> <p>Pasaporte u otros = El formato del pasaporte no se validará.</p>																					

LETRAID	Se consignará la letra de control del documento identificativo en caso de que este sea el NIF o el NIE. Es un campo alfanumérico de longitud 1. Formato "A".																
IDENTIF_NUM	Identificador del alumno (conversión a numérico). Es un campo numérico no nulo de longitud máxima 8. Formato "99999999".																
IDENTIF_UNI	Identificador de la universidad. Se adopta el campo numérico que estipula el Consejo de universidades. En el caso de la ULL es el 15. Es un campo numérico no nulo de longitud 2. Formato "99".																
SEXO	Sexo (1: Hombre, 2: Mujer). Es un campo numérico no nulo de longitud 1. Formato "9".	Los códigos de sexo se encuentran en la tabla TAUX_SEXO.															
ANIO_NAC	Año de nacimiento. Se consignarán los cuatro dígitos del año de nacimiento. Es un campo numérico de longitud 4. Formato "9999". En caso de que no se conozca se consignará como NULL.																
ANIOACAD_MAT	Curso académico de matrícula. Es un campo alfanumérico no nulo de longitud 7. Formato "9999/99". <b>Este campo sólo se consignará para los datos de alumnos matriculados.</b>	Ejemplo: "2001/02".															
ANIOACAD_SAL	Curso académico de egreso. En el caso de los doctorados se considerará egreso al alumno con la situación de tesis leída y apta. Es un campo alfanumérico no nulo de longitud 7. Formato "9999/99". <b>Este campo sólo se consignará para los datos de alumnos egresados.</b>																
MES_SAL	Mes de salida de la universidad. Se adopta el mes de la convocatoria en la que el alumno obtiene los créditos necesarios para finalizar el estudio. Es un campo numérico no nulo de longitud 2. Formato "99". <b>Este campo sólo se consignará para los datos de alumnos egresados.</b>																
COD_ESTU	Código del estudio cursado. Se adopta el campo de código de estudio que estipula el Ministerio de Educación para cada universidad. Es un campo numérico no nulo de longitud variable. <table border="1" data-bbox="354 1470 950 1659"> <thead> <tr> <th>Código de univer.</th> <th>Tipo de estudio</th> <th>Código de estudio</th> <th>Nombre de estudio</th> <th>Código de área</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>15</td> <td>PSC</td> <td>302100000000</td> <td>Licenciado en Bellas Artes</td> <td>1</td> </tr> <tr> <td>15</td> <td>PSC</td> <td>303500000000</td> <td>Licenciado en Biología</td> <td>2</td> </tr> </tbody> </table>	Código de univer.	Tipo de estudio	Código de estudio	Nombre de estudio	Código de área	15	PSC	302100000000	Licenciado en Bellas Artes	1	15	PSC	303500000000	Licenciado en Biología	2	Los códigos de estudios se encuentran en la tabla TAUX_UNIESTUD
Código de univer.	Tipo de estudio	Código de estudio	Nombre de estudio	Código de área													
15	PSC	302100000000	Licenciado en Bellas Artes	1													
15	PSC	303500000000	Licenciado en Biología	2													



	15	PSC	303700000000	Licenciado en Administración y Dirección de Empresas	3																			
	15	PSC	506700000000	Arquitecto Técnico	4																			
	15	PSC	400800000000	Diplomado en Enfermería	5																			
	15	GRA	2500342	Grado en Bellas Artes	1																			
	15	GRA	2501074	Grado en Biología	2																			
	15	GRA	2500710	Grado en Administración Y Dirección de Empresas	3																			
	15	GRA	2500349	Grado en Ingeniería de la Edificación	4																			
	15	GRA	2500713	Grado en Enfermería	5																			
	15	MOF	3001206	Máster Universitario en astrofísica: computación y teoría	NULO																			
	15	MOF	3001207	Máster Universitario en astrofísica: instrumentación y tecnología	NULO																			
	15	MOF	4000087	Doctor	NULO																			
TIP_ESTU	<p>Tipo de ESTU. Es un campo numérico no nulo de longitud 3. Formato "AAA".</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Área de Titulación</th> <th>Nombre del área</th> <th>Nombre del área (EEES)</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1</td> <td>Humanidades</td> <td>Artes y Humanidades</td> </tr> <tr> <td>2</td> <td>Experimentales</td> <td>Ciencias</td> </tr> <tr> <td>3</td> <td>Sociales y Jurídicas</td> <td>Ciencias Sociales y Jurídicas</td> </tr> <tr> <td>4</td> <td>Técnicas</td> <td>Ingeniería y Arquitectura</td> </tr> <tr> <td>5</td> <td>Ciencias de la Salud</td> <td>Ciencias de la Salud</td> </tr> </tbody> </table>					Área de Titulación	Nombre del área	Nombre del área (EEES)	1	Humanidades	Artes y Humanidades	2	Experimentales	Ciencias	3	Sociales y Jurídicas	Ciencias Sociales y Jurídicas	4	Técnicas	Ingeniería y Arquitectura	5	Ciencias de la Salud	Ciencias de la Salud	<p>Los códigos de tipo de ciclo de la titulación se encuentran en la tabla TAUX_TIPESTU.</p>
Área de Titulación	Nombre del área	Nombre del área (EEES)																						
1	Humanidades	Artes y Humanidades																						
2	Experimentales	Ciencias																						
3	Sociales y Jurídicas	Ciencias Sociales y Jurídicas																						
4	Técnicas	Ingeniería y Arquitectura																						
5	Ciencias de la Salud	Ciencias de la Salud																						

