



VOL.26, Nº 3 (Noviembre, 2022)

ISSN 1138-414X, ISSNe 1989-6395

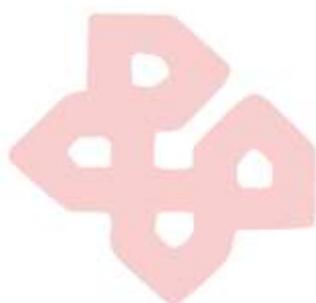
DOI: 28.30827/profesorado.v26.i3.23803

Fecha de recepción: 25/01/2022

Fecha de aceptación: 09/06/2022

EXPECTATIVAS DE INSERCIÓN LABORAL Y AUTOEFICACIA LABORAL EN ESTUDIANTES CON DIVERSIDAD FUNCIONAL: INFLUENCIA DEL TIPO, GRADO Y ETAPA EN LA QUE SOBREVIEENE

Expectations of labor insertion and labor self-effectiveness in students with functional diversity: influence of the type, grade and stage in which it occurs



Raquel Suriá Martínez
Universidad de Alicante

E-mail de los autores: raquel.suria@ua.es

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0001-9968-9730>

Resumen:

En el presente trabajo se comparan las expectativas de inserción laboral y autoeficacia laboral de una muestra de estudiantes universitarios con diversidad funcional con las de la población normativa. A su vez, examinan si estas expectativas y autoeficacia laboral difieren en función de su perfil demográfico y de la tipología, grado de severidad y etapa en la que se adquirió la diversidad funcional. Finalmente, se averigua la posible asociación entre autoeficacia laboral y las expectativas laborales de estos estudiantes. Participaron 82 estudiantes con diversidad funcional de dos universidades de la provincia de Alicante. Se utilizaron el Cuestionario de Expectativas y Demandas Laborales para estudiantes pre y universitarios (2013) y la Escala de Autoeficacia para la Búsqueda de Empleo (2011). Los resultados mostraron índices moderadamente bajos en expectativas y autoeficacia laboral en los jóvenes con diversidad funcional, detectándose mayores niveles de ambos constructos entre los estudiantes con movilidad reducida y con diversidad sensorial visual, con mayor grado de severidad y con diversidad funcional adquirida desde el nacimiento. Por último, se observó una asociación positiva entre autoeficacia y expectativas laborales. Estos resultados sugieren la importancia de diseñar programas de inserción laboral que detecten el nivel de autoeficacia laboral en este colectivo con el objetivo de potenciar este constructo entre los estudiantes con diversidad funcional y favorecer sus expectativas y autoeficacia laboral y con ello, su inserción laboral.



Palabras clave: autoeficacia; diversidad funcional; estrategias laborales; programas de inserción laboral; universidad.

Abstract:

In the present work, the expectations of labor insertion and job self-efficacy of a sample of university students with functional diversity are compared with the scores of the normative population. In turn, they examine whether these expectations and job self-efficacy differ depending on their demographic profile and the type, degree of severity and stage in which functional diversity was acquired. Finally, the association between job self-efficacy and job expectations of these students is found. 82 students with functional diversity from two universities in the province of Alicante participated. The Labor Expectations and Demands Questionnaire for pre and university students (2013) and the Self-efficacy Scale for Job Search (2011) were used. The results showed moderately low rates of expectations and work self-efficacy in young people with functional diversity. However, higher levels of both constructs were detected among students with reduced mobility and visual sensory diversity, with a higher degree of severity and with functional diversity acquired from birth. Finally, a positive association was observed between self-efficacy and job expectations. These results suggest the importance of designing job placement programs that detect the level of job self-efficacy in this group with the aim of enhancing this construct among students with functional diversity and favoring their expectations and job self-efficacy and with it, their job placement.

Key Words: functional diversity; job strategies; job placement programs; self-efficacy; university.

1. Introducción

En los últimos años, la acentuada exclusión de los jóvenes al mercado laboral como consecuencia de la crisis del empleo se ha convertido en uno de los principales focos de interés entre los diferentes ámbitos políticos, sociales, laborales y educativos (Corcino-Barrueta et al., 2021; Lucas-Molina et al., 2021; Oyarce et al., 2020; Suriá et al., 2017).

En la evolución de políticas sobre discapacidad, han sido diferentes los enfoques abordan la discapacidad, siendo dos paradigmas los más aceptados por la comunidad científica (Avila et al., 2021; Martín, 2018). El primero, es el llamado ‘paradigma de la rehabilitación’, cuyo máximo exponente es el denominado ‘modelo médico’, y el segundo, y más actual, el denominado ‘paradigma de la autonomía personal’, representado principalmente por el ‘modelo social’. Según el paradigma de la rehabilitación, las personas con discapacidad son el objeto pasivo de actuaciones biomédicas, rehabilitadoras y asistenciales que se realizan a menudo sin tener en cuenta sus propias opiniones y deseos, enfocándose las respuestas políticas y legislativas en la rehabilitación y atención a esas dificultades (Rodríguez, 2018). Por su parte, el paradigma más acorde con lo actualmente aceptado es el paradigma de la autonomía personal, enfoque que asume que la discapacidad implica aspectos relacionales, y el problema se sitúa en la sociedad, en vez de en la persona. Las respuestas políticas y legislativas persiguen la eliminación de las barreras que discriminan y limitan su participación e igualdad de oportunidades. Las personas con discapacidad son consideradas en este caso como sujetos activos en igualdad de derechos (Martínez-León et al., 2019).

A partir de ahí, y en un proceso de transición entre ambos paradigmas, la Organización Mundial de la Salud ha ido incentivando esta transformación con diferentes acciones como el *Programa de Acción Mundial para las Personas con Discapacidad* (ONU, 1982), posteriormente con la *Declaración del Decenio Mundial de las Personas con Discapacidad* (1983-1992), así como con el establecimiento de las *Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con*

Discapacidad (1993) y finalmente, en 2006, la aprobación de la *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad* (Martín, 2013).

Aunque todas estas acciones encaminadas al reconocimiento internacional de la igualdad de derechos de las personas que viven esta situación, su inclusión todavía se ve mermada en comparación con la población sin discapacidad. Esto se refleja en diferentes contextos, siendo uno de los más afectados el ámbito laboral (Cifré et al., 2018; De Urrèes y Verdugo, 2014; Duque y Ruiz, 2018; Maldonado y Jorge, 2013). Así, tal y como queda reflejada en la Base de Datos Estatal de las Personas con Discapacidad (INE, 2020), en el año 2018, había 1.876.900 personas con diversidad funcional en edad de trabajar, siendo solo 638.600 los que estaban en situación laboral activa. Dentro de esta población activa y al atender a las diferencias entre hombres y mujeres, la tasa de actividad de las mujeres se sitúa muy por debajo de la de los hombres (57.8% y 42.2%).

Ante la situación laboral descrita, es necesario rescatar el concepto de empleabilidad entendido como la capacidad de acceso, mantenimiento y desarrollo profesional en el empleo, y que por supuesto, está condicionada por la situación estructural y coyuntural del mercado laboral de esta época. Así, una de las definiciones más comúnmente aceptada por la literatura del término de empleabilidad la delimita como

“la combinación de factores que permiten a los individuos progresar hacia el empleo o acceder a él, permanecer en un trabajo o progresar durante su carrera laboral. Es un concepto complejo que incluye tanto las características, habilidades, actitudes y motivación individuales como factores externos que van más allá de las políticas educativas y de formación, tales como la regulación del mercado laboral que está en continuo cambio, la demografía, la estructura del marco económico o la situación económica en general” (MECD, 2013).

Basándose en esta definición y con el objetivo de fomentar la inserción laboral de este sector, se han establecido diferentes procedimientos encaminados a facilitar el acceso al mundo laboral de las personas con diversidad funcional. Algunos de ellos son la cuota de reserva de empleo establecida por el Real Decreto Legislativo (1/2013), en el que exige que un cinco por ciento de los trabajadores de las empresas con más de 50 empleados sean personas con diversidad funcional reconocida; incentivos a los empresarios por la contratación o bonificaciones en las cuotas de pago a la Seguridad Social; empleos con apoyo, enclaves laborales... (Colectivo IOÉ, 2012). También se ofrecen otras opciones como las “medidas alternativas”, en las que las empresas sustituyen el cumplimiento de la cuota de reserva mediante concesiones de recursos o apoyos con entidades como los Centros Especiales de Empleo (CEE).

