

Cofinanciado por el
programa Erasmus+
de la Unión Europea



EduTech

Asistencia tecnológica a la accesibilidad en la Educación Superior Virtual

(609785-EPP-1-2019-1-ES-EPPKA2-CBHE-JP)

Entregable 1.6

Necesidades de formación y desarrollo de competencias para la inclusión laboral de personas con discapacidad.

Versión 1.1

(Español)

Fecha

02-10-2020

Este trabajo fue publicado con la licencia de [Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0
Licencia Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/)



HOJA DE APROBACIÓN

Preparado por	Revisado por	Fecha de aprobación
Universidad del Azuay		

HOJA DE CONTROL DE CAMBIOS

Ver	Fecha	Descripción	Numeral	Responsable/Universidad
1	01/10/2020	Documento completo		Universidad del Azuay
1.1	05/10/2020	Formato de entregable		Coordinación de calidad EduTech

Antes de usar este documento revise el listado de documentos y verifique que ésta es la última versión del Entregable 1.6.

RESUMEN

El objetivo de esta investigación fue analizar las necesidades de formación y desarrollo de competencias de las personas con discapacidad que faciliten su inclusión laboral a nivel de Europa y Latinoamérica, a fin de establecer un estado del arte. Se trata de un estudio cualitativo de alcance descriptivo con revisión de literatura multivocal bajo criterios de calidad rigurosamente seleccionados; es decir se realizó una revisión de la literatura académica y de la literatura gris que incluyó artículos científicos y otros documentos publicados durante los últimos cinco años en revistas de alto impacto y por organizaciones acreditadas y certificadas. Los resultados revelaron que existe un interés común por la transformación de los sistemas educativos de nivel superior hacia la formación por competencias a las personas con discapacidad en su diversidad y niveles. Las experiencias y procesos observados en la literatura, dan cuenta de la orientación y enfoques; la formación se orientan de una manera endógena a un modelo innovador con su propia cultura e ideología, con perspectiva multidisciplinaria, infraestructura, curriculum y adaptaciones tecnológicas adecuadas, a fin de que los contenidos, actividades y recursos conduzcan a una formación por competencias de calidad que, en el corto o largo plazo, culmine exitosamente con la inclusión laboral; de manera exógena, las prácticas y actividades extracurriculares se orientan al desarrollo de competencias mediante la creación de redes estratégicas interinstitucionales, sobresale la figura del mediador laboral, seguimiento a graduados, la formación continua y especializada que garantice el acceso y permanencia en los puestos de trabajo de las personas con discapacidad a fin de alcanzar una vida de calidad y el goce efectivo de sus derechos.

Tabla de Contenidos

RESUMEN.....	2
1. INTRODUCCIÓN.....	5
2. ANTECEDENTES	7
2.1. La discapacidad y el paradigma social de los derechos.....	7
2.2. Legislación de la discapacidad	8
2.3. La formación en competencias	10
3. PLANIFICACIÓN DEL ESTUDIO	11
3.1. Objetivo general	12
3.2. Objetivos específicos	12
3.3. Preguntas de investigación.....	12
4. METODOLOGÍA.....	13
4.1. Keywords y sinónimos	14
4.2. Cadena de búsqueda	14
4.3. Estrategia de búsqueda.....	14
4.4. Criterios de inclusión y exclusión	15
4.5. Criterios de calidad de la literatura.....	16
4.6. Proceso de extracción y análisis de datos.....	17
5. RESULTADOS	18
5.1. Estado del arte en América latina	20
5.1.1. Necesidades de formación superior para desarrollar las competencias de las personas con discapacidad para su inclusión laboral	20
5.1.2. Competencias ligadas a las personas con discapacidad para la inclusión laboral	22
5.1.3. Casos de éxito en las experiencias de los centros de formación superior con personas con discapacidad para el desarrollo de las competencias y su inclusión laboral	25
5.1.4. Procesos, herramientas e instrumentos útiles en la formación y en el desarrollo de competencias para las personas con discapacidad que mejoran la inclusión laboral	26
5.1.5. Prácticas que mejoran la inclusión laboral de personas con discapacidad durante y tras los procesos formativos	29
5.2. Estado del arte en Europa	31
5.2.1. Necesidades de formación superior para desarrollar las competencias de las personas con discapacidad para su inclusión laboral	31
5.2.2. Competencias ligadas a las personas con discapacidad para la inclusión laboral	33
5.2.3. Casos de éxito en las experiencias de los centros de formación superior con personas con discapacidad para el desarrollo de las competencias y su inclusión	

laboral 39

5.2.4. Procesos, herramientas e instrumentos útiles en la formación y en el desarrollo de competencias para las personas con discapacidad que mejoran la inclusión laboral⁴¹

5.2.5. Prácticas que mejoran la inclusión laboral de personas con discapacidad durante y tras los procesos formativos 46

6. CONCLUSIONES..... 48

7. LIMITACIONES..... 51

8. RECOMENDACIONES..... 52

9. PROSPECTIVAS..... 52

10. AGRADECIMIENTOS..... 53

11. REFERENCIAS 53

12. ANEXOS..... 57

Índice de tablas

Tabla 1. Palabras clave y términos relacionados 14

Tabla 2. Criterios para la selección de fuentes y evaluación de su calidad para la GL.

Adaptado (Garousi et al., 2019)..... 16

Tabla 3. Correspondencia pregunta/documento 19

Índice de Ilustraciones

Ilustración 1. Filtro de búsqueda y aprobación de documentos..... 17

Ilustración 2. Distribución de estudios por año de publicación..... 18

Ilustración 3. Cantidad de literatura que responde preguntas de investigación..... 19

1.INTRODUCCIÓN

La Organización Mundial de la Salud y el Banco Mundial (2011), manifiestan que “las personas con discapacidad tienen una mayor probabilidad de estar desempleadas y de ganar una remuneración menor a los demás cuando trabajan” (p.11). Parte de la población europea que sufre alguna discapacidad (Ere el 5% y el 24% de la población en edad de trabajar), sigue excluida del mercado laboral debido al impedimento para acceder a un trabajo o a la existencia de dificultades para encontrar y conservar un empleo; esta población supera el número de personas que buscan empleo en la mayoría de los estados miembros de la Unión Europea, la situación se vuelve más crítica en población joven (Comisión Europea, 2016; Eurostat, 2014). La población latinoamericana con discapacidad salvo en Chile, se encuentran en un estado de doble exclusión que excede el 50% y se perciben dudas sobre la calidad de la inclusión (CEPAL & Naciones Unidas, 2019).

La Encuesta Mundial de la Salud realizada por la Organización Mundial de la Salud y el Banco Mundial (2011), indica que la tasa de empleo para las personas con discapacidad, tanto en mujeres como varones es menor (53% y 20%, respectivamente), en comparación con aquellas personas que no tienen discapacidad (65% y 30%, respectivamente). Gran parte de este problema se debe, a la presencia de barreras y dificultades de inserción al mercado laboral, debido primeramente a las limitaciones formativas, por las barreras físicas y tecnológicas (Lainez et al., 2017), también al deficiente desarrollo de competencias tanto cognitivas, procedimentales y actitudinales, originada por las barreras o limitaciones en accesibilidad y comunicación en los diferentes niveles de educación, al desconocimiento e incumplimiento de la normativa legal respecto a la contratación laboral de esa población y a la falta de credibilidad en las capacidades de este colectivo, junto con el escaso apoyo profesional y familiar (Pico & Torres, 2017).

Sin duda alguna la situación de Latinoamérica, frente a Europa en relación con la inclusión educativa y laboral de las personas con discapacidad, es precaria. Europa ha desarrollado múltiples programas que han beneficiado primeramente a su misma población desde hace algunas décadas, llevando una ventaja competitiva en tiempo,

espacio y alcance, esto debido a los cambios en la legislación que permitieron la creación y potencialización de servicios especializados en instituciones de educación superior (Galán, 2015). Varias organizaciones europeas han ampliado su cobertura a nivel internacional, interviniendo efectivamente en la transformación de los grupos más vulnerables, sin embargo hay mucho por hacer aún; pues la brecha se observa geográficamente siendo las tasas más altas de actividad de personas con discapacidad en Islandia, Suiza y Suecia y más bajas en Hungría, Bulgaria, Rumania e Irlanda (Eurostat, 2014).

Las condiciones y diferentes contextos socioeconómicos, permiten observar esta realidad; varios países de Latinoamérica mantienen altas tasas de analfabetismo, deserción escolar y desempleo en personas con discapacidad; por ejemplo, en el caso de Colombia, se ha observado que solo 66 personas de cada 100 colombianos en situación de discapacidad saben leer y escribir, el 17% de ellos han terminado la secundaria, mientras que educación superior, técnica y tecnológica ha sido alcanzada solo por el 3,4% de la población en esta condición. Lo anterior se debe al ausentismo en las aulas de clase por parte de la población en situación de discapacidad desde su primera etapa de formación; el 80% de los niños entre los 5 y 9 años no han ingresado a un aula de clase (Marín et al., 2016)

Según datos oficiales del censo del 2010 realizado por el INEC, en el Ecuador existen 816,156 personas con discapacidad, que corresponde al 5.64% de la totalidad de la población, El nivel de instrucción de las personas con discapacidad en Ecuador es inferior al resto de la población; el 19% no tiene instrucción formal, el 47.82% ha cursado primaria, el 19.99% ha realizado estudios secundarios, el 6.46% culminó estudios de tercer nivel, y el 0.51% concluyó estudios de cuarto nivel; solo el 44% de este colectivo, manifestaron haber trabajado alguna vez (Lainez et al., 2017).