ANIOACC_EST	Año de entrada en el estudio. Es un campo numérico no nulo de longitud 4. Formato "9999".																																																	
TIPING_EST	Código de tipo de ingreso en el estudio(la modalidad será la correspondiente al ingreso por primera vez en la titulación). Es un campo numérico no nulo de longitud 2. Formato "99". En el caso de los estudios de grado, se consignará la forma en la que el estudiante accedió al grado que estudia actualmente (la forma de acceso coincide para el caso de los estudiantes con estudios de primer y segundo ciclo). En el caso de los másters y doctorados, se consignará el tipo de título superior que le dio acceso a los estudios correspondientes.	Los códigos de modalidad de ingreso en el estudio se encuentran en la tabla TAUX_TIPING.																																																
	<table border="1"> <thead> <tr> <th data-bbox="352 689 461 744">Tipo de estudio</th> <th data-bbox="461 689 574 744">Código</th> <th data-bbox="574 689 950 744">Tipo de acceso</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td data-bbox="352 744 461 802">GRA</td> <td data-bbox="461 744 574 802">1</td> <td data-bbox="574 744 950 802">Pruebas de Acceso a la universidad (se incluyen todos los tipos de selectividad)</td> </tr> <tr> <td data-bbox="352 802 461 971">GRA</td> <td data-bbox="461 802 574 971">2</td> <td data-bbox="574 802 950 971">Estudiantes procedentes de sistemas miembros de la UE o de otros estados con los que España haya suscrito Acuerdos internacionales a este respecto que cumplan los requisitos exigidos en su respectivo país para el acceso a la universidad.</td> </tr> <tr> <td data-bbox="352 971 461 1079">GRA</td> <td data-bbox="461 971 574 1079">3</td> <td data-bbox="574 971 950 1079">Mediante posesión del título de Técnico Superior de Formación profesional, Técnico Superior de Enseñanzas Artísticas o Técnico Deportivo Superior</td> </tr> <tr> <td data-bbox="352 1079 461 1115">GRA</td> <td data-bbox="461 1079 574 1115">4</td> <td data-bbox="574 1079 950 1115">Mayores de 25 años</td> </tr> <tr> <td data-bbox="352 1115 461 1170">GRA</td> <td data-bbox="461 1115 574 1170">5</td> <td data-bbox="574 1115 950 1170">Mayores de 40 años con acreditación de experiencia laboral o profesional</td> </tr> <tr> <td data-bbox="352 1170 461 1206">GRA</td> <td data-bbox="461 1170 574 1206">6</td> <td data-bbox="574 1170 950 1206">Mayores de 45 años.</td> </tr> <tr> <td data-bbox="352 1206 461 1261">GRA</td> <td data-bbox="461 1206 574 1261">7</td> <td data-bbox="574 1206 950 1261">Convalidación parcial de estudios extranjeros.</td> </tr> <tr> <td data-bbox="352 1261 461 1297">GRA</td> <td data-bbox="461 1261 574 1297">8</td> <td data-bbox="574 1261 950 1297">Homologación de títulos universitarios.</td> </tr> <tr> <td data-bbox="352 1297 461 1334">GRA</td> <td data-bbox="461 1297 574 1334">9</td> <td data-bbox="574 1297 950 1334">Por poseer otro título universitario</td> </tr> <tr> <td data-bbox="352 1334 461 1415">GRA</td> <td data-bbox="461 1334 574 1415">10</td> <td data-bbox="574 1334 950 1415">Mediante traslado de Expediente proveniente de otro estudio de grado (más de 30 créditos reconocidos).</td> </tr> <tr> <td data-bbox="352 1415 461 1497">GRA</td> <td data-bbox="461 1415 574 1497">11</td> <td data-bbox="574 1415 950 1497">Incorporación desde enseñanzas anteriores a las establecidas por el RD 1393/2007.</td> </tr> <tr> <td data-bbox="352 1497 461 1534">MOF</td> <td data-bbox="461 1497 574 1534">1</td> <td data-bbox="574 1497 950 1534">Licenciatura, Ingeniería o Arquitectura</td> </tr> <tr> <td data-bbox="352 1534 461 1588">MOF</td> <td data-bbox="461 1534 574 1588">2</td> <td data-bbox="574 1534 950 1588">Diplomatura, Ingeniería técnica o Arquitectura técnica</td> </tr> <tr> <td data-bbox="352 1588 461 1625">MOF</td> <td data-bbox="461 1588 574 1625">3</td> <td data-bbox="574 1588 950 1625">Grado</td> </tr> <tr> <td data-bbox="352 1625 461 1659">MOF</td> <td data-bbox="461 1625 574 1659">4</td> <td data-bbox="574 1625 950 1659">Título Superior no Universitario</td> </tr> </tbody> </table>		Tipo de estudio	Código	Tipo de acceso	GRA	1	Pruebas de Acceso a la universidad (se incluyen todos los tipos de selectividad)	GRA	2	Estudiantes procedentes de sistemas miembros de la UE o de otros estados con los que España haya suscrito Acuerdos internacionales a este respecto que cumplan los requisitos exigidos en su respectivo país para el acceso a la universidad.	GRA	3	Mediante posesión del título de Técnico Superior de Formación profesional, Técnico Superior de Enseñanzas Artísticas o Técnico Deportivo Superior	GRA	4	Mayores de 25 años	GRA	5	Mayores de 40 años con acreditación de experiencia laboral o profesional	GRA	6	Mayores de 45 años.	GRA	7	Convalidación parcial de estudios extranjeros.	GRA	8	Homologación de títulos universitarios.	GRA	9	Por poseer otro título universitario	GRA	10	Mediante traslado de Expediente proveniente de otro estudio de grado (más de 30 créditos reconocidos).	GRA	11	Incorporación desde enseñanzas anteriores a las establecidas por el RD 1393/2007.	MOF	1	Licenciatura, Ingeniería o Arquitectura	MOF	2	Diplomatura, Ingeniería técnica o Arquitectura técnica	MOF	3	Grado	MOF	4	Título Superior no Universitario
	Tipo de estudio		Código	Tipo de acceso																																														
	GRA		1	Pruebas de Acceso a la universidad (se incluyen todos los tipos de selectividad)																																														
	GRA		2	Estudiantes procedentes de sistemas miembros de la UE o de otros estados con los que España haya suscrito Acuerdos internacionales a este respecto que cumplan los requisitos exigidos en su respectivo país para el acceso a la universidad.																																														
	GRA		3	Mediante posesión del título de Técnico Superior de Formación profesional, Técnico Superior de Enseñanzas Artísticas o Técnico Deportivo Superior																																														
	GRA		4	Mayores de 25 años																																														
	GRA		5	Mayores de 40 años con acreditación de experiencia laboral o profesional																																														
	GRA		6	Mayores de 45 años.																																														
	GRA		7	Convalidación parcial de estudios extranjeros.																																														
	GRA		8	Homologación de títulos universitarios.																																														
	GRA		9	Por poseer otro título universitario																																														
	GRA		10	Mediante traslado de Expediente proveniente de otro estudio de grado (más de 30 créditos reconocidos).																																														
	GRA		11	Incorporación desde enseñanzas anteriores a las establecidas por el RD 1393/2007.																																														
	MOF		1	Licenciatura, Ingeniería o Arquitectura																																														
MOF	2	Diplomatura, Ingeniería técnica o Arquitectura técnica																																																
MOF	3	Grado																																																
MOF	4	Título Superior no Universitario																																																