De igual forma que las políticas de empleo y con objeto de desarrollar medidas en el ámbito educativo para favorecer la integración de personas con diversidad funcional también ha sido notable. Así, la preocupación por atender a la diversidad del alumnado en este contexto empieza a calar en las políticas públicas europeas hacia los años 70 y se plasma de un modo patente en el Tratado de la Unión Europea de 1992. El Tratado de la Unión Europea o Tratado de Maastricht es, junto al Tratado de Funcionamiento de la Unión Europea, uno de los tratados fundacionales de la Unión Europea. Firmado en la ciudad neerlandesa de Maastricht el 7 de febrero de 1992, entró en vigor el 1 de noviembre de 1993 y fue concebido como la culminación política de un conjunto normativo, vinculante para todos los Estados miembro de la Unión

Europea, tanto para los futuros miembros como para los estados firmantes en el momento del tratado.

Fruto de estas medidas normativas, y, al igual que en los ciclos de educación primaria y secundaria, los estudiantes tienen un apoyo institucional por parte del profesorado y del equipo psicopedagógico de los centros, las universidades españolas disponen de servicios de orientación psicoeducativa para este colectivo. Sin embargo, la universidad, está caracterizada por una mayor independencia entre el estudiantado, que hace que se encuentre más desubicado en su inicio por la etapa universitaria. Así, la literatura evidencia que el estudiantado recorre una carrera de obstáculos que, en muchas ocasiones, genera un abandono prematuro de los estudios universitarios y por tanto, que si acceden al mundo laboral, sus oportunidades se reduzcan a trabajos más precarios y menos remunerados (Moriña y Cotán Fernández, 2017).

En relación a esto, son muchos los factores que se deben tener en cuenta desde cualquier política educativa, que van desde la supresión de barreras arquitectónicas hasta las adaptaciones curriculares (Lucas-Molina et al., 2021). Por tal motivo, numerosos los estudios en el marco internacional, que han analizado las experiencias de los estudiantes con discapacidad y las repercusiones que éstas tienen en el ámbito personal y académico (Lucas-Molina et al., 2021; Oviedo-Cáceres y Hernández-Quirama, 2020; Suriá, 2018).

Una de las investigaciones más relevantes que abordan las variables influyentes en la exitosa integración académica de los estudiantes con diversidad funcional, destaca la de Borland y James (1999) sobre las experiencias sociales y el aprendizaje de más de 7.000 alumnos en Gran Bretaña y sobre los mecanismos de aseguramiento de la calidad para el alumnado con este hándicap. Sus conclusiones fueron replicadas en otras investigaciones más recientes, coincidiendo todas en destacar las dificultades que la mayoría de los estudiantes encuentra para afrontar esta etapa formativa, afectando en la mayoría de los casos, a las metas académicas de los estudiantes y derivado en muchas ocasiones en el abandono de sus estudios (De los Ríos Gutiérrez y González, 2016; Lucas-Molina et al., 2021; Moriña, y Cotán Fernández, 2017; Suriá, 2018).

Si se atiende a los factores influyentes en la integración y éxito académico de los estudiantes con diversidad funcional, además de la multitud de variables del entorno (barreras arquitectónicas, actitudinales, etc.) y de los aspectos relacionados con la propia funcionalidad de cada estudiante (tipología, grado de severidad, etc.), existen multitud de factores personales que contribuyen a explicar las experiencias de transición de los estudiantes con diversidad funcional en positivo, como éxito, o en negativo, como fracaso, y que, abarcarían desde las variables estructurales o familiares (Gómez-Puerta y Cardona, 2010; Suriá, 2018), como los factores sociodemográficos, como la edad (Sepúlveda-Rueda, 2008), el sexo (Botero, 2013), hasta incluso otras variables de índole psicológico (Moriña y Cotán Fernández, 2017).

Centrándonos en las variables psicológicas desde el paradigma de autonomía personal y en la persona con diversidad funcional como sujeto activo, es relevante destacar el papel de las variables personales y motivacionales, haciéndose hincapié en la relación de la búsqueda exitosa de empleo con unas expectativas laborales claras y positivas hacia la inserción laboral, así como a determinadas características de la personalidad que fortalezcan la capacidad personal para superar las adversidades. Este es el caso de constructos como la autoeficacia (Suriá y Ortigosa-Quiles, 2018; Zhu et al., 2019).

La autoeficacia podría ser conceptualizada como los juicios y creencias que tienen las personas sobre sus capacidades para alcanzar niveles determinados de rendimiento y que contribuyen al éxito o fracaso de sus metas. Este concepto fue propuesto por Bandura (1986), estableciéndose en su definición que el control y la competencia personal que los individuos poseen capacita a la persona para transformar el ambiente mediante su actuación o desempeño y, en consecuencia, si la persona se siente capaz para el desarrollo de una tarea específica, su percepción positiva contribuirá al éxito de su desempeño (Salanova et al., 2005; Suriá y Ortigosa-Quiles, 2018).

Si bien, es cierto que la autoeficacia se ha centrado en diferentes ámbitos, la mayor parte de la literatura publicada se ha centrado principalmente en el ámbito académico (González-Romá et al. 2018) y laboral (Betz y Hackett, 1981). Centrándose en esta línea de investigación, Lent et al. (1994) se desarrollaron la Teoría cognitiva social del desarrollo de carrera. Desde este enfoque, la autoeficacia y las expectativas de resultado serían dos elementos esenciales para desarrollar los intereses académicos y profesionales, ejerciendo un efecto motivador en la persona para el establecimiento de objetivos y para el desarrollo de una mayor implicación en las actividades encaminadas a la consecución exitosa del desempeño académico o profesional.

En consecuencia, con esta teoría, diferentes estudios afirman que la autoeficacia estaría asociada a unas expectativas positivas hacia la búsqueda de empleo, constructos favorecedores de la inserción laboral. Así, por ejemplo, Fugate et al. (2008), señalan que un componente de las expectativas de resultado es la adaptabilidad, este elemento guarda relación con variables como optimismo, apertura, locus de control interno y autoeficacia. En esta misma línea, Pepe et al. (2010) plantean que la autoeficacia es un predecesor de comportamientos dirigidos a la inserción laboral. Por su parte, Viola et al. (2017), examinaron la relación entre autoeficacia y expectativas de inserción laboral en jóvenes sin experiencia laboral. Sus resultados confirmaron una relación positiva ente ambas variables, concluyendo que la autoeficacia funcionaría como un mecanismo autorregulador que favorecería que la persona persista en el mantenimiento de la motivación enfocada hacia la búsqueda de empleo, y por tanto, un buen predictor de la consecución exitosa al mundo laboral. A partir de esta teoría, la autoeficacia representaría una medida aproximada de la confianza que tienen los jóvenes de un futuro prometedor en términos de desarrollo laboral, por lo que, si los jóvenes con diversidad funcional tienen unas expectativas laborales positivas, será más probable que estén más motivados por alcanzar esas expectativas.

A partir de estos antecedentes, la importancia de abordar algunos constructos implicados en la motivación de los estudiantes con diversidad funcional para potenciar su inserción laboral, en el presente trabajo se pretenden abordar los siguientes objetivos:

1. Conocer si las puntuaciones medias en expectativas de inserción laboral y autoeficacia laboral en una muestra de estudiantes con diversidad funcional difieren de las puntuaciones medias de expectativas y autoeficacia laboral de la población normativa.
2. Analizar las expectativas de inserción laboral y el nivel de autoeficacia laboral de estos estudiantes con diversidad funcional en función de su perfil demográfico (edad y sexo) y académico (titulación y curso).

3. Comparar las expectativas de inserción laboral, así como el nivel de autoeficacia laboral de estos universitarios en función de la tipología, el grado de diversidad funcional y etapa en la que la adquirieron (desde nacimiento o sobrevenida a lo largo de la vida).
4. Finalmente, valorar la asociación entre las expectativas laborales y la autoeficacia laboral entre los estudiantes.