Situación similar ocurre en Chile, se ha observado que de la población total el 12,93% poseen una discapacidad, apenas el 2,07% termina la educación universitaria y 2,39% no lo termina (Acuña et al., 2015).

Mientras que la realidad en España, es otra, un estudio reporta que los estudios de sus

participantes eran muy variados, predominando la Formación Profesional (42%), los estudios universitarios de distinto grado (38%); y el resto habían cursado ESO (8%), Bachillerato (10%) o Garantía Social (2%) (Díez et al., 2017).

2. ANTECEDENTES

2.1. La discapacidad y el paradigma social de los derechos

La discapacidad es definida en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad como “un concepto que evoluciona y que resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y al entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás (ONU, 2006).

Teniendo presente la noción como un concepto en evolución, los cambios sociales, culturales y científicos del último siglo han permitido poner sobre la mesa de discusión nuevos enfoques y paradigmas referente a la discapacidad, desde el modelo médico, el social, el biopsicosocial, hasta el modelo de los derechos (Seoane, 2011).

El modelo de los derechos, avanza hacia la armonización de los modelos que lo antecedían; es decir, la discapacidad, deja de ser una enfermedad, la persona con discapacidad deja de ser conceptualmente un minusválido sujeto a la caridad y paternalismo y se convierte en un sujeto de derechos, acoge los principios de igualdad, dignidad, autonomía, que moral y legalmente, por la condición de ser humano, le pertenecen. Este modelo trae consigo preceptos como la universalidad, imprescriptibilidad, inalienabilidad, irrenunciabilidad y transmisibilidad, el respeto, la participación, la inclusión social y la accesibilidad, de acuerdo a la Declaración de los Derechos Humanos (ONU, 1948; Seoane, 2011).

Los derechos humanos de la población con discapacidad, implican la libertad de poder desarrollar sus propios planes y proyectos de vida sin barreras ni trasgresiones por parte de las instituciones públicas o privadas en sentido de justicia social, manifestado aún en el trato preferente para equiparar las desigualdades; esto es mediante

derechos vinculantes, visibles y exigibles (Victoria, 2013).

Cabe señalar que con el modelo de derechos, se habla también del reconocimiento del carácter de la vida de una persona con discapacidad con sus capacidades y limitaciones, la necesidad de servicios y sistemas de apoyo que efectivamente le permitan ejercer sus derechos a fin de que se consolide la plena inclusión y participación (Seoane, 2011), lo que incluye la libertad de desarrollar las actividades económicas para el sustento y la obtención de los recursos necesarios para una vida con calidad.

El modelo social en cuanto a la educación, se orienta a una educación inclusiva, hacia un modelo integrado, en igualdad de condiciones, pero con atención personalizada, basada en las necesidades educativas particulares que promueven la idea de las debidas adaptaciones en función del ritmo y formas de aprendizaje, sin exclusión del grupo. Este hecho implica un cambio en la ética de las instituciones educativas, un fuerte compromiso con y la valoración de la diferencia. Al hablar de inclusión dentro del modelo social, a más de las adaptaciones básicas de los sistemas educativos, precisa el desarrollo de estrategias, dispositivos y apoyos, significa cambios en los contenidos, enfoques y estructuras con una visión común de eliminar las barreras (Netto et al., 2017)

2.2. Legislación de la discapacidad

La Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de la Organización de las Naciones Unidas, en su artículo tercero, garantiza entre algunos aspectos, la no discriminación, la participación e inclusión plena y efectiva en la sociedad, el respeto por la diferencia, la aceptación, la igualdad de oportunidades y la accesibilidad de este grupo poblacional. En el mismo cuerpo legal, de manera específica, en el artículo vigésimo cuarto, garantiza la seguridad de que las personas con discapacidad tengan acceso general a la educación superior, la formación profesional, la educación para adultos y el aprendizaje durante toda la vida sin discriminación; y el artículo vigésimo séptimo reconoce el derecho de las personas con discapacidad al trabajo en igualdad de condiciones de las personas que no tienen una

discapacidad, un trabajo libremente elegido o aceptado en un mercado competitivo y normalizado y en entornos abiertos e inclusivos (Comisión Europea, 2011).

Actualmente la convención cuenta con 153 Estados signatarios y 106 ratificaciones y continúa abierta para más firmas y ratificación de los Estados miembros, de tal manera que los diferentes Estados a nivel de Europa y América latina, observan la convención, siguen las recomendaciones y por tanto, cuentan con Constituciones y leyes que amparan o velan por el cumplimiento de los derechos de las personas con discapacidad, concomitantemente, surgen las políticas inclusivas vinculadas a la formación y al ámbito laboral, los planes y programas a nivel macro y micro. En el caso de España; por ejemplo, la Constitución de 1978 sienta las bases para reconocer los derechos de los ciudadanos españoles; específicamente en su artículo 35, manifiesta el derecho a la libre elección de la profesión u oficio, y a una remuneración suficiente para satisfacer las propias necesidades y de la familia de todos los ciudadanos; en 1982 se establece la Ley de Integración Social de Minusválidos (LISMI) y se empiezan a visibilizar las políticas de integración educativas, con la constatación del acceso de las personas con discapacidad a los estudios universitarios, la obtención del título universitario y la inclusión al mercado laboral competitivo.

De la misma manera, la Estrategia Europea sobre Discapacidad (2010-2020) establece la eliminación de las barreras para las personas con discapacidad a fin de que disfruten plenamente de sus derechos con la participación socio económica en igualdad de condiciones, incluido en el ámbito laboral, garantizando el incremento de trabajadores con discapacidad al mercado laboral y mejoras en la accesibilidad a los lugares de trabajo (Unión Europea, 2010)

La Ley orgánica 4/2007 de Universidades en España, en su artículo 93 de la cultura universitaria de la inclusión de las personas con discapacidad en las universidades, garantiza la igualdad de oportunidades, la eliminación de la discriminación, el establecimiento de medidas de acción positiva que incluyen medios, apoyos y recursos, que los planes de estudios se realicen en consideración de los Derechos Humanos asegurando la igualdad real y la accesibilidad (Ley Orgánica 4/2007, 2007)

El Real Decreto Legislativo 1/2013 asegura el cumplimiento de derechos, inclusión social y la accesibilidad de las personas con discapacidad, mientras que el Real Patronato sobre Discapacidad (2007), garantiza el principio de igualdad de oportunidades por medio de la supresión de barreras arquitectónicas, accesibilidad a todo tipo de espacios, productos y servicios (Galán, 2015)

En el caso de Colombia, con la Ley 361 de 1997, se establecieron mecanismos de integración social para cerrar la brecha entre discapacidad y oportunidades laborales; es así que como política pública, con el apoyo de empresas se ejecuta la “Responsabilidad Social Empresarial” mejorando considerablemente la situación laboral de esta población (Marín et al., 2016).

En el caso de Chile, en el año 2010 se promulga las “Normas sobre Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de Personas con Discapacidad” en donde, el Estado se constituye en el ente promovedor y ejecutor del fomento a la inclusión y la no discriminación laboral de aquellas personas con discapacidad; mediante la difusión de prácticas laborales, la creación y diseño de procedimientos, tecnologías, productos y servicios laborales accesibles, de programas de acceso al empleo para personas con discapacidad, entre otros (Acuña et al., 2015).

En el caso de Ecuador, la Ley Orgánica de Discapacidades, establece que la empresa pública o privada que tenga en su nómina un mínimo de 25 trabajadores, está obligado a contratar un 4% de personas con discapacidad, y en labores acordes a sus conocimientos, condiciones físicas y aptitudes individuales, bajo principios de equidad de género y diversidad de discapacidades; con la posibilidad de que familiares de grados próximos de consanguinidad puedan sustituir a la persona con discapacidad en un cargo (Ley Orgánica de Discapacidades, 2012)

2.3. La formación en competencias

En el mismo orden de ideas, es pertinente la formación de este colectivo en el desarrollo de competencias para que puedan ejercer efectivamente sus capacidades y tener éxito en una actividad laboral plenamente identificada, no en términos de probabilidad sino en términos reales, a fin de producir resultados o servicios que

satisfagan a un cliente o destinatario (Cabezas & Flórez, 2015). Estas competencias deben partir del “saber hacer” como del “saber ser” en donde las primeras corresponden a procedimientos técnicos, lenguajes tecnológicos, sistemas tecnológicos y organización del trabajo; mientras que a las segundas les corresponden las condiciones humanas como aptitudes y comportamientos en función de las reglas de la ética, humanidad y responsabilidad (Farías, 2019).

Las competencias se consideran como un conjunto necesario de conocimientos, destrezas y actitudes para ejercer una profesión, saber resolver problemas o conflictos de manera autónoma y creativa, y estar calificado trabajar en un entorno laboral con planificación y organización del trabajo (Monterrosa & Olea, 2017).

Competencias específicas: Relativas a una profesión determinada (Tuning, 2003).