	MOF	5	Título extranjero de una institución de educación superior	
	MOF	9	No consta	
	DOF	1	Licenciatura, Ingeniería o Arquitectura	
	DOF	2	Diplomatura, Ingeniería técnica o Arquitectura técnica	
	DOF	3	Grado	
	DOF	4	Máster	
	DOF	5	Título Superior no Universitario	
	DOF	6	Título extranjero de una institución de educación superior	
	DOF	9	No consta	
CODP_FAM	Código de provincia del domicilio familiar de residencia habitual. Es un campo numérico de longitud 2. Formato "99". En caso de que el estudiante constituya una familia independiente se consignará el código de la provincia de su propio domicilio. En caso de que un estudiante tenga residencia familiar en el extranjero, se consignará como 88 y si no consta, a NULL.			Ejemplo: 38 (Código de provincia:38) Los códigos de provincia se encuentran en la tabla TAUX_PROVINCIAS .
COD_POST	Código postal del domicilio familiar de residencia habitual. Es un campo numérico de longitud 5. Formato "99999". En caso de que un estudiante tenga residencia familiar en el extranjero, se consignará como 88888 y si no consta, a NULL.			
CODP_CUR	Código de provincia del domicilio en el que reside el estudiante durante el curso. Es un campo numérico de longitud 2. Formato "99". En caso de que un estudiante tenga residencia en el extranjero durante el curso, se consignará como 88 y si no consta, a NULL.			
CODM_CUR	Código de municipio del domicilio en el que reside el estudiante durante el curso. Es un campo numérico de longitud 3. Formato "999". En caso de que un estudiante tenga residencia en el extranjero durante el curso, se consignará como 888 y si no consta, a NULL.			
COD_POSTC	Código postal del domicilio en el que reside el estudiante durante el curso. Es un campo numérico de longitud 5. Formato "99999". En caso de que un estudiante tenga residencia en el extranjero durante el curso, se consignará como 88888 y si no consta, a NULL.			
NACIONALIDAD	Código del país de nacionalidad. Es un campo numérico de longitud 3. Formato "999". En caso de múltiple nacionalidad, si una de ellas es la española, se hará constar ésta y si no consta, a NULL.			Los códigos de países se encuentran en la tabla TAUX_PAISES.

<p style="text-align: center;"><b>E_PADRE</b></p>	<p>Código de estudios del padre o tutor. Se adopta el campo de código de estudio que estipula el Consejo de universidades. Es un campo de longitud 2. Formato "99". En caso de que el estudiante forme una familia independiente económicamente del padre se consignará 88 y si no consta, a NULL.</p> <table border="1" data-bbox="361 500 945 1175"> <thead> <tr> <th>Curso</th> <th>Código</th> <th>Estudio</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>2009-10</td> <td>0</td> <td>Analfabetos</td> </tr> <tr> <td>2009-10</td> <td>1</td> <td>Sin Estudios</td> </tr> <tr> <td>2009-10</td> <td>2</td> <td>Primarios Completos</td> </tr> <tr> <td>2009-10</td> <td>3</td> <td>FP de 1º grado:FP1 o programa de garantía social</td> </tr> <tr> <td>2009-10</td> <td>4</td> <td>EGB, Bach. Elemental, graduado escolar o asimilados</td> </tr> <tr> <td>2009-10</td> <td>5</td> <td>Bachiller superior o asimilados</td> </tr> <tr> <td>2009-10</td> <td>6</td> <td>FP de grado medio: FP2 o C.F. Grado medio</td> </tr> <tr> <td>2009-10</td> <td>7</td> <td>Ciclos Formativos de Grado Superior</td> </tr> <tr> <td>2009-10</td> <td>8</td> <td>1º ciclo de estudio de 2 ciclos o 180 cr. tit. universitaria</td> </tr> <tr> <td>2009-10</td> <td>9</td> <td>Dpdo. Universitario, Ing. Tco., Arq. Tco. o asimilados</td> </tr> <tr> <td>2009-10</td> <td>10</td> <td>Lcdo., Ing., Arquitecto, EE. Sup. Militar o asimilados</td> </tr> <tr> <td>2009-10</td> <td>11</td> <td>Título de Posgrado</td> </tr> <tr> <td>2009-10</td> <td>12</td> <td>Título de Doctor</td> </tr> <tr> <td>2009-10</td> <td>13</td> <td>Título de Doctor Europeo</td> </tr> </tbody> </table>	Curso	Código	Estudio	2009-10	0	Analfabetos	2009-10	1	Sin Estudios	2009-10	2	Primarios Completos	2009-10	3	FP de 1º grado:FP1 o programa de garantía social	2009-10	4	EGB, Bach. Elemental, graduado escolar o asimilados	2009-10	5	Bachiller superior o asimilados	2009-10	6	FP de grado medio: FP2 o C.F. Grado medio	2009-10	7	Ciclos Formativos de Grado Superior	2009-10	8	1º ciclo de estudio de 2 ciclos o 180 cr. tit. universitaria	2009-10	9	Dpdo. Universitario, Ing. Tco., Arq. Tco. o asimilados	2009-10	10	Lcdo., Ing., Arquitecto, EE. Sup. Militar o asimilados	2009-10	11	Título de Posgrado	2009-10	12	Título de Doctor	2009-10	13	Título de Doctor Europeo	<p>Los códigos de estudios del padre se encuentran en la tabla TAUX_UNIESTUPAD.</p>
Curso	Código	Estudio																																													
2009-10	0	Analfabetos																																													
2009-10	1	Sin Estudios																																													
2009-10	2	Primarios Completos																																													
2009-10	3	FP de 1º grado:FP1 o programa de garantía social																																													
2009-10	4	EGB, Bach. Elemental, graduado escolar o asimilados																																													
2009-10	5	Bachiller superior o asimilados																																													
2009-10	6	FP de grado medio: FP2 o C.F. Grado medio																																													
2009-10	7	Ciclos Formativos de Grado Superior																																													
2009-10	8	1º ciclo de estudio de 2 ciclos o 180 cr. tit. universitaria																																													
2009-10	9	Dpdo. Universitario, Ing. Tco., Arq. Tco. o asimilados																																													
2009-10	10	Lcdo., Ing., Arquitecto, EE. Sup. Militar o asimilados																																													
2009-10	11	Título de Posgrado																																													
2009-10	12	Título de Doctor																																													
2009-10	13	Título de Doctor Europeo																																													
<p style="text-align: center;"><b>E_MADRE</b></p>	<p>Código de estudios de la madre o tutora. Similar al anterior. Es un campo de longitud 2. Formato "99".</p>	<p>Similar al anterior.</p>																																													
<p style="text-align: center;"><b>OCU_PADRE</b></p>	<p>Código de profesión del padre o tutor. Se adopta el campo de código de estudio que estipula el Consejo de universidades. Es un campo de longitud 2. Formato "99". En caso de que el estudiante forme una familia independiente económicamente del padre se consignará 88 y si no consta, a NULL.</p> <table border="1" data-bbox="361 1403 945 1659"> <thead> <tr> <th>Curso</th> <th>Código</th> <th>Ocupación</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>2009-10</td> <td>0</td> <td>Fuerzas Armadas</td> </tr> <tr> <td>2009-10</td> <td>1</td> <td>Directores de las Empresas y de las Administraciones Públicas</td> </tr> <tr> <td>2009-10</td> <td>2</td> <td>Técnicos y Profesionales científicos e intelectuales</td> </tr> <tr> <td>2009-10</td> <td>3</td> <td>Técnicos y profesionales de apoyo</td> </tr> <tr> <td>2009-10</td> <td>4</td> <td>Empleados de tipo administrativo</td> </tr> </tbody> </table>	Curso	Código	Ocupación	2009-10	0	Fuerzas Armadas	2009-10	1	Directores de las Empresas y de las Administraciones Públicas	2009-10	2	Técnicos y Profesionales científicos e intelectuales	2009-10	3	Técnicos y profesionales de apoyo	2009-10	4	Empleados de tipo administrativo	<p>Los códigos de estudios del padre se encuentran en la tabla TAUX_UNIOCUPAD</p>																											
Curso	Código	Ocupación																																													
2009-10	0	Fuerzas Armadas																																													
2009-10	1	Directores de las Empresas y de las Administraciones Públicas																																													
2009-10	2	Técnicos y Profesionales científicos e intelectuales																																													
2009-10	3	Técnicos y profesionales de apoyo																																													
2009-10	4	Empleados de tipo administrativo																																													