2. Método

2.1. Participantes

La muestra estaba formada por 82 estudiantes de estudios superiores procedentes de dos universidades de Alicante (Universidad de Alicante y universidad Miguel Hernández, Elche). De ellos, el 52.4% (n=43), fueron chicas y el 47.6% (n=39), chicos. El rango de edad estuvo comprendido entre los 17 y los 40 años ($M= 22.82$, $D.T= 9.05$), el 41.5% entre 17 a, 22 años, el 22% de 23 a 28, un 19.5% de 29 a 34, y el 17.1% de 35 a 40 años. En referencia al perfil académico, un 46.3%, de los estudiantes procedían de Ciencias Sociales, el 28.1% de Ciencias y el 25.6% de la rama de Ingeniería y Arquitectura. En cuanto a las variables referentes a la diversidad funcional, en la Tabla 1, se describen las características respecto a la tipología, grado de funcionalidad y etapa en la que se adquirió la diversidad funcional.

Tabla 1.
Características de la diversidad funcional de los estudiantes

Características de la diversidad funcional		N	%
Etapa	Desarrollo	47	57.3
	Sobrevenida	35	42.7
Tipología	Cognitiva	18	22.0
	Auditiva	16	19.5
	Motora	34	41.5
	Visual	14	17.1
Grado	Más del 75%	28	34.1
	Entre 51% - 75%	15	18.3
	Entre 25% - 50%	19	23.2
	Menos del 25%	20	24.4
Rama conocimiento	CCS	38	46.4
	CIENCIAS	23	28.0
	ING Y ARQ.	21	25.6
Curso	1º	23	28.0
	2º	19	23.2
	3º	18	19.8
	4º	24	30.0
Total		82	100

Fuente: Elaboración propia.

2.2. Instrumentos

- Cuestionario de Expectativas y demandas laborales para estudiantes pre y universitarios (Suriá et al., 2013). Es un cuestionario destinado a evaluar la empleabilidad percibida de estudiantes preuniversitarios y universitarios, pero que carecen de experiencia laboral. Esta escala consta de 28 ítems que recogen diferentes cuestiones sobre las expectativas que tienen de incorporarse con éxito al mundo laboral. Los participantes deben indicar su grado de acuerdo con cada afirmación en un intervalo de respuesta que va desde “Nada de acuerdo” (1) a “Totalmente de acuerdo” (5). Este cuestionario se divide en 3 factores los cuales se dirigen a diferentes dimensiones: Factor 1, formado por 13 preguntas enfocadas a conocer el porqué de la elección de la titulación. Las 8 siguientes preguntas componen el Factor 2, enfocado a averiguar las estrategias que conocen para incorporarse al mundo laboral. Finalmente, el Factor 3, formado por un único ítem, se dirige a averiguar la valoración que tienen de sus propias técnicas de búsqueda de empleo. Las últimas 6 cuestiones están dirigidas a conocer las expectativas de éxito con la titulación elegida. La puntuación total del instrumento oscila entre 28 y 140 (puntuaciones inferiores a 46 indicarían escasas expectativas laborales, de 46 a 92 moderadas expectativas de inserción laboral y puntuaciones mayores de 92, elevadas expectativas laborales. Con respecto a las propiedades psicométricas de la versión original, éstas fueron adecuadas, quedándose la variabilidad explicada en un 65.1%. Así mismo, su consistencia interna fue del 77%. Para comprobar la idoneidad de la escala para el presente estudio se recurrió al alfa de Cronbach el cual arrojó una fiabilidad adecuada ($\alpha = .79$).
- Escala de Autoeficacia para la Búsqueda de Empleo (Hernández-Fernaud et al., 2011). Este instrumento se compone de 5 ítems dirigidos a conocer el grado de percepción de eficacia en comportamientos enfocados a la inserción laboral. Se eligió esta escala por estar dedicada a personas formadas, pero que aún no se han incorporado nunca a ningún puesto de trabajo. Los participantes deben indicar su grado de acuerdo con cada afirmación en un intervalo de respuesta que va de “Nada de acuerdo” (0) a “Totalmente de acuerdo” (10), en qué medida se sienten capaces de realizar cada uno de los comportamientos destinados a la autoeficacia laboral descritos en la escala. Las puntuaciones más altas indican mayor autoeficacia laboral, encontrándose el rango de puntuación entre 0 y 50 puntos (menos de 17 sería escasa autoeficacia laboral, de 17 a 34 moderada autoeficacia, más de 35 elevada autoeficacia laboral). La varianza explicada de la escala original fue del 55.6%. Del mismo modo, la consistencia interna del instrumento mostró ser adecuada ($\alpha = .83$). Con respecto a la fiabilidad del instrumento para el presente estudio, el índice alfa de Cronbach indicó una consistencia adecuada ($\alpha = .80$).

2.3. Procedimiento

Para recopilar la información el procedimiento que se siguió fue informar a los estudiantes de ambas universidades del estudio y solicitar su colaboración para que cumplimentasen los cuestionarios. A estos se accedía por medio de un enlace alojado en internet (Google). La muestra fue seleccionada deliberadamente entre enero de 2021 y abril de 2021. El contacto inicial fue proponerles directamente participar en la investigación, explicando el objetivo del estudio en la página virtual. Se aseguró el anonimato y, previo a su cumplimentación, debían indicar un acuerdo con el

consentimiento informado para el tratamiento de los datos. De forma complementaria, desde la autoría se contactó con los servicios universitarios de apoyo a los estudiantes con diversidad funcional, se dio a conocer el estudio para su colaboración en la difusión de los cuestionarios, a la vez que se utilizó el muestreo "bola de nieve", dando a conocer primero el objeto de la investigación y el enlace para acceder a ambas escalas, solicitándoles a la par, que dieran a conocer la investigación a otros jóvenes con diversidad funcional de la universidad para su colaboración. El tiempo estimado de aplicación fue aproximadamente de 20 minutos.

2.4. Análisis estadístico

Para el primer objetivo, comprobar si las puntuaciones medias en expectativas de inserción laboral y autoeficacia laboral de la muestra de estudio difieren de las puntuaciones medias en expectativas de inserción laboral y autoeficacia laboral de la población normativa se acudió a la prueba t de Student. Para ello, se utilizaron las puntuaciones medias de los datos normativos para la corrección de las puntuaciones de la escala validada por Suriá et al. (2013). A su vez, se acudió a las puntuaciones medias establecidas por Hernández-Fernaud et al. (2011) para comparar la autoeficacia laboral de la muestra del presente estudio con una muestra de referencia. Para calcular el tamaño del efecto de las diferencias observadas se utilizó el índice d de Cohen, (1988).

Para el segundo objetivo, comprobar la posible existencia de diferencias estadísticamente significativas se utilizó la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney en las variables independientes de dos grupos, esto es, sexo y etapa en la que se desarrolla la diversidad funcional.

Para el tercer objetivo, comprobar si hay diferencias en expectativas y autoeficacia laboral en función de las variables de más de 2 grupos (edad y grado de severidad de la funcionalidad), se utilizó la prueba de Kruskal Wallis. Con posterioridad a esto, se realizaron contrastes post hoc con las pruebas de U de Mann-Whitney y el ajuste de Bonferroni. Se recurrió a la utilización de pruebas no paramétricas puesto que las variables no cumplían el supuesto de homocedasticidad de varianza.

Finalmente, para el cuarto objetivo, explorar la posible asociación entre autoeficacia laboral y las expectativas de inserción laboral, se acudió al análisis de correlación de Pearson y al modelo de regresión lineal. Se utilizó el paquete estadístico SPSS 23.00.

3. Resultados

Objetivo 1. Conocer si las puntuaciones medias en expectativas de inserción laboral y autoeficacia laboral en una muestra de estudiantes con diversidad funcional difieren de las puntuaciones medias de expectativas y autoeficacia laboral de la población normativa.

Al atender a los resultados de la puntuación global de expectativas de inserción laboral, se observa que los estudiantes indican unos niveles moderadamente bajos en esta variable al compararlos con la población normativa [$t(81) = 52.24$, $p < .001$, $d = 0.87$]. Al examinar las puntuaciones medias en las 3 dimensiones de expectativas laborales, esto es, en el motivo de elección de titulación, se observan puntuaciones medias inferiores en la muestra de estudio [$t(81) = 28.32$, $p < .05$, $d = 0.48$], en las

estrategias que conocen [$t(81) = 12.24, p < .001, d = 0.75$], así como en la valoración de sus estrategias para la inserción al mundo laboral [$t(81) = 8.56, p < .001, d = 0.68$]. Del mismo modo, las puntuaciones medias de autoeficacia laboral muestran un nivel moderadamente inferior a las puntuaciones medias del grupo normativo [$t(81) = 34.52, p < .001, d = .93$].