Competencias genéricas: (transversales, comunes a todas las profesiones). En estas competencias se incluyen elementos de orden cognitivo y de orden motivacional, y se expresan a través de las denominadas (Tuning, 2003):

- Competencias instrumentales (orden metodológico o procedimental como la capacidad de análisis y de síntesis, de organización, de planificación, y de gestión de la información)
- Competencias personales (orden del ser, que incluyen la capacidad para el trabajo en equipo, la habilidad para el manejo de las relaciones interpersonales, la responsabilidad y el compromiso ético)
- Competencias sistémicas (se manifiestan entre otras el aprendizaje autónomo, la adaptación a nuevas situaciones, la creatividad y el liderazgo)

3. PLANIFICACIÓN DEL ESTUDIO

En base a lo señalado, el propósito del presente estudio es construir un estado del arte relacionado a las necesidades de formación y desarrollo de competencias para la inclusión laboral de personas con discapacidad a nivel de Europa y América latina.

3.1. Objetivo general

Analizar las necesidades de formación y desarrollo de competencias de las personas con discapacidad que facilitan su inclusión laboral.

3.2. Objetivos específicos

- Determinar las necesidades de formación para el desarrollo de competencias laborales en las personas con discapacidad en la experiencia universitaria
- Determinar las competencias ligadas a las personas con discapacidad para la inclusión laboral
- Identificar los casos de éxito y las buenas prácticas en la formación superior de las personas con discapacidad.

3.3. Preguntas de investigación

Para cumplir con el propósito y los objetivos planteados, se establecieron las siguientes preguntas de investigación:

RQ 1: ¿Cuáles son las necesidades de formación superior para desarrollar las competencias de las personas con discapacidad para su inclusión laboral?. Esta pregunta hace referencia a las necesidades encontradas en las investigaciones sobre la educación superior dirigida a personas con discapacidad en sus diversos tipos; abarca instrucción universitaria y de programas de formación profesional.

RQ 2: ¿Qué tipo de competencias ligan a las personas con discapacidad para la inclusión laboral? Esta pregunta se refiere a las competencias, habilidades, destrezas observadas por personas con discapacidad, docentes o empleadores en las investigaciones que deberían desarrollar las personas con discapacidad para garantizar la inclusión laboral y la permanencia en el puesto de trabajo.

RQ 3: ¿Existen casos de éxito en las experiencias de los centros de formación superior con personas con discapacidad para el desarrollo de las competencias y su inclusión

laboral? Esta pregunta aborda las experiencias que, debido a los resultados observados cuantitativa o cualitativamente, se consideran favorables en beneficio de las personas con discapacidad en el desarrollo de sus competencias y el logro de la inclusión laboral.

RQ 4: ¿Qué tipo de procesos, herramientas e instrumentos han sido útiles en la formación y en el desarrollo de competencias para las personas con discapacidad que mejoren la inclusión laboral? Esta pregunta permite tener un acercamiento a los elementos internos de los programas formativos profesionalizantes que han sido útiles en la formación y el desarrollo de competencias.

RQ 5: ¿Qué tipo de prácticas vinculadas a la formación superior mejoran la inclusión laboral de las personas con discapacidad? Esta pregunta, está relacionada con las prácticas que vinculan a las instituciones de educación superior o a los programas formativos con el exterior a fin de mejorar la inclusión laboral de las personas con discapacidad.

4. METODOLOGÍA

La metodología utilizada en este estudio parte de un paradigma interpretativo de enfoque cualitativo y alcance descriptivo. El método usado fue Revisión de Literatura Multivocal (MLR), por considerarse un método beneficioso en ciencias de la educación para cerrar la brecha entre la investigación académica y la práctica profesional (Garousi et al., 2019) y por su amplitud en el conocimiento desde diversas fuentes.

...su principal cometido es ahondar en estudios empíricos –a veces primarios, a veces secundarios– y en menor énfasis en otros documentos –artículos de opinión, informes políticos, etc.– que nos permitan conocer una realidad que, de otra manera, no sería posible que el investigador conociera (Cervantes & Fernández-Cano, 2014, p. 69)

La rigurosidad del método de acuerdo a Cervantes (2014) queda subsanada por la selección estricta de los criterios de inclusión “a la hora de establecer la muestra de estudios (voces)” (p. 69).

Para fines de este estudio, la literatura académica, científica o formal, hace referencia

a la encontrada en bases digitales reconocidas por sus procesos de revisión de pares y ajuste de las normas de control bibliográfico (ISBN, ISSN) incluidos los índices de impacto, mientras que la literatura gris, no convencional o informal se refiere a cualquier tipo de documentos difundidos por canales de publicación no comerciales, sino especializados, que no se sujetan a normas de ediciones tradicionales o de control bibliográfico ni a la revisión de pares (Formación universitaria, 2011).

4.1. Keywords y sinónimos

Tabla 1. Palabras clave y términos relacionados

Formación – Formation	Universidad, Educación superior – University, College, Higher education
Competencias – Competencies	Habilidades - Skills
Inclusión laboral - Labor inclusión	Inserción laboral - Labor insertion
Discapacidad - Disability	

4.2. Cadena de búsqueda

Los descriptores de búsqueda en español e inglés fueron:

“Discapacidad” AND Formación AND (Universidad OR “Educación superior”) AND (Competencias OR Habilidades) AND (“Inclusión laboral” OR “Inserción laboral”)

“Disability” AND Formation AND (University OR College OR “Higher education”) AND (Competencies OR Skills) AND (“Labor inclusión” OR “Labor insertion”)

4.3. Estrategia de búsqueda

Los motores de búsqueda fueron Dialnet, ScienceDirect, ResearchGate, Scopus y Google Scholar para la literatura académica; y sitios Web especializados como Educational Resources Information Center (ERIC), United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO), Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), e International Labour Organization (ILO) para la literatura gris.

La revisión se basó en los objetivos de investigación y fue planificada en el siguiente orden: primero, una búsqueda de la literatura formal con revisión cruzada de las investigadoras considerando los criterios de inclusión y exclusión y la calidad de la literatura y segundo, una búsqueda de la literatura gris con revisión cruzada de la literatura considerando los criterios de inclusión y la calidad de acuerdo a Garousi, Felderer y Mäntylä (2019). A criterio de las investigadoras se seleccionaron los primeros 100 documentos ordenados por relevancia en los motores que arrojaron un número de publicaciones mayores a dicho número. En los buscadores donde fue posible, se fijó el intervalo de tiempo correspondiente a 2015 a 2019.

4.4. Criterios de inclusión y exclusión

Los criterios de inclusión para la literatura formal y gris fueron los siguientes:

- Artículos, libros, tesis, informes, documentos derivados de congresos
- Documentos primarios en inglés y español, de acceso abierto
- Documentos publicados en el período enero 2015 a diciembre 2019.
- Documentos cuya población objetivo sea europea o latinoamericana.
- Documentos que incluyan necesidades de formación, desarrollo de competencias para personas con discapacidad en relación con el nivel superior y para la inclusión laboral.

Los criterios de exclusión para la literatura formal y gris fueron los siguientes:

- Documentos en cualquier otro idioma que no sean en inglés y español y de acceso restringido.
- Documentos de fuentes secundarias.
- Documentos de años inferiores a enero 2015 y superiores a diciembre 2019.
- Documentos cuya población sea diferente a la europea o latinoamericana.

- Documentos que incluyan necesidades de formación o desarrollo de competencias para personas con discapacidad, pero sean de otros niveles diferentes al superior.

4.5. Criterios de calidad de la literatura

Los criterios para evaluar la calidad de la literatura académica fueron: documentos en revistas con cuartiles Q1, Q2, Q3 y Q4, tesis o libros con depósito legal. Los criterios para evaluar la calidad de la literatura gris fueron los sugeridos por Garousi, Felderer y Mäntylä (2019): la autoridad del productor de la información, la metodología, la objetividad, la fecha de publicación, la novedad e Innovación y el tipo de literatura gris por niveles observados en la Tabla 2.

Tabla 2. Criterios para la selección de fuentes y evaluación de su calidad para la GL. Adaptado (Garousi et al., 2019).

Criterios	Preguntas
Autoridad del productor de la información	<ul style="list-style-type: none"> • ¿El autor tiene reconocimiento en el área del estudio que se está realizando? • ¿El autor cuenta con evidencia que sustente su experiencia en el área?
Metodología	<ul style="list-style-type: none"> • ¿La fuente sigue un proceso metodológico para la discusión/presentación de su contenido? • ¿El tema discutido/presentado en la fuente responde/aborda un objetivo específico?
Objetividad	<ul style="list-style-type: none"> • ¿El tema discutido es soportado por datos?
Fecha de publicación	<ul style="list-style-type: none"> • ¿La fuente presenta una fecha clara de su elaboración?
Novedad / Innovación	<ul style="list-style-type: none"> • ¿La fuente aporta/enriquece algo único a la investigación? • ¿La fuente refuerza o refuta ideas actuales en el tema del estudio que se está realizando?
Tipo de GL	<ul style="list-style-type: none"> • 1er nivel GL=1: Media-Alta recuperabilidad/credibilidad. Típicamente incluye: Libros, capítulos de libro, revistas de divulgación científica, reportes de Instituciones de Gobierno, Centros de Investigación, fundaciones especializadas, etc. • 2º nivel GL=0.5: Moderada recuperabilidad/credibilidad. Típicamente incluye: Videos, noticias, presentaciones, publicaciones de IES/HEI, publicaciones/estudios de organizaciones civiles, etc. • 3er nivel GL =0: Baja recuperabilidad/credibilidad. Típicamente incluye: Blogs, tweets, emails, cartas, catálogos, etc.