	2009-10	5	Trabajadores de los servicios de restauración, personales, protección y vendedores de los comercios	
	2009-10	6	Trabajadores cualificados en la agricultura y en la pesca	
	2009-10	7	Artesanos y trabajadores cualificados de las industrias manufactureras, la construcción, la minería, excepto los operadores de instalaciones y maquinarias	
	2009-10	8	Operadores de instalaciones y maquinarias y montadores	
	2009-10	9	Trabajadores no cualificados	
	2009-10	10	Inactivo o desocupado, o personas que no han tenido trabajo remunerado	
NOTING_UNI	Nota global de acceso con la que el estudiante ha accedido al sistema universitario. Es un campo numérico de precisión 5 (nº total de dígitos a izquierda y derecha del separador decimal) y escala 2 (nº total de dígitos a la derecha del separador decimal) . Formato "99,99". Si no consta, el valor será NULL.			
NOTEGR	Nota media del expediente académico del estudio en que se gradúa. Se adopta la nota media del expediente académico calculada según baremo de becas FPU. Es un campo numérico de precisión 5 (nº total de dígitos a izquierda y derecha del separador decimal) y escala 2 (nº total de dígitos a la derecha del separador decimal) . Formato "99,99". Si no consta, el valor será NULL.			



## **ANEXO IV**

### **CÓDIGOS DE LA DESCRIPCIÓN DE VARIABLES DEL SERVICIO CANARIO DE EMPLEO Y LAS UNIVERSIDADES CANARIAS**

---









*Variables de contratos*

Nombre	Descripción de la variable	Formato
INS_SEISMESES	Inserción a los seis meses (cómputo de contratos por cuenta ajena)	F1
INSERCION_SEISMESES	Inserción durante los seis meses (dicotómica)	F1
TIPCONT2_SEISMESES	Tipo de contrato a los seis meses	F2
OCU4_SEISMESES	Ocupación a los seis meses (C.N.O.)	F4
MUNICC_SEISMESES	Municipio del contrato a los seis meses	F5
F_INICIOSEISMESES	Fecha de inicio del contrato a los seis meses	A10
FEC_TERSEISMESES	Fecha de término del contrato a los seis meses	A10
ETT_SEISMESES	Realización del contrato por medio de ETT a los seis meses	F2
IDOOFER_SEISMESES	Indicador de oferta asociada al último contrato a los seis meses	F17
NUMTR_SEISMESES	Número de trabajadores de la empresa a los seis meses	F2
NUMTRA_SEISMESES	Número de trabajadores de la empresa en el último contrato a los seis meses (agrupado)	F2
ACT4_SEISMESES	Actividad de la empresa del contrato a los seis meses (C.N.A.E.)	F2
CNAE09_SEISMESES	Actividad de la empresa del contrato a los seis meses (C.N.A.E. revisión 2009)	F2
INS_UNANO	Inserción al año (cómputo de contratos por cuenta ajena)	F1
INSERCION_UNANO	Inserción entre los seis meses y un año (dicotómica)	F1
TIPCONT2_UNANO	Tipo de contrato al año	F2
OCU4_UNANO	Ocupación al año (C.N.O.)	F4
MUNICC_UNANO	Municipio del contrato al año	F5
F_INICIOUNANO	Fecha de inicio del contrato al año	A10