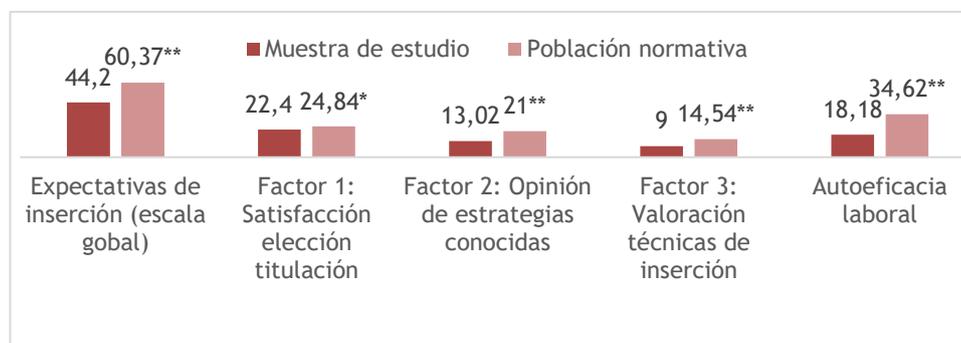


Figura 1. Puntuaciones medias en expectativas de inserción laboral y autoeficacia en estudiantes con diversidad funcional y población normativa.

Fuente: Elaboración propia.

Objetivo 2. Analizar las expectativas de inserción laboral y el nivel de autoeficacia laboral de los estudiantes en función de la edad y sexo

Al examinar si existen diferencias en las expectativas laborales y autoeficacia laboral en función de las variables sociodemográficas (Tabla 2), se observaron diferencias estadísticamente significativas en la variable edad, [$\chi^2_{(90)} = 174.36, p < .001$], y en la variable sexo [$\chi^2_{(30)} = 35.22, p < .05$]. Del mismo modo, se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas en autoeficacia laboral en función de la edad [$\chi^2_{(54)} = 128.32, p < .001$], y del sexo [$\chi^2_{(18)} = 29.79, p < .001$].

En relación a las expectativas y autoeficacia en función de las variables académicas se observan diferencias estadísticamente significativas en ambas variables, reflejándose unas puntuaciones más elevadas en expectativas laborales en los estudiantes de Ciencias Sociales [$\chi^2_{(60)} = 182.08, p < .001$], así como en los cursos de 3º y 4º [$\chi^2_{(90)} = 164.24, p < .001$]. Al atender a la autoeficacia laboral según la titulación y curso del alumnado, los contrastes indican diferencias estadísticamente significativas tanto en la titulación [$\chi^2_{(36)} = 136.04, p < .001$], como en el curso académico [$\chi^2_{(54)} = 48.25, p < .05$].

Al atender a las puntuaciones medias en expectativas y autoeficacia laboral del grupo normativo y compararlas con las variables demográficas y académicas de los estudiantes, los resultados muestran unos índices más elevados en el grupo normativo tanto en expectativas laborales ($M = 60.37, D.T = 12.22$), como en autoeficacia laboral ($M = 34.62, D.T = 9.59$).

Tabla 2.
Frecuencias y porcentajes de los perfiles de autoeficacia en función de la edad, sexo, titulación y curso académico

Variables demográficas y académicas		Expectativas de inserción laboral				Autoeficacia laboral		
		N	M	D.T.	χ^2	M	D.T.	χ^2
Sexo	Mujer	43	40.80	13.54	35.22*	16.95	7.23	29.79*
	Hombre	39	47.20	14.48		19.64	6.20	
Edad	17-22	34	40.31ab	10.11	174.36**	16.31ce	5.06	128.32**
	23-28	18	41.57de	20.27		17.21bd	7.12	
	29-34	16	44.70ace	14.53		18.38ade	7.29	
	35-40	14	47.83bcd	13.98		20.00abc	10.81	
Rama conocimiento	CCS	23	48.21ab	14.17	182.08**	20.02ab	7.25	136.04*
	CIENCIAS	38	45.52a	15.45		20.34a	6.48	
	ING y ARQ.	21	45.79b	16.24		19.29b	6.97	
Curso	1º	23	40.31bd	11.09	164.24**	18.31bd	5.06	48.25*
	2º	19	41.50ac	18.22		19.21ac	7.12	
	3º	18	46.92cd	13.42		20.38cd	7.29	
	4º	24	47.25ab	12.96		20.00ab	10.81	
Total		82	44.21	15.05		18.18	8.09	
G. Normativo			60.37	12.22	52.24**	34.62	9.59	34.52**

$p < .001 = **$; $p < .05 = *$

Nota: (aa, bb, cc, dd) pares de letras iguales indican diferencias estadísticamente significativas entre sus puntuaciones medias.

Fuente: Elaboración propia.

Objetivo 3. Comparar las expectativas de inserción laboral, así como el nivel de autoeficacia laboral de estos universitarios en función de la tipología y el grado de diversidad funcional y etapa en la que la adquirieron (desde nacimiento o sobrenvenida a lo largo de la vida).

Al examinar a las expectativas laborales de los estudiantes en función del tipo de diversidad funcional, se observan diferencias estadísticamente significativas en función de la tipología, observándose que, en los participantes con movilidad reducida y diversidad sensorial visual, se obtienen índices más altos de expectativas laborales que en estudiantes con diversidad cognitiva y con diversidad sensorial auditiva, [$\chi^2_{(90)} = 101.20$, $p < .001$]. Esto mismos resultados se observan al examinar la autoeficacia laboral, [$\chi^2_{(54)} = 49.14$, $p < .001$].

En referencia a las expectativas de inserción laboral en función de la severidad de la funcionalidad se observa que existen diferencias estadísticamente significativas tanto en las expectativas de inserción laboral [$\chi^2_{(90)} = 95.57$, $p < .001$], como en autoeficacia [$\chi^2_{(54)} = 86.75$, $p < .001$], en función de esta variable.

A su vez, los índices medios de expectativas y autoeficacia laboral según la etapa de la diversidad funcional se observa que, tanto en expectativas laborales como en autoeficacia laboral, son los estudiantes con diversidad funcional adquirida en el

nacimiento los que muestran puntuaciones medias más elevadas en ambas variables, esto es, tanto en las expectativas de inserción laboral, [$\chi^2_{(30)} = 36.50, p < .001$], como en autoeficacia laboral, [$\chi^2_{(18)} = 22.46, p < .001$].

Finalmente, al centrar la atención en las puntuaciones medias en expectativas y autoeficacia laboral del grupo normativo, los resultados reflejan unos índices más elevados en el grupo normativo tanto en expectativas laborales ($M = 60.37, D.T = 12.22$), como en autoeficacia laboral ($M = 34.62, D.T = 9.59$), al compararlas con las variables relativas a la diversidad funcional de los estudiantes.

Tabla 3.
Descriptivos de expectativas de inserción laboral y de autoeficacia en función de la tipología, grado de severidad de funcionalidad y etapa en la que se adquiere la diversidad funcional

Variables de la diversidad funcional		Expectativas de inserción laboral				Autoeficacia laboral		
		N	M	D.T.	χ^2	M	D.T.	χ^2
Tipo	Cognitiva	18	41.44bd	17.44		15.38bd	7.17	
	Auditiva	16	43.75ac	14.97	101.20**	15.93ac	7.80	49.14**
	Motora	34	46.67cd	15.22		21.58cd	9.22	
	Visual	14	46.92ab	12.40		20.35ab	7.19	
Grado	Más del 75%	28	48.42ab	17.78		19.46ab	9.54	
	Entre 51%-75%	15	41.21cd	17.24	95.57**	18.00cd	8.69	86.75**
	Entre 25%-50%	19	44.52ac	13.40		17.42ac	5.94	
	Menos del 25%	20	40.10bd	11.68		16.80bd	7.10	
Etapa	Desarrollo	47	46.08	12.99	36.50**	19.45	7.11	22.46**
	Sobrevenida	35	43.09	12.87		17.23	9.20	
Total		81	44.20	15.14		18.17	8.14	
G. Normativo			60.37	12.22	52.24**	34.62	9.59	34.52**

$p < .001 = **$; $p < .05 = *$

Nota: (aa, bb, cc, dd) pares de letras iguales indican diferencias estadísticamente significativas entre sus puntuaciones medias.