La evaluación de la literatura en general, para la obtención de el alfa (α) de Krippendorff, estuvo conformada por una muestra de 14 documentos y tres evaluadores. Se aplicó una escala de tres valores a cada pregunta para verificar la fiabilidad y validez en torno a la calidad (1=Sí, 0.5= parcialmente, 0=No). La evaluación se realizó de manera independiente. Se obtuvo un valor correspondiente a 85.9%. No hubo desacuerdo entre los evaluadores.

4.6. Proceso de extracción y análisis de datos

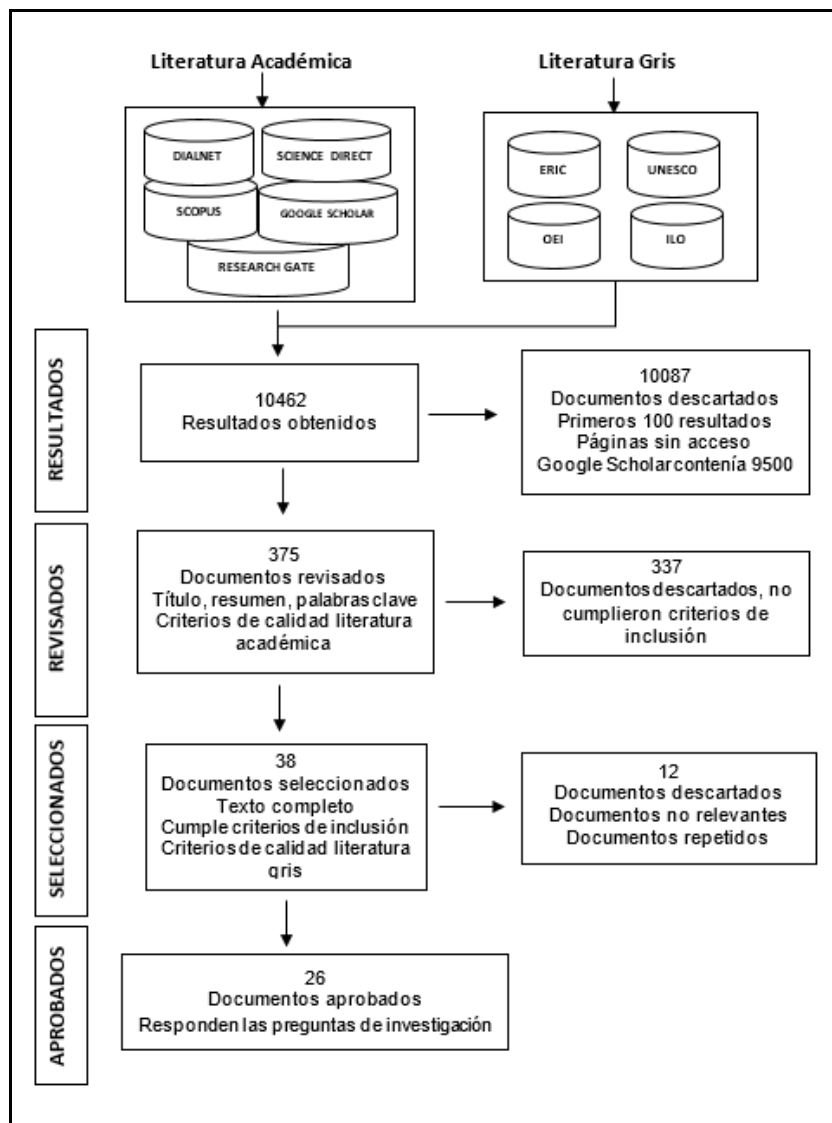


Ilustración 1. Filtro de búsqueda y aprobación de documentos

Como se indicó en el apartado de la metodología, la literatura académica hace referencia a la encontrada en bases digitales reconocidas por sus procesos de revisión de pares y ajuste de las normas de control bibliográfico (ISBN, ISSN) incluidos los índices de impacto, mientras que la literatura gris, no convencional o informal se refiere a cualquier tipo de documentos difundidos por canales de publicación no comerciales, sino especializados, que no se sujetan a normas de ediciones tradicionales o de control bibliográfico ni a la revisión de pares (Formación universitaria, 2011). En este sentido se realizó la búsqueda observando simultáneamente los criterios de inclusión y la calidad de la literatura académica por medio de la verificación del depósito legal y de los cuartiles en las revistas científicas, en esta primera parte se revisaron los títulos de las publicaciones, los resúmenes y las palabras claves confirmando el tipo de población europea o latinoamericana, de educación superior, necesidades de formación, competencias e inclusión laboral. En una segunda parte, se procedió a la lectura de los textos completos para responder las preguntas de investigación y a la verificación de la calidad de la literatura gris, obteniendo 26 documentos aprobados.

5.RESULTADOS

De los 26 documentos aprobados, el 38.5% correspondieron a libros o capítulos de libro, 38% a tesis, el 15% a artículos con cuartil, y el 8% a congresos; de la totalidad de los documentos, el 42% correspondieron a población latinoamericana, 42% a población europea y el restante contenía a ambas. El 92% de los documentos estuvieron escritos en español.

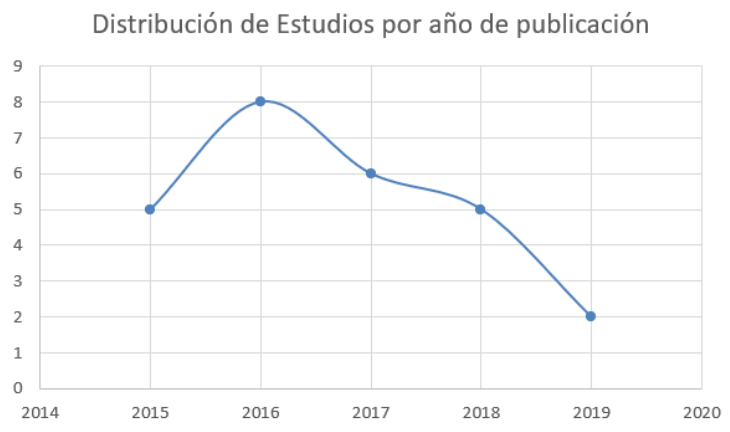


Ilustración 2. Distribución de estudios por año de publicación

La mayoría de los estudios correspondieron al año 2016, mientras que el menor número de documentos se obtuvieron del año 2019. La pregunta RQ 4. Obtuvo mayor respuesta (14 referencias) frente a la pregunta RQ 2. (11 referencias). La correspondencia entre la pregunta y documento que la responde se puede observar en la tabla 3 y en la ilustración que le continúa.

Tabla 3. Correspondencia pregunta/documento

Pregunta de investigación	Total de respuestas	ID Estudios
RQ1	12	S3, S4, S6, S7, S8, S10, S12, S13, S15, S16, S19, S20
RQ2	11	S1, S3, S5, S6, S7, S8, S9, S11, S12, S18, S19
RQ3	9	S4, S6, S8, S9, S11, S13, S14, S19, S26
RQ4	14	S1, S2, S3, S4, S6, S7, S8, S9, S10, S11, S12, S15, S17, S24
RQ5	12	S3, S6, S8, S10, S12, S14, S15, S16, S21, S22, S23, S25

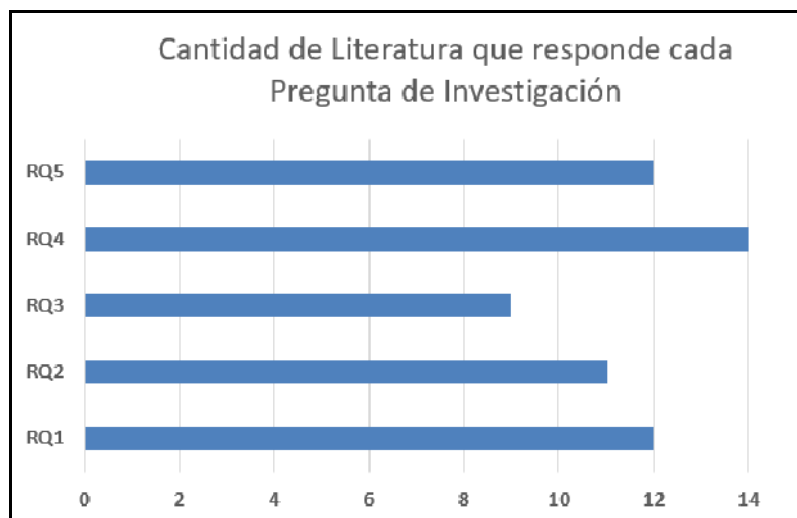


Ilustración 3. Cantidad de literatura que responde preguntas de investigación

5.1. Estado del arte en América latina

5.1.1. Necesidades de formación superior para desarrollar las competencias de las personas con discapacidad para su inclusión laboral

La literatura dio cuenta de las necesidades de formación en las instituciones de educación superior. Se observaron algunas consideraciones previas a la ejecución de procesos formativos de personas con discapacidad, las competencias necesarias en la formación, cuales son los conocimientos adicionales para las personas con discapacidad en la formación laboral, cuáles son los tipos de apoyo necesarios en los procesos formativos y cuál es la percepción de los estudiantes con discapacidad o personas vinculadas sobre los programas de formación y la experiencia en relación al cruce entre la formación y el éxito con la inclusión laboral.

En relación con las consideraciones previas a la ejecución de procesos formativos de personas con discapacidad, varias investigaciones señalaron que, para que un proceso formativo y la posterior inclusión laboral de este colectivo resulte efectiva, se debería partir del conocimiento de las particularidades de la discapacidad a la que se dirige (física, auditiva, visual e intelectual), del grado o nivel de discapacidad (moderado, leve o profundo), del diagnóstico médico y psicológico y de aspectos culturales propios de la discapacidad (Sandoval & Marín, 2019; Walfred, 2015).