Nombre	Descripción de la variable	Formato
INS_SEISMESES	Inserción a los seis meses (cómputo de contratos por cuenta ajena)	F1
INSERCIÓN_SEISMESES	Inserción durante los seis meses (dicotómica)	F1
TIPCONT2_SEISMESES	Tipo de contrato a los seis meses	F2
OCU4_SEISMESES	Ocupación a los seis meses (C.N.O.)	F4
MUNICC_SEISMESES	Municipio del contrato a los seis meses	F5
F_INICIOSEISMESES	Fecha de inicio del contrato a los seis meses	A10
FEC_TERSEISMESES	Fecha de término del contrato a los seis meses	A10
ETT_SEISMESES	Realización del contrato por medio de ETT a los seis meses	F2
IDOOFER_SEISMESES	Indicador de oferta asociada al último contrato a los seis meses	F17
NUMTR_SEISMESES	Número de trabajadores de la empresa a los seis meses	F2
NUMTRA_SEISMESES	Número de trabajadores de la empresa en el último contrato a los seis meses (agrupado)	F2
ACT4_SEISMESES	Actividad de la empresa del contrato a los seis meses (C.N.A.E.)	F2
CNAE09_SEISMESES	Actividad de la empresa del contrato a los seis meses (C.N.A.E. revisión 2009)	F2
INS_UNANO	Inserción al año (cómputo de contratos por cuenta ajena)	F1
INSERCIÓN_UNANO	Inserción entre los seis meses y un año (dicotómica)	F1
TIPCONT2_UNANO	Tipo de contrato al año	F2
OCU4_UNANO	Ocupación al año (C.N.O.)	F4
MUNICC_UNANO	Municipio del contrato al año	F5
F_INICIOUNANO	Fecha de inicio del contrato al año	A10
FEC_TERUNANO	Fecha de término del contrato al año	A10
ETT_UNANO	Realización del contrato por medio de ETT al año	F2
IDOOFER_UNANO	Indicador de oferta asociada al último contrato al año	F17
NUMTR_UNANO	Número de trabajadores de la empresa al años	F2
NUMTRA_UNANO	Número de trabajadores de la empresa en el último contrato al año (agrupado)	F4
ACT4_UNANO	Actividad de la empresa del contrato al año (C.N.A.E.)	F2
CNAE09_UNANO	Actividad de la empresa del contrato al año (C.N.A.E. revisión 2009)	F2
INS_DOSANO	Inserción a los dos años (cómputo de contratos por cuenta ajena)	F1
INSERCIÓN_DOSANO	Inserción entre el años y los dos años (dicotómica)	F1
TIPCONT2_DOSANO	Tipo de contrato a los dos años	F2
OCU4_DOSANO	Ocupación a los dos años (C.N.O.)	F4
MUNICC_DOSANO	Municipio del contrato a los dos años	F5
F_INICIODOSANO	Fecha de inicio del contrato a los dos años	A10
FEC_TERDOSANO	Fecha de término del contrato a los dos años	A10

Nombre	Descripción de la variable	Formato
ETT_DOSANO	Realización del contrato por medio de ETT a los dos años	F2
IDOOFER_DOSANO	Indicador de oferta asociada al último contrato a los dos años	F17
NUMTR_DOSANO	Número de trabajadores de la empresa a los dos años	F2
NUMTRA_DOSANO	Número de trabajadores de la empresa en el último contrato a los dos años (agrupado)	F2
ACT4_DOSANO	Actividad de la empresa del contrato a los dos años (C.N.A.E.)	F2
CNAE09_DOSANO	Actividad de la empresa del contrato a los dos años (C.N.A.E. revisión 2009)	F2
INS_TRESANO	Inserción a los tres años (cómputo de contratos por cuenta ajena)	F1
INSERCION_TRESANO	Inserción entre los dos años y los tres años (dicotómica)	F1
TIPCONT2_TRESANO	Tipo de contrato a los tres años	F2
OCU4_TRESANO	Ocupación a los tres años (C.N.O.)	F4
MUNICC_TRESANO	Municipio del contrato a los tres años	F5
F_INICIOTRESANO	Fecha de inicio del contrato a los tres años	A10
FEC_TERTRESANO	Fecha de término del contrato a los tres años	A10
ETT_TRESANO	Realización del contrato por medio de ETT a los tres años	F2
IDOOFER_TRESANO	Indicador de oferta asociada al último contrato a los tres años	F17
NUMTR_TRESANO	Número de trabajadores de la empresa a los tres años	F2
NUMTRA_TRESANO	Número de trabajadores de la empresa en el último contrato a los tres años (agrupado)	F4
ACT4_TRESANO	Actividad de la empresa del contrato a los tres años (C.N.A.E.)	F2
CNAE09_TRESANO	Actividad de la empresa del contrato a los tres años (C.N.A.E. revisión 2009)	F2
INS_CINCOANO	Inserción a los cinco años (cómputo de contratos por cuenta ajena)	F1
INSERCION_CINCOANO	Inserción a los cinco años (dicotómica)	F1
TIPCONT2_CINCOANO	Tipo de contrato a los cinco años	F2
OCU4_CINCOANO	Ocupación a los cinco años (C.N.O.)	F4
MUNICC_CINCOANO	Municipio del contrato a los cinco años	F5
F_INICIOCINCOANO	Fecha de inicio del contrato a los cinco años	A10
FEC_TERCINCOANO	Fecha de término del contrato a los cinco años	A10
ETT_CINCOANO	Realización del contrato por medio de ETT a los cinco años	F2
IDOOFER_CINCOANO	Indicador de oferta asociada al último contrato a los cinco años	F12
NUMTR_CINCOANO	Número de trabajadores de la empresa a los cinco años	F2
NUMTRA_CINCOANO	Número de trabajadores de la empresa en el último contrato a los cinco años (agrupado)	F3
ACT4_CINCOANO	Actividad de la empresa del contrato a los cinco años (C.N.A.E.)	F2
CNAE09_CINCOANO	Actividad de la empresa del contrato a los cinco años (C.N.A.E. revisión 2009)	F2

*Variables de demanda de empleo*

Nombre	Descripción de la variable	Formato
PARO_SEISMESES	Paro a los seis meses	F1
OCU4SEISMESESPARO	Ocupación de la demanda a los seis meses	F4
DURDIASEISMESES	Duración del paro a los seis meses	F2
IDEMPLARSEISMESES	Parado de larga duración a los seis meses	F2
ACT4_SEISMESESPARO	Actividad de la demanda a los seis meses	F4
CNAE09_SEISMESESPARO	Actividad de la demanda a los seis meses (C.N.A.E. revisión 2009)	F2
IDEMAEX_SEISMESES	Indicador de extranjero en su demanda a los seis meses	F1
IPEPRES_SEISMESES	Indicador de perceptor de prestaciones a los seis meses	F1
INDIOCU_SEISMESES	Índice de ocupabilidad a los seis meses	F1
PARO_UNANO	Paro al año	F1
OCU4UNANOPARO	Ocupación de la demanda al año	F4
DURDIAUNANO	Duración del paro al año	F2
IDEMPLARUNANO	Parado de larga duración al año	F2
ACT4_UNANOPARO	Actividad de la demanda al año	F4
CNAE09_UNANOPARO	Actividad de la demanda al año (C.N.A.E. revisión 2009)	F2
IDEMAEX_UNANO	Indicador de extranjero en su demanda al año	F1
IPEPRES_UNANO	Indicador de perceptor de prestaciones al año	F1
INDIOCU_UNANO	Índice de ocupabilidad al año	F1
PARO_DOSANO	Paro a los dos años	F1
OCU4DOSANOPARO	Ocupación de la demanda a dos años	F4
DURDIADOSANO	Duración del paro a los dos años	F2
IDEMPLARDOSANO	Parado de larga duración a los dos años	F2
ACT4_DOSANOPARO	Actividad de la demanda a los dos años	F4
CNAE09_DOSANOPARO	Actividad de la demanda a los dos años (C.N.A.E. revisión 2009)	F2