Fuente: Elaboración propia.

Objetivo 4. Examinar la asociación entre la escala de expectativas laborales y la autoeficacia laboral.

En lo concerniente a la relación entre la autoeficacia laboral y las expectativas de inserción laboral, los índices de correlación indicaron asociaciones significativas entre autoeficacia laboral y la escala global de expectativas laborales ($\eta = .654, p < .001$). Del mismo modo y con el objetivo de explorar la asociación encontrada entre autoeficacia y los 3 factores que componen las expectativas de inserción laboral, se examina la relación entre estos y la autoeficacia, observándose una correlación entre la autoeficacia y el Factor 1: motivo de elección de titulación ($\eta = .403, p < .05$), autoeficacia y Factor 2: estrategias que utilizarían para la búsqueda de trabajo ($\eta =$

.490, $p < .001$) y autoeficacia y Factor 3: valoración de las estrategias de las que disponen para su inserción laboral ($\eta = .552$, $p < .001$).

Al incluir las cuatro variables en un modelo de análisis de regresión múltiple (Tabla 4), se observó un valor de ANOVA estadísticamente significativo $F_{(4,81)} = 16,40$, $p < ,05$, con unos coeficientes estandarizados estadísticamente significativos ($p < .001$), para las expectativas laborales en general, para las estrategias que utilizarían ($p < .001$), para la valoración de las propias técnicas ($p < .001$), así como para la elección de la titulación para encontrar trabajo ($p < .05$).

Tabla 4.
Coeficientes y niveles de significación para las variables incluidas en el modelo

	B	Error típico	Beta	t	p
Constante	22.864	3.223		7.138	.000
Escala global de expectativas laborales	1.741	1.61	.632	7.291	.000
Factor 1. Motivo de elección de la titulación	1.512	1.45	.329	6.768	.004
Factor 2. Estrategias laborales que utilizarían	1.490	1.06	.361	1.177	.000
Factor 3. Valoración de sus técnicas para buscar empleo	1.533	1.202	.434	2.107	.000

Fuente: Elaboración propia.

4. Discusión

En este trabajo se ha tratado de profundizar en las expectativas de inserción laboral y autoeficacia laboral de los estudiantes universitarios con diversidad funcional. Con ello, se pretende detectar carencias y contribuir al diseño de programas de intervención-acción para mejorar la inserción laboral de estos jóvenes.

De esta forma, el *primer objetivo*, explorar las expectativas laborales y autoeficacia laboral de los estudiantes con diversidad funcional y comprobar si difieren de las puntuaciones medias del grupo normativo, los resultados generales indican que los estudiantes con diversidad funcional muestran unas puntuaciones moderadamente bajas. En este sentido y, aunque si se ha visto un avance importante en cuanto a medidas políticas y educativas sobre los derechos y la integración de las personas con diversidad funcional, todavía queda un largo recorrido para su completa integración a nivel educativo, laboral y social (De Urrées y Verdugo, 2014; Duque y Ruiz, 2018; Maldonado y Jorge, 2013). Así, por ejemplo, de acuerdo con la literatura sobre el ajuste a la diversidad funcional, la influencia de las variables cognitivas, emocionales y sociales en el proceso de adaptación y calidad de vida puede generar sentimientos de inferioridad e indefensión a causa de una disminución de la autoeficacia percibida y de autoestima (Oyarce et al., 2020; Titchkosky, 2020; Tuttle, 1984). De este modo, la forma en la que la persona se percibe a sí misma, en interrelación con el mundo, podría influir sobre su autoeficacia no únicamente por lo que la persona percibe de sí misma, sino también por su entorno cercano. Por desgracia, todavía es frecuente encontrar limitaciones por parte del contexto familiar, social, o académico en el que se ven inmersos los jóvenes con alguna diversidad funcional, en cuanto a las

expectativas de su éxito laboral (Fuentes-Avila et al., 2021; Martínez, 2020; Miethlich y Oldenburg, 2019).

En concordancia con esta hipótesis, de Von Furstenberg et al. (2012), encontraron que la mayoría de los jóvenes entrevistados, que vivían el hándicap de tener diversidad funcional, señalaron que entre los factores que más dificultaban su incorporación al mundo laboral son: sobreprotección de los padres, falta de autonomía, bajo nivel de formación práctica y experiencia para el desempeño laboral y la necesidad de una capacitación complementaria.

Más recientemente Gomez-Puerta (2013), se centró en estudiar las creencias de las personas con diversidad funcional cognitiva acerca de sus posibilidades laborales en centros dirigidos a personas con diversidad intelectual. En sus resultados se concluyó que las creencias estaban condicionadas por las expectativas de las personas de su entorno cercano (e.g., familiares, profesores y profesionales de los centros). La interiorización derivada de estas creencias puede generar una acomodación de sus expectativas y autoeficacia, viéndose mermado el desarrollo de su potencial, y posiblemente, mayor desilusión hacia la búsqueda de empleo.

Al atender a los resultados del *segundo objetivo*, examinar las expectativas y autoeficacia laboral en función de la edad y del sexo, se observan los siguientes resultados:

Al examinar la posible influencia de la edad en las expectativas y autoeficacia laboral de los estudiantes, los resultados indican que los participantes de más edad tienen desarrollados en mayor medida ambos constructos. Así, la etapa adulta, se caracteriza por el desarrollo de madurez cognitiva, la cual va a permitir aprender a convivir con determinadas situaciones y con ello, a la oportunidad de desarrollar la capacidad para hacer frente a las adversidades (Da Lama, 2019; Fraile-García et al., 2019). Basándonos en esto, se podría deducir que el grupo de estudiantes de más edad, que se encuentran inmersos en la universidad, hayan estado expuestos a más tiempo de adaptación y con ello, ha establecido una relación más cercana para afrontar y superar los obstáculos arquitectónicos, físicos y psicosociales que los estudiantes más jóvenes que están iniciando sus estudios universitarios. Es en este contexto, en el que especialmente el papel de la formación toma relevancia en cuanto que, va a ofrecer la oportunidad de que surjan nuevas experiencias, mayor autonomía que en etapas formativas anteriores, toma de decisiones y en general, que los estudiantes aprendan a desenvolverse con mayor autodeterminación y más exitosamente en todos los ámbitos de la vida (Manzanares y Valdivieso-León, 2020; Suriá et al., 2013).

En lo referente a la autoeficacia y las expectativas de empleabilidad en función del sexo se observaron diferencias en los dos constructos. En este sentido, los resultados de la literatura publicada son contradictorios. Así, por ejemplo, Saunders et al. (2004), encontraron que las mujeres reportan niveles más altos de autoeficacia que los hombres y mayores deseos de terminar sus estudios con éxito. Sin embargo, otros autores como Murphy et al. (1989), obtuvieron puntuaciones medias superiores en los chicos, acentuándose esas diferencias en estudiantes de titulaciones específicas. Por su parte, Hernández-Fernaud et al. (2011), con independencia de la titulación, no encontraron diferencias ni en la percepción de empleabilidad, ni en autoeficacia para la búsqueda de empleo en función de esta variable entre jóvenes universitarios.

Los resultados del presente estudio sí reflejan la influencia del sexo en las expectativas y autoeficacia laboral de los universitarios con diversidad funcional,

reflejándose menor expectativas y autoeficacia laboral en las mujeres. Así, aunque es cierto que cada vez son más los jóvenes con diversidad funcional que deciden formarse académicamente, en el caso del género femenino, existe un problema mayor de expectativas y de autoestima, variable fuertemente asociada a la autoeficacia (Cifre et al., 2018; Oyarce et al., 2020; Titchkosky, 2020). Para respaldar esta hipótesis se parte del reconocimiento, aún existente de la doble discriminación, que afecta a las mujeres con diversidad funcional. Durante demasiado tiempo, ha permanecido ignorada la situación de desventaja social que las mujeres con este hándicap han experimentado, y cuya presencia ha permanecido invisible. En este sentido, no únicamente la desventaja de las mujeres con diversidad funcional es producto de la suma de las necesidades derivadas por funcionalidad y de género, sino que, al conjugarse ambos factores, se produce un entramado complejo, sujeto a los roles y estereotipos propios de la condición de ser hombre o mujer (Pineda Duque y Luna Ruiz, 2018; Shum et al., 2006). Así, la sociedad es la encargada de construir los modelos con los roles establecidos sobre cómo deben ser los hombres y las mujeres, la imagen, la apariencia, o lo que es capaz y válido o no es, en función de sus valores. Estos valores, aunque a veces de forma subliminal, todavía no son neutros, si no que derivan de una sociedad, patriarcal y discriminatoria, que genera un desequilibrio en el orden social de responsabilidades, apartando más a la mujer de su formación y como consecuencia de esto, que vea limitadas su probabilidad de acceder al mundo laboral (Cifre et al., 2018; De Lorenzo, 2004; Maldonado y Jorge, 2013; Shum et al., 2006).