En cuanto a los tipos de competencias laborales necesarias en la formación profesionalizante, los estudios en América latina observaron que es indispensable en el aula y en las prácticas estudiantiles, el desarrollo e implementación de competencias laborales básicas, genéricas y específicas; es decir, competencias que fortalezcan las capacidades cognitivas (habilidades académicas y funcionales) como ritmos y estilos de aprendizaje para la lectura, la escritura, la comunicación oral, el cálculo, el uso de las tecnologías de información y comunicación; las competencias de desarrollo personal y desarrollo laboral (directamente relacionadas con la

incorporación y permanencia en el mercado laboral) como son disposición, responsabilidad, trabajo en equipo, adaptabilidad, organización, clasificación, procesamiento de la información, entre otras (Acuña et al., 2015; Cabezas & Flórez, 2015). Un estudio en Cartagena de Indias D.T. y C. que presentó una propuesta de un programa de capacitación para el desarrollo de competencias laborales por parte de las personas con discapacidad auditiva, consideró en sus cursos: formación profesional académica, formación para el empleo, formación en técnicas de búsqueda de empleo, formación de nuevas tecnologías y formación en idiomas (Monterrosa & Olea, 2017). Las personas con discapacidad que participaron de los diferentes programas de formación socio-laboral de la Universidad Central de Chile, consideraron que el programa entrega los conocimientos y herramientas básicas para el desenvolvimiento en el ámbito laboral, así como facilita el desarrollo de habilidades personales y control de emociones para ampliar las oportunidades de inclusión socio-laboral (Acuña et al., 2015).

Simultáneamente, aunque no de manera general, ni menos importante, se observó la importancia de formación a las personas con discapacidad en conocimientos adicionales como temas de derechos, legislación y seguridad laboral, a fin de evitar vulneración y riesgos relacionados con el entorno laboral. Entre algunos temas propuestos se encontraron: contratos de trabajo, horario, rotación, beneficios contractuales, salario, riesgos de los procesos expuestos, procedimientos seguros de trabajo, inamovilidad, estabilidad laboral, causa justificada de despido, calificación, identificación de espacios laborales, procedimientos seguros de trabajo, vías de escape, planes de contingencia e higiene postural (Walfred, 2015).

Respecto a los apoyos necesarios en los procesos formativos relacionadas con el ámbito comunicacional y de accesibilidad física para las personas con discapacidad, se percibieron fundamentales los diversos apoyos humanos, técnicos, tecnológicos y de infraestructura, tales como rampas o ascensores para personas con discapacidad física, interprete de lengua de señas para las personas sordas, tutores en el caso de las discapacidades auditivas, visuales e intelectuales (Cabezas & Flórez, 2015; Monterrosa & Olea, 2017; Walfred, 2015).

En referencia a la articulación entre los procesos formativos y la empresa a nivel de Latinoamérica, se observó debilidad pues, a pesar de que la legislación es abierta para esta vinculación, se trata mayormente de un asunto de la voluntad institucional (GTE et al., 2016), de la misma manera, en la experiencia de las personas con discapacidad entre la formación superior y la inserción laboral, se creyó que no existe armonización, pues la mayoría de los puestos de trabajo asignados, a su percepción, fueron de menor valor frente a la formación o no concordaron con el área de interés; por ejemplo, se les asignó tareas de limpieza, o asistencia menor (Sandoval & Marín, 2019).

5.1.2. Competencias ligadas a las personas con discapacidad para la inclusión laboral

El desarrollo de competencias en el mundo laboral fue un aspecto muy discutido en la literatura. En el caso de las personas con discapacidad, por ser un sector poblacional en condición de vulnerabilidad, las investigaciones se centraron en descubrir cuáles son las más pertinentes para lograr el acceso y la permanencia en el puesto de trabajo visto desde la óptica de los mismos protagonistas, las familias y empleadores. Otras investigaciones dieron cuenta de la ausencia de formación en competencias, pues no se encontraron definidas en los planes o programas de educación especial (Cifuentes et al., 2018).

Las competencias mayormente requeridas y valoradas se pudieron apreciar desde diferentes aristas: del perfil profesional que ofrecen las Instituciones de educación superior o los procesos de formación laboral, de los requisitos solicitados por las organizaciones y empresas para cubrir un cargo, de la valoración de las empresas mediante un instrumento y de los cargos que ocupan las personas con discapacidad.

El perfil profesional que ofrecen los programas formativos en las Instituciones de educación superior o los procesos de formación laboral en América latina para personas con discapacidad, se establecieron de acuerdo a su tipo y necesidades particulares, por citar algunos ejemplos: la Universidad Central de Chile con su programa PRUFODIS (Cabezas & Flórez, 2015), consideró para las personas con

discapacidad intelectual las siguientes competencias:

- Habilidades de lenguaje y comunicación.- Claridad en la expresión oral y escrita, entendimiento en escucha y lectura, actuación asertiva, negociación y persuasión
- Aplicación de números.- Uso del dinero; elaboración de presupuestos; uso de la calculadora, adquisición de bienes.
- Uso básico de tecnologías.- Aplicación de destrezas básicas para el uso del PC, manejo de aplicaciones básicas, uso del Internet.
- Iniciativa y emprendimiento. Flexibilidad ante nuevas situaciones, creatividad, ejecutar ideas, perseverancia en el cumplimiento de objetivos.
- Trabajo en equipo. Identificación de objetivos, coordinación con otros, colaboración y generación de confianza, resolución de problemas.
- Efectividad personal.- Autoconocimiento y gestión de sí mismo, gestión de la propia formación y desarrollo laboral, trabajo con confianza y seguridad, planificación de proyectos personales.
- Aprender a aprender.- interés y motivación de aprender, auto observación de su aprendizaje, aplicación de nuevos aprendizajes al contexto
- Solución de problemas. Recolección, organización y análisis de la información que resuelve el problema, aplicación de alternativas de solución de problemas, resolución de problemas interpersonales.

Un estudio en Cartagena de Indias D.T. y C. que presentó una propuesta de un programa de capacitación para el desarrollo de competencias laborales por parte de las personas con discapacidad auditiva consideró en sus cursos la formación en técnicas de búsqueda de empleo, habilidades sociales y habilidades laborales que faciliten y potencien la correcta adaptación al puesto de trabajo (Monterrosa & Olea, 2017).

Los programas de formación laboral en América latina conllevan requerimientos de ingreso que abarcan competencias personales y académicas básicas; así para personas con discapacidad intelectual se observaron las siguientes: disposición favorable al aprendizaje, interés por la inclusión laboral, no presentar alteraciones y/o patologías psiquiátricas y participación en el proceso de evaluación inicial, entre otras (Cabezas & Flórez, 2015), lo que implica sentido de determinación, responsabilidad, conocimientos de lectoescritura, niveles adecuados de comprensión y un grado moderado y leve de discapacidad.

Varias investigaciones dieron cuenta de la valoración de las competencias del personal para el ingreso a las organizaciones o empresas, algunas percepciones hicieron diferencia entre personal con y sin discapacidad, mientras que otras percibieron o valoraron de manera general. Un estudio realizado en Colombia en el año 2016, cuya muestra estuvo conformada por 79 empresas con responsabilidad social empresarial, observó que las principales competencias requeridas para sus candidatos, con o sin discapacidad fueron: el trabajo en equipo y la comunicación asertiva; las competencias estratégicas fueron: la capacidad de análisis y orientación al logro; las competencias técnicas fueron: formulación, ejecución de planes de trabajo, monitoreo de los mismos, organización, y habilidades de redacción; y las competencias de interrelación fueron: comunicación asertiva, trabajo en equipo y gestión de conflictos (Marín et al., 2016).

Farías (2019), en su presentación realizada en el Primer Congreso Internacional de Ciencias Humanas, observó que entre los requisitos para la inclusión laboral de personas con discapacidad, se consideraron la flexibilidad horaria, las ganas de aprender, adecuados niveles de lectoescritura, la acreditación de un nivel secundario de estudios y la experiencia en puestos similares, en este sentido, reflexionó lo inconveniente que resulta y sugiere adecuaciones en los procesos inclusivos para las personas con discapacidad intelectual como reducciones en la jornada laboral por el tiempo limitado de concentración en este grupo, un canal alternativo de comunicación afirmando por la falta de lectoescritura tradicional, un puesto de trabajo rutinario a fin de evitar la mayor cantidad de imprevistos posibles; en virtud de lo cual, señaló la importancia de las competencias relacionadas con el “saber ser” que aportan al desarrollo de la autonomía y las del “saber hacer” que permitirá mejorar las prácticas

de inclusión laboral.

Desde los cargos que ocupan las personas con discapacidad en las diferentes organizaciones y empresas, se pudo deducir de manera práctica aunque no efectiva (pues se desconoce si hay permanencia en los cargos), cuáles competencias se han considerado para la contratación de personas con discapacidad; así en personas con discapacidad intelectual en Colombia se ha observado que el 25,32% se dedican a labores de asistencia administrativa, archivo, entre otras; el 8, 86% a labores financieras, operativas y comerciales, el 5,06%, a actividades de servicio al cliente, call center o recepción y el 60,76% a otras y diversas áreas de desempeño (Marín et al., 2016). Las competencias que se observaron desde el punto de vista de formadores de talleres laborales, escuelas especiales o de centros de capacitación fueron la autonomía y la independencia, habilidades cognitivas y prácticas (Cifuentes et al., 2018).