Nombre	Descripción de la variable	Formato
IDEMAEX_DOSANO	Indicador de extranjero en su demanda a los dos años	F1
IPERPRES_DOSANO	Indicador de perceptor de prestaciones a los dos años	F1
INDIOCU_DOSANO	Índice de ocupabilidad a los dos años	F1
PARO_TRESANO	Paro a los tres años	F1
OCU4TRESANOPARO	Ocupación de la demanda a los tres años	F4
DURDIATRESANO	Duración del paro a los tres años	F2
IDEMPLARTRESANO	Parado de larga duración a los tres años	F2
ACT4_TRESANOPARO	Actividad de la demanda a los tres años	F2
CNAE09_TRESANOPARO	Actividad de la demanda a los tres años (C.N.A.E. revisión 2009)	F2
IDEMAEX_TRESANO	Indicador de extranjero en su demanda a los tres años	F1
IPERPRES_TRESANO	Indicador de perceptor de prestaciones a los tres años	F1
INDIOCU_TRESANO	Índice de ocupabilidad a los tres años	F1
PARO_CINCOANO	Paro a los cinco años	F1
OCU4CINCOANOPARO	Ocupación de la demanda a los cinco años	F4
DURDIACINCOANO	Duración del paro a los cinco años	F2
IDEMPLARCINCOANO	Parado de larga duración a los cinco años	F2
ACT4_CINCOANOPARO	Actividad de la demanda a los cinco años	F2
CNAE09_CINCOANOPARO	Actividad de la demanda a los cinco años (C.N.A.E. revisión 2009)	F2
IDEMAEX_CINCOANO	Indicador de extranjero en su demanda a los cinco años	F1
IPERPRES_CINCOANO	Indicador de perceptor de prestaciones a los cinco años	F1
INDIOCU_CINCOANO	Índice de ocupabilidad a los cinco años	F1



## ÍNDICE DE TABLAS

---







**ESTUDIO EMPIRICO LA SITUACIÓN DE LA INSERCIÓN Y EL ITINERARIO  
ACADÉMICO Y LABORAL DEL ALUMNADO CON DISCAPACIDAD EN LA  
UNIVERSIDAD DE LAS PALMAS.**

---

*Contenido*

Tabla 1 Indicadores de la base de datos de registros académicos .....	232
Tabla 2 Distribución de los años de entrada a la universidad. ....	246
Tabla 3 Distribución según titulaciones. ....	254
Tabla 4 Distribución por titulaciones y sexo. ....	256
Tabla 5 Distribución según titulaciones y tipo de discapacidad. ....	256
Tabla 6 Distribución de las titulaciones de egreso.....	272
Tabla 7 Distribución de las titulaciones de egreso y sexo. ....	273
Tabla 8 Distribución de titulaciones de egreso según tipo de discapacidad y Ramas de conocimiento de Enseñanzas Técnicas. ....	274
Tabla 9 Distribución de egresados por titulaciones de la Rama de Ciencias de la Salud según tipos de discapacidad. ....	275
Tabla 10 Distribución de egresados por titulaciones de la Rama de Ciencias sociales y Jurídicas según tipos de discapacidad. ....	275
Tabla 11 Distribución de egresados por titulaciones de la Rama de Ciencias Humanidades según tipos de discapacidad.....	276
Tabla 12 Distribución de egresados por zona geográfica, según municipio de residencia.....	281
Tabla 13 Distribución de abandonos por titulaciones. ....	297
Tabla 14 Distribución de abandonos por titulaciones según sexo. ....	298



## ÍNDICE DE GRÁFICAS

---





## **ESTUDIO EMPIRICO LA SITUACIÓN DE LA INSERCIÓN Y EL ITINERARIO ACADÉMICO Y LABORAL DEL ALUMNADO CON DISCAPACIDAD EN LA UNIVERSIDAD DE LAS PALMAS.**

### *Contenido*

Gráfica 1 Distribución según sexo. ....	233
Gráfica 2 Distribución según tipo de discapacidad. ....	234
Gráfica 3 Distribución según tipo de discapacidad y sexo. ....	234
Gráfica 4 Distribución según grupos de edad. ....	235
Gráfica 5 Distribución según grupo de edad y sexo. ....	235
Gráfica 6 Distribución del alumnado por lugar familiar de residencia. ....	236
Gráfica 7 Distribución del alumnado por lugar familiar de residencia según sexo. ....	236
Gráfica 8 Distribución del alumnado por lugar familiar de residencia según tipo de discapacidad. ....	237
Gráfica 9 Distribución del alumnado por lugar familiar de residencia según grupo de edad. ....	238
Gráfica 10 Distribución de los estudios realizados por los padres del alumnado con discapacidad. ....	239
Gráfico 11 Distribución del nivel de estudios realizados por los padres de los alumnos con discapacidad según sexo. ....	239
Gráfica 12 Distribución del nivel de estudios realizados por los padres según tipo de discapacidad de los hijos. ....	240
Gráfica 13 Distribución del nivel de estudios realizados por los padres de los alumnos con discapacidad por grupo de edad. ....	241
Gráfica 14 Distribución según tipo de acceso a la universidad. ....	241
Gráfica 15 Distribución según tipo de acceso a la universidad y sexo. ....	242
Gráfica 16 Distribución según la modalidad de acceso a la universidad y grupos de Edad. ....	242
Gráfica 17 Distribución según la modalidad de acceso a la universidad y el grupo de edad menores de 25 años. ....	243
Gráfica 18 Distribución según la modalidad de acceso a la universidad y el grupo de edad de 25 años a 29 años. ....	243
Gráfica 19 Distribución del acceso a la universidad por discapacidad auditiva. ....	244
Gráfica 20 Distribución del acceso a la universidad por discapacidad física. ....	244