En relación a las expectativas y a la autoeficacia laboral en función de las variables académicas, es decir, titulación y curso, se observa que el alumnado de Ciencias Sociales, es decir, de titulaciones relacionadas con las relaciones humanas como Psicología, Magisterio y Trabajo Social, refleja mayores niveles de autoconfianza y expectativas laborales exitosas que los estudiantes de áreas disciplinares relacionadas con Ingenierías y de Ciencias (Arquitectura, Informática o Biología). Es coherente pensar que, en titulaciones relacionadas con la interacción social, titulaciones, en las que se imparten materias con contenidos más basados en relaciones sociales y en competencias personales y aptitudes, tengan un contacto más habitual con estos constructos y con ello, mayor oportunidad para desarrollar estas fortalezas que los estudiantes que cursan titulaciones en las que las asignaturas no se asocian a la interacción social y, por tanto, son más independientes de las relaciones sociales. Asimismo, es posible que el clima y apoyo social sea más visible entre el alumnado de estas titulaciones y por ello, que estos estudiantes se perciban más integrados y seguros que en titulaciones menos vinculadas con el apoyo social. Estos mismos resultados se observan con respecto al curso de los estudiantes, las expectativas laborales y autoeficacia laboral son más elevadas entre los estudiantes de cursos más avanzados, esto en tercero y cuarto. Esto podría indicar que la experiencia y madurez adquiridas por los estudiantes a lo largo de la vida, haga que se mantengan más firmes y orientados hacia la consecución de metas. A su vez, que la universidad sea un lugar propicio para desarrollar habilidades como la constancia, los conocimientos y competencias adquiridas durante su paso por la universidad para definir y lograr sus objetivos.

Al atender a los resultados del *tercer objetivo*, explorar las expectativas laborales y autoeficacia de los estudiantes en función de las variables asociadas a la diversidad funcional los datos reflejan diferencias significativas tanto en la tipología de la diversidad, el grado de severidad, así como en la etapa en la que se adquirió la diversidad funcional. En este sentido, los datos reflejan unas expectativas sobre la inserción laboral más elevadas entre los estudiantes con movilidad reducida y en los

estudiantes con diversidad sensorial visual. Esta misma dirección se observa en relación a la autoeficacia, es decir, mayor grado de este constructo entre los estudiantes con estas tipologías de diversidad funcional.

Estos resultados corroboran los resultados obtenidos por otros autores, que se han centrado en el éxito laboral de personas con diversidad funcional (Manzanares y Valdivieso-León, 2020; Suriá et al., 2013; Zhu et al., 2019). Estos trabajos se apoyan en la idea de la relevancia o papel que cobra la visibilidad de la diversidad funcional en el entorno social de los jóvenes. Desde hace algunos años, los esfuerzos reivindicativos han contribuido a que la sociedad tome mayor concienciación en ofrecer apoyo para la plena integración psicosocial de este colectivo (De Lorenzo, 2004; Polo Sánchez y López-Justicia, 2012). A partir de esto, si la diversidad funcional es más visible, como sucede con las personas con movilidad reducida o con diversidad sensorial visual, es más fácil que el entorno identifique y ofrezca apoyo. Sin embargo, esto es más complejo en otro tipo de diversidades funcionales que permanecen más invisibles, como la diversidad funcional cognitiva (Lucas-Molina et al., 2021) o la diversidad sensorial auditiva (Rom y Silvestre, 2012). Las necesidades de personas con estas tipologías de diversidad funcional suelen pasar más desapercibidas por la sociedad, no visibilizándose explícitamente los obstáculos a los que se enfrentan y que ello, derive en que el resto de la sociedad ignore las barreras y necesidades de apoyo de las personas con esta problemática (De Urrées y Verdugo, 2014; Gómez-Puerta, 2013).

De forma paralela, a esta hipótesis, estos resultados podrían apoyarse también en el papel que realizan los movimientos asociativos. Así, parece que el apoyo tanto sanitario como psicosocial y sociolaboral que ofrecen en estos servicios, se perciben con mayor disponibilidad en algunas diversidades funcionales visibles (e., g. PREDIF o COCEMFE, en personas con movilidad reducida o la ONCE, en personas con diversidad sensorial visual). Sin embargo, en otras, como la diversidad sensorial auditiva apenas está disponible, y si existen, como sucede en la diversidad cognitiva, acudir a ellas, por desgracias, puede tener en algunas personas, un carácter estigmatizante por parte de la sociedad.

Con respecto al grado o nivel de severidad de la diversidad funcional, y en contra de lo esperado, los resultados reflejan que los estudiantes con mayor grado de severidad funcional revelan niveles más elevados de expectativas laborales y de autoeficacia laboral. Este resultado podría explicarse por el importante papel que tiene la recepción de cuidados y/o apoyo psicológico y social recibido por los estudiantes de menor grado funcional. De esta forma, si los participantes con mayor grado de severidad de la funcionalidad perciben mayor apoyo, posiblemente repercute en mayor desarrollo de autoeficacia. Esto respalda los resultados de otros autores que obtienen niveles elevados en otros constructos fuertemente relacionados con la autoeficacia como la inteligencia emocional (Flores et al., 2019), la autorregulación (Manzanares y Valdivieso-León, 2020), el empoderamiento (Suriá et al., 2017), o el autoconcepto (Polo Sánchez y López-Justicia, 2012). En todos ellos, se enfatiza la relevancia del apoyo social como eje principal para el desarrollo las fortalezas de este colectivo.

En relación a estos constructos en función de la etapa en la que se adquiere la diversidad funcional, los resultados indican mayores índices de expectativas y de autoeficacia laboral entre los participantes con la diversidad adquirida desde el desarrollo que los que les ha sido sobrevenida a lo largo de la vida. Estos resultados dan respaldo a los resultados obtenidos en el segundo objetivo relacionado con el

mayor desarrollo de estos constructos en función de la edad. De este modo, el tiempo sería un factor que ayuda a la asimilación y adaptación al hándicap de vivir con algún tipo de diversidad funcional. Estos resultados están en línea con los encontrados por otras investigaciones, en las que se incide que cuanto más tiempo se convive con diversidad funcional, mayor adaptación (De Urrèes y Verdugo, 2014; Manzanares y Valdivieso-León, 2020).

Por último, al atender al *cuarto objetivo*, explorar la asociación entre expectativas de inserción laboral y autoeficacia laboral, los resultados reflejan una alta relación entre ambos constructos. Estos resultados quedan respaldados por los obtenidos por otros autores que señalan que un elevado nivel de autoeficacia favorecerá respuestas adecuadas ante condiciones demandantes complicadas, a fomentar la perseverancia, a invertir mayor esfuerzo y compromiso, por el contrario, se evidencia una relación inversa entre escasa autoeficacia y expectativas positivas (Fugate et al. 2008; Pepe et al. 2010; Viola et al. 2017), por tanto, aunque la realidad de inserción laboral sea más difícil en los estudiantes con diversidad funcional, percibir niveles elevados en autoeficacia va a permitirles unas expectativas de incorporación al mundo laboral exitosa, mientras que bajos niveles de este constructo, estarán asociados con expectativas negativas con respecto a encontrar trabajo.

A partir de lo expuesto en el presente trabajo, los resultados sugieren que hay que seguir profundizando en la autoeficacia de los estudiantes con diversidad funcional con el objetivo de potenciar esta capacidad y con ello, que incrementen sus expectativas de inserción laboral. Sin embargo, el trabajo presenta algunas limitaciones que en futuras líneas de investigación deberían mejorarse. La principal es el tamaño de la muestra. Aunque es complejo el acceso a un mayor número de participantes, sería interesante ampliar la muestra a más universidades y a otros ciclos educativos y de esta forma, generalizar los resultados. Asimismo, los datos se han recogido a través de cuestionarios. De forma paralela, sería enriquecedor ampliar la información con entrevistas cualitativas a los estudiantes que viven con este hándicap.