5.1.3. Casos de éxito en las experiencias de los centros de formación superior con personas con discapacidad para el desarrollo de las competencias y su inclusión laboral

Aunque la situación de las personas con discapacidad en de América latina en el ámbito escolar ha experimentado un cambio importante gracias a la legislación, a las políticas públicas y a la sensibilización de la sociedad (Cabezas & Flórez, 2015), la revisión de la literatura permitió evidenciar la existencia de casos de éxito mínimos en instituciones de educación superior, y que estos existen en la medida de la apertura institucional, la elaboración y ejecución de convenios, la adopción de programas, proyectos o modelos internacionales, la formación de redes con agentes estratégicos en inserción laboral, el reclutamiento profesional multidisciplinario y el financiamiento adecuado.

Uno de los ejemplos lo constituyó el caso del Programa de Formación Socio - Laboral para Personas con Discapacidad Intelectual en la Universidad Central de Chile con su Facultad de Educación y la fundación HINENI, que inicio en el año 2005 y cuyo

objetivo fue el de “otorgar una formación personalizada, de acuerdo a un sistema de apoyo y ayudas técnicas, que permitan una adecuada transición de los jóvenes que participan en el programa, hacia el mundo del trabajo, facilitando una real y efectiva inclusión social” (2015, p. 26); el modelo que siguieron fue el de “Empleo con Apoyo”, su éxito se evidenció en la formación de un equipo multidisciplinario constituido por educadores especiales o diferenciales, psicólogos, terapeutas ocupacionales y fonoaudiólogos, el éxito dependió también por el trabajo extendido a los familiares y el periodo de duración del programa que correspondió a una formación técnica, es decir, de 3 años. Este programa ha sido considerado como una propuesta educativa relevante y un modelo de educación inclusiva en entorno universitario para la discapacidad intelectual en Chile (Acuña et al., 2015; Cabezas & Flórez, 2015)

Otro ejemplo lo constituyó el Instituto Neurológico de Guatemala (ING) en conjunto con la Universidad de San Carlos de Guatemala (USAC) que puso en marcha un programa para la inserción de las personas con discapacidad intelectual, el cual incluyó formación profesional, desarrollo de competencias laborales, formación a los profesionales multidisciplinarios encargados del proceso de inclusión laboral, implementación de pasantías, orientación empresarial sobre el perfil laboral de la persona con discapacidad; su éxito se evidenció por el hecho de promover la apertura de empleos por medio de la preparación de las personas y el acompañamiento adecuado durante la inserción laboral (Vasquez, 2015).

De la misma manera, se observó en Colombia, con el programa SENA INCLUYENTE que desarrolla formación profesional en 115 centros de formación del país dirigido a personas con discapacidad, además otorga certificación de competencias laborales y ejecuta la intermediación laboral por medio de los centros de servicio público de empleo (Monterrosa & Olea, 2017).

5.1.4. Procesos, herramientas e instrumentos útiles en la formación y en el desarrollo de competencias para las personas con discapacidad que mejoran la inclusión

laboral

La revisión de la literatura permitió observar heterogeneidad en los procesos, herramientas e instrumentos en la formación e inclusión laboral de las personas con discapacidad en el entorno universitario y laboral en Latinoamérica; por ejemplo en los contenidos, requisitos de ingreso y tiempo de duración de los programas, recursos humanos y materiales; algunos programas fueron totalmente inclusivos y otros parcialmente inclusivos, puesto que algunas asignaturas son exclusivas para personas con discapacidad.

Un programa de formación socio laboral en Chile, contó con un itinerario personalizado que contempla a más de las actividades formativas, procesos de orientación, acompañamiento o tutoría y mediación laboral para la inclusión y mantenimiento de un empleo. Uno de los procesos relevantes de este programa fue el tipo de evaluación por competencias mediante simulaciones cercanas a la realidad donde los estudiantes demuestran sus conocimientos, aptitudes y procedimientos (Cabezas & Flórez, 2015).

En el caso de Colombia, se mencionó la innovación científico tecnológica que otorga herramientas de apoyo como los equipos ortopédicos, aditamentos y dispositivos móviles. En el caso de la discapacidad física los mismos autores sugirieron el fomento de la educación virtual, debido a las barreras de movilidad por el acceso a transporte y la infraestructura (Marín et al., 2016).

Un estudio en Cartagena de Indias D.T. y C. que presentó una propuesta de un programa de capacitación para el desarrollo de competencias laborales para las personas con discapacidad auditiva consideró en sus cursos: formación profesional, salidas laborales, módulos profesionales, formación reglada, formación continua, etc. En este programa sobresalió la figura del orientador o mediador laboral, quien facilita la inclusión laboral mediante información necesaria sobre las empresas, sobre las ofertas de empleo y el seguimiento al empleo, junto con el apoyo de organizaciones gubernamentales y no gubernamentales a nivel nacional e internacional como la Secretaría de Participación y Desarrollo Social de la ciudad de Cartagena, programa SENA incluyente, INCI, INSOR, Fundación Corona, Saldarriaga Concha y las cajas de

Compensación familiar en cooperación con Agora con la Foal- Cooperación de la Comunidad de Madrid y el BID; (Monterrosa & Olea, 2017)

Desde el punto de vista de estudiantes con discapacidad en una experiencia inclusiva en una institución de educación superior, especializada en pedagogía en Chile, evidenció la necesidad de “disponer de una política Institucional explícita y detallada que permita el desarrollo de iniciativas inclusivas coordinadas en los distintos ámbitos de la vida estudiantil, así como contar con información institucional accesible y con funcionarios capacitados para orientarlos en trámites administrativos” (Millan et al., 2018, p. 60) y sugirió que los protocolos asociados con estas necesidades se construyan junto con los beneficiarios.

En lo que se refiere a la articulación horizontal, un estudio destacó la conveniencia de formular diseños curriculares a partir de las competencias identificadas desde el ámbito laboral y de las necesidades específicas expresadas desde el mundo del trabajo. Las prácticas formativas en empresas fue un elemento central para articular la oferta formativa y demanda laboral. En tal sentido, contaron con un instrumento gubernamental que permitió la cercanía entre la formación y el empleo, este fue el Sistema Nacional de Cualificaciones Profesionales (SNCP) que mejora la eficacia de los programas formativos, ordena la oferta educativa, dota de transparencia al sistema y permite la certificación de competencias a partir de la experiencia laboral. Se trató de un tema de gran importancia que aún en la actualidad constituye un enorme desafío para los países del área, siendo un espacio fundamental de cooperación (GTE et al., 2016).

Entre algunos de los procesos que se observaron en las Instituciones de Educación Superior tanto como en las organizaciones y empresas inclusivas en América latina, fueron las actividades extracurriculares en el campus como el fomento de la socialización y aprendizaje mutuo entre estudiantes con y sin discapacidad evidenciando el enriquecimiento que comporta para unos y otros (Cabezas & Flórez, 2015).

5.1.5. Prácticas que mejoran la inclusión laboral de personas con discapacidad durante y tras los procesos formativos

De la revisión de la literatura, se pudo observar que las prácticas que mejoran la inclusión laboral de las personas con discapacidad durante y tras los procesos formativos en Latinoamérica, se relacionan con la vinculación entre las Instituciones de Educación Superior, las organizaciones externas y la sociedad en general. Por ejemplo, Alianza del Pacífico, espera que la educación técnica profesional esté conectada con el sistema educativo y con el sistema productivo en cada país, para el efectivo cumplimiento de la inclusión laboral, además afirma que se deben impulsar políticas públicas de mayor alcance (GTE et al., 2016); Cabezas y Flórez (2015) recomiendan la vinculación entre los centros educativos y el mercado laboral. Marín et al. (2016) observaron de forma positiva la vinculación de los programas de formación a personas con discapacidad con los programas empresariales del Pacto de Productividad dado en la ciudad de Pereira - Colombia con el cual se ha logrado articular las necesidades laborales de la empresas con las necesidades laborales de este sector poblacional (Marín et al., 2016). Sandoval y Marín (2019) consideran que debería fortalecerse la vinculación gubernamental intersectorial, específicamente entre el Ministerio de Educación y Ministerio del Trabajo en cumplimiento con la legislación a fin de garantizar la inclusión laboral, favorecer la participación social y laboral de las personas con discapacidad (Sandoval & Marín, 2019).

Gestor laboral. Se proyecta esta figura con el rol de gestionar y mantener el vínculo entre universidad y empresa, realizar estudios de mercado y de recursos en la comunidad para favorecer la inclusión de personas con discapacidad (Cabezas & Flórez, 2015).

Orientación empresarial. Se refiere a un servicio desde las Instituciones de Educación Superior a las empresas para orientarles sobre el perfil laboral que posee una persona con discapacidad, lo cual ha sido favorable para la apertura de empleos y el acompañamiento a los beneficiarios en la experiencia de la Universidad de San Carlos de Guatemala en conjunto con el Instituto Neurológico de Guatemala (Vasquez,

2015).

Instrumentos gubernamentales. Entidades que puedan recopilar, organizar la información, realizar planificaciones, monitorear, evaluar, asesorar y orientar para la formulación de políticas públicas a favor de los sectores vulnerables y aportar con la inclusión laboral de las personas con discapacidad, tal como el Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (SNIES) y al Sistema de Información de la Educación para el Trabajo y el Desarrollo Humano (SIET) en Colombia (GTE et al., 2016).