Gráfica 21 Distribución del acceso a la universidad por discapacidad psíquica o intelectual.....	245
Gráfica 22 Distribución del acceso a la universidad por discapacidad visual.....	245
Gráfica 23 Distribución del año de acceso a la universidad por sexo.....	247
Gráfica 24 Distribución del año de acceso a la universidad por tipo de discapacidad....	247
Gráfica 25 Distribución por nota de ingreso según discapacidad.....	248
Gráfica 26 Distribución del alumnado con discapacidad según rama de conocimiento.....	248
Gráfica 27 Distribución del alumnado con discapacidad según rama de conocimiento y sexo.....	249
Gráfica 28 Distribución del alumnado con discapacidad en la rama de conocimiento de Humanidades según grupo de edad.....	249
Gráfica 29 Distribución del alumnado con discapacidad en la rama de conocimiento de Ciencias Experimentales según grupo de edad.....	250
Gráfica 30 Distribución del alumnado con discapacidad en la rama de conocimiento Ciencias Sociales y Jurídicas según grupo de edad.....	250
Gráfica 31 Distribución del alumnado con discapacidad en la rama de conocimiento Enseñanzas Técnicas según grupo de edad.....	251
Gráfica 32 Distribución del alumnado con discapacidad en la rama de conocimiento Ciencias de la Salud según grupo de edad.....	251
Gráfica 33 Distribución del alumnado con discapacidad auditiva según rama de conocimiento.....	252
Gráfica 34 Distribución del alumnado con discapacidad física según rama de conocimiento.....	252
Gráfica 35 Distribución del alumnado con discapacidad psíquica o intelectual según rama de conocimiento.....	253
Gráfica 36 Distribución del alumnado con discapacidad visual según rama de conocimiento.....	253
Gráfica 37 Distribución del tiempo de estancia en la universidad según sexo.....	259
Gráfica 38 Distribución del tiempo de estancia en la universidad según tipo de discapacidad.....	259
Gráfica 39 Distribución del tiempo de estancia en la universidad según grupo de edad.....	260
Gráfica 40 Distribución de egresos según tipo de discapacidad.....	261
Gráfica 41 Distribución de egresos según tipo de discapacidad y sexo.....	261

Gráfica 42 Distribución de egresos según tipo de discapacidad y grupo de edad. ....	262
Gráfica 43 Distribución de egresos según rama de conocimiento.....	263
Gráfica 44 Distribución de egresos según rama de conocimiento y sexo.....	263
Gráfica 45 Distribución de egresos en la rama de conocimiento de Humanidades según tipo de discapacidad. ....	264
Gráfica 46 Distribución de egresos en la rama de conocimiento de Ciencias Sociales y Jurídicas según tipo de discapacidad. ....	265
Gráfica 47 Distribución de egresos en la rama de conocimiento de Ciencias Técnicas según tipo de discapacidad. ....	265
Gráfica 48 Distribución de egresos en la rama de conocimiento de Ciencias de la Salud según tipo de discapacidad.....	266
Gráfica 49 Distribución de egresos por rama de conocimiento y discapacidad auditiva.....	266
Gráfica 50 Distribución de egresos por rama de conocimiento y discapacidad física. ....	267
Gráfica 51 Distribución de egresos por rama de conocimiento y discapacidad psíquica o intelectual. ....	268
Gráfica 52 Distribución de egresos por rama de conocimiento y discapacidad visual. ....	268
Gráfica 53 Distribución de egresos por rama de conocimiento de Humanidades y grupos de edad.....	269
Gráfica 54 Distribución de egresos por rama de conocimiento de Ciencias Jurídicas y Sociales y grupos de edad. ....	270
Gráfica 55 Distribución de egresos por rama de conocimiento de Ciencias Técnicas y grupos de edad. ....	270
Gráfica 56 Distribución de egresos por rama de conocimiento de Ciencias de la Salud y grupos de edad. ....	271
Gráfica 57 Distribución del tiempo de estancia en la universidad del alumnado con discapacidad según sexo. ....	277
Gráfica 58 Distribución del tiempo de estancia en la universidad del alumnado con discapacidad según tipo de discapacidad. ....	277
Gráfica 59 Distribución del tiempo de estancia en la Universidad del alumnado con discapacidad según rama de conocimiento.....	278
Gráfica 60 Evolución del número de egresos de alumnos con discapacidad a lo largo de los años.....	279

Gráfica 61 Evolución del número de egresos de alumnos con discapacidad a lo largo de los años según sexo. ....	279
Gráfica 62 Evolución del número de egresos de alumnos con discapacidad a lo largo de los años según tipo de discapacidad. ....	280
Gráfica 63 Distribución de los egresados según lugar de residencia familiar. ....	282
Gráfica 64 Distribución de los egresados según lugar de residencia familiar y sexo.....	282
Gráfica 65 Distribución de los egresados según lugar de residencia familiar y tipo de discapacidad. ....	283
Gráfica 66 Distribución de los egresados según el nivel de estudios de los padres.....	284
Gráfica 67 Distribución de los egresados según el nivel de estudios de los padres y el sexo. ....	284
Gráfica 68 Distribución de los egresados según el nivel de estudios de los padres y el tipo de discapacidad de los estudiantes.....	285
Gráfica 69 Distribución de abandonos por tipo de discapacidad. ....	286
Gráfica 70 Distribución de abandonos por tipo de discapacidad y sexo.....	287
Gráfica 71 Distribución de abandonos por tipo de discapacidad y grupo de edad.....	287
Gráfica 72 Distribución de abandonos por rama de conocimiento. ....	288
Gráfica 73 Distribución de abandonos por rama de conocimiento y sexo. ....	289
Gráfica 74 Distribución de abandonos por rama de conocimiento de Humanidades y tipo de discapacidad.....	290
Gráfica 75 Distribución de abandonos por rama de conocimiento de Ciencias Sociales y Jurídicas y tipo de discapacidad.....	290
Gráfica 76 Distribución de abandonos por rama de conocimiento de Enseñanzas Técnicas y tipo de discapacidad.....	291
Gráfica 77 Distribución de abandonos por rama de conocimiento de Ciencias de la Salud y tipo de discapacidad.....	291
Gráfica 78 Distribución de abandonos de personas con discapacidad Física según rama de conocimiento.....	292
Gráfica 79 Distribución de abandonos de personas con discapacidad Psíquica o Intelectual según rama de conocimiento.....	293
Gráfica 80 Distribución de abandonos de personas con discapacidad Visual según rama de conocimiento.....	293