Otro aspecto importante que, en cierta medida, puede sesgar los resultados es si los estudiantes han recibido ayuda en algún tipo de recurso de orientación, psicológico o asistencial. Desconocemos si es posible que el alumnado con mayores niveles de expectativas y de autoeficacia hayan percibido orientación laboral por parte de familiares, de sus iguales, de movimientos asociativos o los ofrecidos de la universidad. Conocer estos datos ayudaría a detectar carencias y fortalezas de las redes de ayuda de estos estudiantes, así como a valorar el papel de estos recursos en las fortalezas de estos estudiantes. En este sentido, las universidades ofrecen un servicio de apoyo dirigido a la atención de las necesidades psicoeducativas y vocacionales de estos estudiantes. En estos centros se ofrece información y apoyo a los universitarios con necesidades especiales en el ámbito universitario en cuanto a las adaptaciones pedagógicas y curriculares, la autonomía personal, vida independiente, participación social, así como en la orientación de salidas profesionales. Por tanto, además de todos estos aspectos, sería relevante impulsar programas de intervención dedicados principalmente al incremento de potencialidades como la autoeficacia laboral, así como de estrategias específicas dirigidas a la búsqueda de empleabilidad. En este sentido, en los resultados se refleja que el alumnado procedente de titulaciones afines a Ciencias Sociales, tienen mayores creencias de autoconfianza sobre su inserción laboral. Este dato sugiere que sería valioso extender los contenidos que se imparten en estas titulaciones, y que guardan relación con

constructos potenciadores de las fortalezas personales, al resto de estudiantes de otras titulaciones no relacionadas con estas capacidades.

A su vez, sería muy útil que, desde los centros de educación secundaria, se implantaran talleres de orientación vocacional, con el objeto de que los estudiantes puedan tener nociones más precisas y ajustadas de sus preferencias vocacionales a la hora de elegir la titulación para formarse.

Al centrarnos en las diferencias observadas en función de las características de la diversidad funcional de los estudiantes, y si bien es cierto que los servicios de apoyo dedican sus esfuerzos a potenciar los recursos personales, lo hacen de manera genérica. En este sentido, cada persona con diversidad funcional tiene unas características particulares al igual que el tipo de diversidad funcional que experimenta. Aunque es cierto que cada tipo de diversidad funcional se caracteriza por limitaciones específicas propias de su diversidad y funcionalidad, también en cada tipología existen aspectos significativos diferenciadores y que, por tanto, deriven en singularidades que dificultan en mayor medida su autoeficacia y motivación para la inserción laboral. Por todo ello, sería importante que, en los programas de inserción laboral, se tomen en consideración estas limitaciones y se incluya la potenciación de las capacidades y estrategias laborales, centrándose en las características inherentes a la tipología de la diversidad funcional de estos jóvenes, al tiempo que se aborden también otras variables que puedan afectar al desarrollo de la autoeficacia para que potencien el autoconcepto y la motivación hacia el éxito laboral de estos estudiantes.

Finalmente, y aunque es importante resaltar que los avances en cuanto a la implementación de medidas políticas y educativas en los entornos institucionales ha sido eficaz para que los alumnos no limiten su formación a secundaria, y de este modo, accedan a formarse en estudios superiores, sería relevante, que, del mismo modo que existen convenios entre multitud de empresas y la universidad para la realización de prácticas externas de los estudiantes egresados, se ofertaran convenios dirigidos al estudiantado con diversidad funcional, con el objetivo de que mejoren su experiencia laboral, desarrollen autoconfianza y de esta forma, aseguren sus derechos de inclusión no únicamente al ámbito educativo y social, sino también al mundo laboral.

Referencias bibliográficas

- Fuentes Avila, X., Damián Núñez, E. F. y Carreño Colchado, M. M. (2021). Revisión teórica del modelo social de discapacidad. *Propósitos y Representaciones*, 9, 898. <https://doi.org/10.20511/pyr2021.v9nSPE1.898>
- Bandura, A. (1986). The explanatory and predictive scope of self-efficacy theory. *Journal of social and clinical psychology*, 4(3), 359-373. <https://doi.org/10.1521/jscp.1986.4.3.359>
- Betz, N. E. y Hackett, G. (1981). The relationship of career-related self-efficacy expectations to perceived career options in college women and men. *Journal of counseling psychology*, 28(5), 399.
- Cifre, E., Vera, M., Sánchez-Cardona, I., y De Cuyper, N. (2018). Sex, gender identity, and perceived employability among Spanish employed and unemployed youngsters. *Frontiers in psychology*, 9, 2467. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02467>

- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. Academic Press. <https://doi.org/10.4324/9780203771587>
- Colectivo IOÉ. (2012). *Discapacidades e inclusión social*. Obra Social "la Caixa"
- Corcino-Barrueta, F. E., Chamoli-Falcon, A. W., Otalora-Martinez, C. R. y Melgarejo-Figueroa, M. (2021). El modelo sistémico de aprendizaje y enseñanza, como apoyo en la inserción laboral. *Investigación Valdizana*, 15(1), 31-40. <https://doi.org/10.33554/riv.15.1.798>
- Da Lama, R. G. F. (2019). Evaluación de la metacognición sobre el estudio en estudiantes de psicología. *Psicoespacios*, 13, 62-76.
- De Lorenzo, R. (2004). El futuro de los discapacitados en el mundo: el empleo como factor determinante para la inclusión. *Revista del ministerio de trabajo y asuntos sociales*, 50, 73-89.
- De Urrées, F. D. B. J. y Verdugo, M. Â. (2014). Aproximación al problema de la inactividad en las personas con discapacidad. *Revista del Ministerio de Empleo y Seguridad Social*, 111, 63.
- Duque, J. A. P. y Ruiz, A. L. (2018). Intersecciones de género y discapacidad. La inclusión laboral de mujeres con discapacidad. *Sociedad y economía*, 35, 158-177.
- INE (2020). *Encuesta población activa (EPA). Primer trimestre de 2020*. Madrid: Instituto Nacional de estadística. Disponible en: https://www.ine.es/prensa/epd_2019.pdf
- Fernández, R. M. y Río, G. G. (2020). Inserción laboral y diversidad funcional: un estudio compostelano con perspectiva de género. *Revista Internacional de Comunicación y Desarrollo*, 3(13), 110-120. <https://doi.org/10.15304/ricd.3.13.7264>
- Flores, M. D. P. N., Manzano, M. D. P. B. y Pacheco, N. E. (2019). Autoeficacia de búsqueda como mediadora de la inteligencia emocional y la búsqueda activa de empleo. *International Journal of Social Psychology, Revista de Psicología Social*, 34(1), 86-109.
- Fraile-García, J., Tejero-González, C. M., Esteban-Cornejo, I. y Veiga, Ó. L. (2019). Asociación entre disfrute, autoeficacia motriz, actividad física y rendimiento académico en educación física. *Retos*, 36, 58-66. <https://doi.org/10.47197/retos.v36i36.63035>
- Fugate, M. y Kinicki, A. J. (2008). A dispositional approach to employability: Development of a measure and test of implications for employee reactions to organizational change. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 81(3), 503-527. <https://doi.org/10.1348/096317907x241579>
- Gómez-Puerta, M. G. (2013). *Expectativas laborales de las personas con discapacidad intelectual*. In *Investigación e Innovación Educativa al Servicio de Instituciones y Comunidades Globales, Plurales y Diversas* (pp. 921-927). Universidad de Alicante.