Instrumentos No Gubernamentales. Es importante destacar que en la revisión de la literatura se observaron prácticas de ONGs vinculadas o no con centros de formación superior, como el caso de la OEI que entre sus actividades fomenta la formación e inclusión de personas con discapacidad mediante la creación de comisiones como el Grupo de Trabajo Educación Inclusiva (GTEI) que en el caso particular de Uruguay vigila por el cumplimiento efectivo de los derechos de esta población evitando segregación y discriminación (Netto et al., 2017)

En el caso de Argentina con el Programa de Atención Educativa a la Diversidad del Alumnado y a los Colectivos con Mayor Riesgo de Exclusión, que apoya a través de la dotación de equipamiento técnico y componentes de accesibilidad a los estudiantes con discapacidad registrados en el “Tercer Relevamiento de alumnos universitarios con discapacidad” (OEI, 2016), y en el caso de Paraguay en el marco del Programa de Atención Educativa a la Diversidad del Alumnado y a Colectivos en Riesgo de Exclusión en conjunto con la Fundación Once para América Latina (FOAL), pretende mejorar la empleabilidad y la Implantación de centros de recursos educativos para personas con discapacidad auditiva (OEI, 2017).

Financiamiento adecuado. Se ha considerado que la correcta financiación es un factor clave para el acceso a la formación, es el caso observado por la OIE en Chile, en donde el mayor financiamiento fiscal (76,3%) en términos de educación es destinado a las instituciones universitarias –públicas o privadas y proporcionalmente distribuido a fin de garantizar la inclusión de un mayor número de personas en

situación de vulnerabilidad (GTE et al., 2016)

5.2. Estado del arte en Europa

5.2.1. Necesidades de formación superior para desarrollar las competencias de las personas con discapacidad para su inclusión laboral

La literatura dio cuenta de las necesidades de formación en las instituciones de educación superior en Europa. Se observaron algunas consideraciones previas a la ejecución de procesos formativos de personas con discapacidad, se observaron los tipos de competencias necesarios en la formación, cuales son los conocimientos adicionales para las personas con discapacidad en la formación laboral, cuáles son los tipos de apoyo necesarios en los procesos formativos y cuál es la percepción de los estudiantes con discapacidad o personas vinculadas sobre los programas de formación y la experiencia en relación al cruce entre la formación y el éxito con la inclusión laboral.

Se evidenció que los diferentes programas de formación laboral en Europa trabajan con perfiles específicos, que las universidades crean carreras acordes con las necesidades de estos grupos como el caso de “Auxiliar Administrativo” de la Asociación Uribe, o de “Auxiliares Docentes en Tecnologías de la Información y la Comunicación” del proyecto REDDO o Auxiliar Técnico de Alojamiento y Catering del Programa Cualificación Profesional Inicial del Instituto Fernando Arce para personas con discapacidad intelectual, relacionadas también con las demandas. Izuzquiza y Rodríguez (2016) por ejemplo, señalaron que en el caso de las personas con discapacidad intelectual se han considerado los puestos de auxiliar administrativo, ayudante de auxiliar administrativo en instituciones como bancos, aseguradoras y otros sectores de actividad diversos, Roig (2018) por su parte recomienda la profundización en la investigación de las titulaciones más populares entre el alumnado universitario.

En relación con las consideraciones previas a la ejecución de procesos formativos para personas con discapacidad, los diferentes programas formativos enfatizaron en la necesidad de crear perfiles profesionales individualizados y diseñados para mejorar la empleabilidad en función de las competencias o habilidades del candidato y sus intereses, de acuerdo al análisis de las dimensiones y la valorización desde las empresas y los mediadores laborales (Espada, 2015; Izuzquiza & Rodríguez, 2016). Algunos de los ejemplos de esta puesta en marcha se observaron con el Programa CAPACITAS que durante todo el periodo formativo realiza un esfuerzo en configurar ese perfil por medio de la formación básica, académica, profesional y personal (Cabezas & Flórez, 2015) o con el Programa de Cualificación Profesional Inicial de la institución educativa especial “Fernando Arce” que parte del diagnóstico de las necesidades y expectativas de los interesados, para determinar la orientación profesional para la selección del proceso, las actividades concretas, y el acompañamiento técnico a lo largo del proceso y la evaluación final (Riaño et al., 2016). Otros estudios observaron mayores demandas en las diferentes ramas formativas de acuerdo al tipo de discapacidad, tales son el estudio en la Universidad de Burgos, que señaló que la mayor cantidad de titulados fueron las personas con discapacidad física, y que las mujeres con discapacidad demandan mayormente la formación en las ramas de Ciencias Sociales y Jurídicas, específicamente en Derecho y Educación (Roig, 2018); en el caso del estudio en la Universidad Rey Juan Carlos, estudiantes con discapacidad física (41,5%) discapacidad visual (6%), discapacidad psíquica (6%) y discapacidad auditiva (4%) destacan mayor demanda en la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas (Espada, 2015).

En relación con los tipos de competencias laborales en la formación universitaria, algunos autores mencionaron la importancia de entrenamiento en competencias profesionales básicas, generales, transversales y de carácter específico que permitan al estudiante conocerse a sí mismo y lograr superar la entrevista laboral con éxito. Se mencionan específicamente gestión, búsqueda de la información, preocupación por la calidad, capacidad de trabajar bajo presión y motivación (Espada, 2015; Roig, 2018).

Referente a los conocimientos adicionales en la formación de personas con discapacidad, se observó que es preciso que las personas con discapacidad

conocieran las competencias en sí, lo que les ayudaría en la incorporación a las prácticas en las empresa y el acceso a un puesto de trabajo (Espada, 2015). Es necesario además que las personas con discapacidad conozcan las diversas opciones en el mercado laboral y que puedan identificar las que mejor respondan a sus necesidades, tanto como que conozcan la legislación laboral en torno a la discapacidad (Galán, 2015). Un estudio además sugirió la importancia en formar a este colectivo en temas de administración o conducción de un negocio a fin de mejorar la confianza y promover un espíritu empresarial y acrecentar el acceso a la economía (Guardiola, 2017).

En relación con la experiencia entre el cruce de la formación con la inclusión laboral, se observó que en la mayoría de las universidades españolas analizadas las únicas acciones con mayor peso que se desarrollan durante el egreso hacen referencia la orientación laboral (72,50%) o a dar información sobre los perfiles profesionales (42,5%) o al desarrollo de habilidades sociolaborales (40%). Estos datos reflejan la necesidad de establecer vínculos con el mercado de trabajo y, en concreto, firmar convenios con empresas para facilitar la inserción laboral de los estudiantes con discapacidad (Galán, 2015).

En la revisión de la literatura sobre necesidades en la formación en Europa, no se evidenció mayor asunto sobre los apoyos necesarios en los procesos formativos, como recursos humanos, materiales o tecnológicos, pues como se mencionó anteriormente, su uso está mayormente desarrollado que en Latinoamérica. Los programas de formación así mismo se encuentran desarrollados con especialización con ciertas discapacidades y se evidencian cuantitativa y cualitativamente casos de éxito.

5.2.2. Competencias ligadas a las personas con discapacidad para la inclusión laboral

El desarrollo de competencias en el mundo laboral a nivel de Europa, es un hecho sin discusión. Se pueden observar competencias personales, competencias interpersonales, competencias comunicativas, competencias académicas,

competencias profesionales, hay también la clasificación en competencias básicas, transversales y específicas. Las competencias mayormente requeridas y valoradas se pueden observar desde diferentes aristas: del perfil profesional que ofrecen las Instituciones de educación superior o los procesos de formación laboral, de la perspectiva de las personas con discapacidad, de los requisitos solicitados por las organizaciones y empresas para cubrir un cargo, laborales, de la valoración de las empresas y mediadores laborales mediante un instrumento y de los cargos que ocupan las personas con discapacidad.

Desde el perfil profesional se pueden observar de los diferentes programas en entornos universitarios, competencias de lo general a lo específico, hay elementos en común como el énfasis en las competencias personales en pro de responsabilidad con el trabajo, el mantenimiento de las buenas relaciones sociales y el uso de las tecnologías

El Programa Promotor (Cabezas & Flórez, 2015) para personas con discapacidad intelectual afirma que todas las asignaturas en los procesos formativos a personas con discapacidad, tratan de desarrollar las siguientes competencias transversales para el mundo laboral:

- Resolución de problemas y toma de decisiones
- Adquisición de compromisos sociolaborales
- Adquisición y manifestación de habilidades sociales y emocionales.
- Adquisición de habilidades de manejo de tecnologías de la información y la comunicación
- Adquisición de flexibilidad, adaptación al cambio y capacidad crítica
- Mantenimiento de la ilusión por la formación permanente a lo largo de la vida

Así mismo en el programa Uribe (Cabezas & Flórez, 2015) para las personas con discapacidad intelectual, las competencias específicas fueron las siguientes:

- Adquisición y mantenimiento de las relaciones sociales y con el entorno, así

como el conocimiento de las normas básicas de interacción interpersonal.