Gráfica 81 Distribución de abandonos de personas con discapacidad Auditiva según rama de conocimiento. ....	294
Gráfica 82 Distribución de abandonos según en la rama de Humanidades según grupos de edad. ....	294
Gráfica 83 Distribución de abandonos según en la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas según grupos de edad.....	295
Gráfica 84 Distribución de abandonos según en la rama de Enseñanzas Técnicas según grupos de edad. ....	295
Gráfica 85 Distribución de abandonos según en la rama de Ciencias de la Salud según grupos de edad.....	296
Tabla 15.Distribución de abandonos por titulaciones según tipos de discapacidad. ....	299
Gráfica 86 Distribución del tiempo de estancia en la universidad antes del abandono según tipo de discapacidad.....	301
Gráfica 87 Distribución del tiempo de estancia en la universidad, antes del abandono según rama de conocimiento.....	302
Gráfica 88 Distribución de la inserción laboral del alumnado con discapacidad egresado.....	318
Gráfica 89 Distribución de la inserción laboral por tipos de discapacidad a los 6 meses.....	319
Gráfica 90 Distribución de la inserción laboral por tipos de discapacidad al año. ....	319
Gráfica 91 Distribución de la inserción laboral por tipos de discapacidad a los 2 años. ....	320
Gráfica 92 Distribución de la inserción laboral por tipos de discapacidad a los 3 años. ....	320
Gráfica 93 Distribución de la inserción laboral de discapacidad física hasta los 3 años.....	321
Gráfica 94 Distribución de la inserción laboral de discapacidad psíquica o intelectual hasta los 3 años.....	321
Gráfica 95 Distribución de la inserción laboral de discapacidad visual hasta los 3 años.....	322
Gráfica 96 Distribución de la inserción laboral de discapacidad auditiva hasta los 3 años. ....	322
Gráfica 97 Distribución de la inserción laboral de discapacidad según sexo.....	323
Gráfica 98 Distribución de la inserción laboral de discapacidad según grupo de estudios a los 6 meses. ....	324

Gráfica 99 Distribución de la inserción laboral de discapacidad según grupo de estudios al año.....	324
Gráfica 100 Distribución de la inserción laboral de discapacidad según grupo de estudios a los 2 años. ....	325
Gráfica 101 Distribución de la inserción laboral de discapacidad según grupo de estudios a los 3 años. ....	325
Gráfica 102 Distribución del tipo de contrato existente durante todo el periodo de análisis.....	326
Gráfico 103 Distribución del tipo de contrato existente según tipo de discapacidad durante los primero seis meses. ....	327
Gráfica 104 Distribución del tipo de contrato existente según tipo de discapacidad hasta el primer año. ....	327
Gráfica 105 Distribución del tipo de contrato existente según tipo de discapacidad hasta el segundo año. ....	328
Gráfica 106 Distribución del tipo de contrato existente según tipo de discapacidad hasta el tercer año. ....	328
Gráfica 107 Distribución del tipo de contrato obtenido por los alumnos con discapacidad auditiva durante todo el periodo de análisis. ....	329
Gráfica 108 Distribución del tipo de contrato obtenido por los alumnos con discapacidad física durante todo el periodo de análisis.....	329
Gráfica 109 Distribución del tipo de contrato obtenido por los alumnos con discapacidad visual durante todo el periodo de análisis. ....	330
Gráfica 110 Distribución del tipo de contrato obtenido por los alumnos con discapacidad psíquica o intelectual durante todo el periodo de análisis.....	331
Gráfica 111 Distribución temporal del tipo de contrato según sexo.....	331
Gráfica 112 Distribución temporal del tipo de contrato según grupo de estudios a los 6 meses. ....	333
Gráfica 113 Distribución temporal del tipo de contrato según grupo de estudios al año.....	333
Gráfica 114 Distribución temporal del tipo de contrato según grupo de estudios a los 2 años.....	334
Gráfica 115 Distribución temporal del tipo de contrato según grupo de estudios a los 3 años.....	335
Gráfica 116 Distribución temporal del empleo encajado.....	336
Gráfica 117 Distribución del empleo encajado según el tipo de discapacidad a los 6 meses.....	336

Gráfica 118 Distribución del empleo encajado según el tipo de discapacidad al año.....	337
Gráfica 119 Distribución del empleo encajado según el tipo de discapacidad a los dos años.....	337
Gráfica 120 Distribución del empleo encajado según el tipo de discapacidad a los tres años.....	338
Gráfica 121 Distribución temporal del empleo encajado para la discapacidad auditiva.....	338
Gráfica 122 Distribución temporal del empleo encajado para la discapacidad física.....	339
Gráfica 123 Distribución temporal del empleo encajado para la discapacidad psíquica o intelectual.....	339
Gráfica 124 Distribución temporal del empleo encajado para la discapacidad visual.....	340
Gráfica 125 Distribución temporal del empleo encajado según sexo.....	340
Gráfica 126 Distribución del empleo encajado según grupo de estudios a los 6 meses.....	341
Gráfica 127 Distribución del empleo encajado según grupo de estudios al año.....	341
Gráfica 128 Distribución del empleo encajado según grupo de estudios a los 2 años.....	342
Gráfica 129 Distribución del empleo encajado según grupo de estudios a los 3 años.....	342
Gráfica 130 Evolución temporal del paro registrado.....	343
Gráfica 131 Distribución del paro según tipo de discapacidad a los 6 meses.....	344
Gráfica 132 Distribución del paro según tipo de discapacidad al año.....	344
Gráfica 133 Distribución del paro según tipo de discapacidad a los 2 años.....	345
Gráfica 134 Distribución del paro según tipo de discapacidad a los 3 años.....	345
Gráfica 135 Distribución del paro según tipo de discapacidad a los 5 años.....	346
Gráfica 136 Evolución temporal del paro en la discapacidad auditiva.....	346
Gráfica 137 Evolución temporal del paro en la discapacidad física.....	347
Gráfica 138 Evolución temporal del paro en la discapacidad psíquica o intelectual.....	347
Gráfica 139 Evolución temporal del paro en la discapacidad visual.....	348

Gráfica 140 Evolución temporal del paro según sexo. ....	348
Gráfica 141 Evolución del paro según grupo de estudios a los 6 meses.....	349
Gráfica 142 Distribución del paro según grupo de estudios al año.....	349
Gráfica 143 Evolución del paro según grupo de estudios a los 2 años.....	350
Gráfica 144 Evolución del paro según grupo de estudios a los 3 años.....	350
Gráfica 145 Evolución del paro según grupo de estudios a los 5 años.....	351