- González-Romá, V., Gamboa, J. P. y Peiró, J. M. (2018). University graduates' employability, employment status, and job quality. *Journal of Career Development*, 45(2), 132-149. <https://doi.org/10.1177%2F0894845316671607>
- Hernández-Fernaud, E., Ramos-Sapena, Y., Negrín, F., Ruiz-De La Rosa, C. I. y Hernández, B. (2011). Empleabilidad percibida y autoeficacia para la búsqueda de empleo en universitarios. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 27(2), 131-142. <https://doi.org/10.1017/sjp.2016.103>
- Lucas-Molina, B., Ávila Clemente, V., Pérez de Albéniz, A. y Fonseca-Pedrero, E. (2021). Educación emocional en jóvenes con discapacidad intelectual: evaluación de una intervención en contexto universitario. *Revista Española de Discapacidad* 8(2), 151-162. <https://doi.org/10.5569/2340-5104.08.02.07>
- Maldonado, V. y Jorge, A. (2013). El modelo social de la discapacidad: una cuestión de derechos humanos. *Boletín mexicano de derecho comparado*, 46(138), 1093-1109. <https://doi.org/10.5944/rduned.12.2013.11716>
- Manzanares, M. C. S. y Valdivieso-León, L. (2020). Relación entre rendimiento académico y desarrollo de estrategias de autorregulación en estudiantes universitarios. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23(3) 1-10.
- Martínez, R. S. (2020). Empowerment and its relationship with job satisfaction in people with reduced mobility. *Revista Española de Discapacidad*, 8(1), 145-157.
- Martínez-León, I., Olmedo-Cifuentes, I. y Nicolás-Martínez, C. (2019). Entrepreneurship of people with disabilities in Spain: Socioeconomic aspects. *Suma de Negocios*, 10, 42-50.
- Martín, M. T. (2018). Diversidad funcional: hacia un nuevo paradigma en los estudios y en las políticas sobre discapacidad. *Política y sociedad*, 55(3), 783-804. <https://doi.org/10.5209%2FPOSO.56717>
- MECD. (2013). Objetivos educativos europeos y españoles. Estrategia Educación y Formación 2020. Informe español 2013. Secretaría de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Miethlich, B. y Oldenburg, A. (2019). How social inclusion promotes sales: An analysis of the example of employing people with disabilities. *Journal of Marketing Research and Case Studies*, 46, 331-336. <https://doi.org/10.5171/2019.463316>
- Moriña, A. y Cotán Fernández, A. (2017). Educación Inclusiva y Enseñanza Superior desde la mirada de estudiantes con Diversidad Funcional. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 11(1), 20-37.
- Murphy, C. A., Coover, D. y Owen, S. V. (1989). Development and validation of the computer self-efficacy scale. *Educational and Psychological measurement*, 49(4), 893-899. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1177/001316448904900412>
- Oviedo-Cáceres, M. D. P. y Hernández-Quirama, A. (2020). Universidad y discapacidad: "La estrategia básica es la perseverancia". *Revista Colombiana de Educación*, 1(79). <https://doi.org/10.17227/rce.num79-9618>

- Oyarce, R. R., Muñoz, C. R. H., Valderrama, N. L. M. y Valqui, P. C. (2020). Desarrollo de competencias personales y sociales para la inserción laboral de egresados universitarios. *Revista de ciencias sociales*, 26(2), 250-258. <https://doi.org/10.31876/rcs.v26i2.32438>
- Pepe, S. J., Farnese, M. L., Avalone, F. y Vecchione, M. (2010). Work Self-efficacy Scale and Search for Work Self-efficacy Scale: A validation study in Spanish and Italian cultural contexts. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 26(3), 201-210. <https://psycnet.apa.org/doi/10.5093/tr2010v26n3a4>
- Pereyra Girardi, C. I., Ronchieri Pardo, C. D. V., Rivas, A., Trueba, D. A., Mur, J. A. y Páez Vargas, N. (2018). *Autoeficacia: una revisión aplicada a diversas áreas de la Psicología*. Ajayu Órgano de Difusión Científica del Departamento de Psicología UC BSP, 16(2), 299-325.
- Pineda Duque, J. A. y Luna Ruiz, A. (2018). Intersecciones de género y discapacidad. La inclusión laboral de mujeres con discapacidad. *Sociedad y economía*, 35, 158-177. <https://doi.org/10.25100/sye.v0i35.5652>
- Polo Sánchez, M. T. y López-Justicia, M. D. (2012). Autoconcepto de estudiantes universitarios con discapacidad visual, auditiva y motora. *Revista latinoamericana de psicología*, 44(2), 87-98. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.17.num.2.2006.11346>
- Rodríguez, J. M. (2018). Nuevos significados de la discapacidad: De la igualdad de capacidades a la igualdad de derechos. *Acciones e investigaciones sociales*, 39, 33-55. https://doi.org/10.26754/ojs_ais/ais.2018393231
- Rom, M. y Silvestre, N. (2012). Las relaciones sociales entre adolescentes sordos y sus compañeros de clase oyentes. *Infancia y Aprendizaje*, 35(1), 5-22. <https://doi.org/10.1174/021037012798977430>
- Salanova, M., Rosa, M. y Martínez, I. M. (2005). Demandas laborales y conductas de afrontamiento: el rol modulador de la autoeficacia profesional. *Psicothema*, 17(3), 390-395.
- Saunders, J., Davis, L., Williams, T. y Williams, J. H. (2004). Gender differences in self-perceptions and academic outcomes: A study of African American high school students. *Journal of Youth and Adolescence*, 33(1), 81-90. <https://doi.org/10.1023/a:1027390531768>
- Shum, G., Mayorga, I. P., Soriano, H. L. y Rodríguez, A. C. (2006). Mujer, discapacidad y empleo: tejiendo la discriminación. *Acciones e investigaciones sociales*, 1, 187-188. <https://doi.org/10.14198/altern2003.11.5>
- Suriá, R. y Ortigosa Quiles, J. M. (2018). Autoeficacia en personas con lesión medular: análisis diferencial en dimensiones de bienestar psicológico. *Anuario de Psicología*, 48(1), 18-25. <https://doi.org/10.1344/%25x>
- Suriá, R., Villegas-Castrillo, E. y Rosser Limiñana, A. (2017). Empoderamiento en estudiantes universitarios con discapacidad en función de la tipología,

funcionalidad y etapa en la que se adquiere la discapacidad. *Revista Española de Discapacidad*, 5(1), 63-75.

- Suriá, R., Villegas-Castrillo, E. y Rosser Limiñana, A. (2013). Estudiantes con discapacidad, universidad e inserción laboral, ¿se sienten preparados con la formación recibida? En: Castejón Costa, Juan Luis (coord.). *Psicología y Educación: Presente y Futuro* (pp. 2557-2564). Alicante: ACIPE.
- Titchkosky, T. (2020). *Disability, self, and society*. University of Toronto Press. <https://doi.org/10.3138/9781442673939>
- Tuttle, D. W. (1984). *Self-esteem and adjusting with blindness*. Springfield, IL: Charles C. Thomas Publisher Ltd. <https://doi.org/10.1097/00006324-199704000-00004>
- Viola, M. M., Musso, P., Ingoglia, S., Coco, A. L. y Inguglia, C. (2017). Relationships between career indecision, search for work self-efficacy, and psychological well-being in Italian never-employed young adults. *Europe's journal of psychology*, 13(2), 231-240. <https://doi.org/10.5964/ejop.v13i2.1277>
- von Furstenberg, M. T., Iriarte, F. y Navarro, D. (2012). Búsqueda e inclusión laboral de personas con discapacidad cognitiva en Chile: una mirada desde sus madres. *Revista Chilena de Terapia Ocupacional*, 12(1), 1-17.
- Zhu, X., Law, K. S., Sun, C. y Yang, D. (2019). Thriving of employees with disabilities: The roles of job self-efficacy, inclusion, and team-learning climate. *Human Resource Management*, 58(1), 21-34. <https://doi.org/10.1002/hrm.21920>

Financiación: Esta investigación no recibió ningún tipo de financiación externa.

Agradecimientos: Mi agradecimiento a los servicios de apoyo a los estudiantes de las universidades de estudio y a los estudiantes por su contribución a colaborar en la investigación.

Conflicto de intereses: La autora declara que no existen conflictos de intereses para la publicación de este manuscrito.

Declaración ética: La investigación reflejada en este artículo se ha realizado conforme a los principios éticos establecidos por la comunidad científica, y todas las personas participantes han firmado un consentimiento informado en el que autorizan a la publicación de los datos de acuerdo con la normativa vigente de protección de datos y siempre que se preserve su anonimato.

Como citar este artículo:

Suirá Martínez, R. (2022). Expectativas de inserción laboral y autoeficacia laboral en estudiantes con diversidad funcional: influencia del tipo, grado y etapa en la que sobreviene. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 26(3), 243-263. DOI: 10.30827/profesorado.v26i3.93740