- Conocimiento de los diferentes recursos existentes en la comunidad y fomento del uso de recursos que favorezcan su desarrollo personal
- Construcción de una personalidad moral autónoma basada en la autoestima, las buenas relaciones interpersonales y en la elaboración de un proyecto de vida personal satisfactorio
- Desarrollo de autonomía personal
- Refuerzo de capacidades cognitivas y conocimientos relativos a aprendizajes académicos
- Adquisición de habilidades de manejo de tecnologías de información y comunicación
- Entrenamiento en competencias profesionales
- Adquisición de habilidades necesarias para alcanzar un nivel de preparación óptimo, con el fin de que las personas puedan desarrollar los conocimientos específicos del perfil de auxiliar administrativo
- Desarrollo en el entorno de puesto de trabajo real

El programa CAPACITAS (Cabezas & Flórez, 2015), dirigido para personas con discapacidad intelectual presentó las siguientes competencias:

- Competencias básicas (lectoescritura, aspectos matemáticos, acercamiento a la tecnología).
- Competencias específicas (perfil laboral, diferentes ámbitos laborales, desempeño real de tareas en prácticas en empresas)
- Competencias personales (control de las emociones, fomento de relaciones interpersonales adecuadas, control y manejo del tiempo y autonomía en la vida personal y profesional)

Este mismo programa incluyó entre su contenido la identificación de las habilidades, diseño, aplicación y evaluación del programa, los contenidos en habilidades comunicativas, cuidado y mantenimiento de la relación, los valores de la amistad y la resolución de conflictos (Cabezas & Flórez, 2015).

Un estudio realizado en España cuyo objetivo fue evaluar la madurez vocacional de los estudiantes con discapacidad inscritos en la unidad de atención a personas con discapacidad de la Universidad Rey Juan Carlos, enfatizó la importancia de entrenar y potenciar las competencias de los estudiantes para la obtención y posterior mantenimiento del empleo, esto mediante la preparación para la entrevista de trabajo y la realización de prácticas que incluyan el aprendizaje de competencias transversales, pues se considera que promueve el desarrollo paralelo de las habilidades de supervivencia o retención del empleo, las habilidades para la empleabilidad, las habilidades blandas y habilidades de mercado las cuales incluyen “preocupación por la calidad, trabajar bajo presión, habilidades interpersonales, búsqueda y gestión de la información, motivación, entre otras” (Espada, 2015, p. 163).

Un estudio sobre formación online para personas con discapacidad dentro de sus módulos incluyen competencias transversales entre las que se encontraron: liderazgo, delegación, gestión del tiempo, gestión de reuniones, competencias para saber motivar y desarrollo de la empatía, asertividad y aprender a dar feedback, toma de decisiones, comunicación oral y escucha activa, competencias para las presentaciones en público, comunicación escrita, gestión del estrés, trabajo en equipo y negociación; y competencias enfocadas en la madurez vocacional y laboral entre las que se incluyeron: Habilidades para la búsqueda de empleo y emprendimiento, habilidades para la vida independiente (Díez et al., 2017).

Referente a las competencias desde la percepción de las personas con discapacidad Un estudio realizado en Barcelona (Dalmau et al., 2015), cuyo objetivo fue conocer la percepción de los titulados universitarios españoles con discapacidad auditiva sobre su formación universitaria, con una muestra de 84 personas tituladas universitarias con discapacidad auditiva (32 hombres y 52 mujeres) con grado de discapacidad entre 40% hasta 79%, observó que las competencias que consideraron importantes desarrollar en los entornos universitarios son en orden de prioridad:

- Dominio de la lengua inglesa
- Capacidad de negociación

- Potencial de liderazgo
- Habilidades interpersonales
- Habilidades comunicativas
- Iniciativa y espíritu emprendedor
- Capacidad para generar nuevas ideas
- Manejo del ordenador
- Capacidad de adaptarse a nuevas situaciones
- Habilidades de búsqueda y gestión de la formación
- Capacidad de organizar y planificar

Desde los requisitos o demandas de las empresas u organizaciones que demandan mano de obra, se observaron casos particulares como el hecho de que para poder ser candidato al programa DEMOS lo que primó en todo el proceso fue el deseo de ampliar su formación para optar a un empleo en el mercado ordinario. Además se requería un amplio grado de autonomía personal y social, así como un adecuado conocimiento de la lecto-escritura y conceptos matemáticos básicos (Cabezas & Flórez, 2015).

Un grupo de titulados universitarios con discapacidad auditiva consideró que los empleadores valoran los siguientes aspectos para la inclusión laboral:

- La experiencia laboral
- La disponibilidad y lealtad a la empresa
- Los estudios de postgrado
- La invisibilidad de la discapacidad (Dalmau et al., 2015)

El caso del proyecto REDDO, los criterios de selección para el perfil de auxiliar docentes para personas con discapacidad intelectual incluye los siguientes.

- Personas con necesidades de apoyo intermitente y limitadas
- Alto nivel de motivación
- Interés por la enseñanza
- Amplio conocimiento y formación en tecnología
- Alumnos en edad escolar

En la percepción de empleadores referente a la inclusión laboral de personas con discapacidad intelectual (Izuzquiza & Rodríguez, 2016), las competencias más significativas y valoradas en orden de mayor a menor fueron:

- Mostrar responsabilidad con las tareas encomendadas
- Mostrar interés por realizar las tareas correctamente
- Aceptar de buen grado nuevas tareas
- Acudir limpio y aseado
- Relacionarse adecuadamente con sus superiores
- Comprender las órdenes orales
- Mantener el ritmo y la carga de trabajo adecuadamente
- Establecer con autonomía el orden de actividades
- Orientarse adecuadamente por los diferentes espacios
- Realizar la planificación temporal de las tareas

Desde el punto de vista de mediadores laborales de los trabajadores con discapacidad intelectual, la dimensión competencial que consideran más importante para lograr mantener el puesto de trabajo es Responsabilidad, autonomía y motivación, seguida de las dimensiones Gestión y organización, Competencias interpersonales y Flexibilidad, control emocional y resistencia a la frustración” (Izuzquiza & Rodríguez, 2016)

Algunas de las competencias valoradas por los empresarios para personas con

discapacidad física en cuanto al emprendimiento para la inclusión laboral son la creatividad, iniciativa, trabajo duro, ser positivo, encontrar la solución a los problemas, liderazgo y habilidades interpersonales. Destacan el hecho de tener un conocimiento básico de administración de empresas y conocimiento del sector en el que desean ubicar el negocio (Guardiola, 2017)

5.2.3. Casos de éxito en las experiencias de los centros de formación superior con personas con discapacidad para el desarrollo de las competencias y su inclusión laboral

Cabezas y Flores (2015), en el libro titulado “Educación postsecundaria en entorno universitario para alumnos con discapacidad intelectual. Experiencias y resultados”, traen una recopilación de proyectos y experiencias, de larga trayectoria (de 3 más de 10 años) en países europeos y anglosajones. Entre los programas se distinguieron: PROMENTOR (UAM-PRODİS), Programa DEMOS, Programa de Formación Laboral de la Asociación Uribe Costa, Proyecto REDDO, Programa CAPACİTAS y ESPAZO COMPARTİDO. El éxito de estos programas se vio reflejado en la cantidad de estudiantes que cada año va en aumento, así como el seguimiento a los egresados dió cuenta de la permanencia en los puestos de trabajos de esta población.

En el caso del programa Promentor, con más de 10 años de experiencia, registraron a la fecha de estudio: 143 jóvenes (65 con síndrome de Down) que han realizado sus estudios, de los 115 graduados, 87 trabajan en empresas ordinarias con un contrato de trabajo; este programa tiene su distinción en el contexto europeo, ha sido premiado en varias ocasiones desde el año 2006 hasta el 2014; se considera que este programa ha sido la primera experiencia en España de inclusión educativa de personas con discapacidad intelectual en la universidad pública.

El programa DEMOS hasta la fecha del estudio, ha contado con dos promociones que han finalizado su formación en la Universidad, siendo 47 los estudiantes graduados en total; se considera que el éxito del programa es su contribución positiva a la

maduración personal, incremento de autonomía y aumento de las capacidades y aptitudes de los estudiantes, que implica una mejor inclusión laboral.

En la encuesta de satisfacción aplicada a los estudiantes del programa REDDO formados como auxiliares docentes, se pudo observar que el 100% de los participantes han mostrado su total conformidad o acuerdo respecto a su trabajo y esfuerzo realizado durante el curso, a su asistencia a clase, a su propia actitud, así como a la mejoría en sus relaciones sociales, la adquisición de nuevos conocimientos y la transmisión de estos.

Entre algunos de los resultados más relevantes del Programa Cualificación Profesional Inicial, del Instituto Fernando Arce se observaron: la iniciación a todo el alumnado del programa en los conocimientos básicos del oficio profesional de Auxiliar Técnico de Alojamiento y Catering a través de las actividades realizadas en el taller y de las prácticas en el centro de trabajo, fomento del desarrollo personal y social de los participantes proyectándose a su integración sociolaboral, la formación práctica en centros de trabajo, y desarrollo de la adquisición de habilidades para la búsqueda de un empleo (Riaño et al., 2016)

La formación laboral online aplicada en España, observó que la ratio de finalización del curso alcanzó un 86%, que en comparación con otros programas formativos del mismo estilo, no superaban el 20% entre algunos de los aspectos señalados, además del éxito en el contenido, observaron la modalidad, la duración de más de 4 meses y la carga de trabajo, evidenciando la consecución de los objetivos planteados, el nivel de aprendizaje alcanzado y el grado de satisfacción de los participantes (Díez et al., 2017)

El estudio de Guardiola (2017) refirió a COCEMFE como una organización que entre sus líneas de acción relacionada con personas con discapacidad se encuentran: capacitación, apoyo en la búsqueda de empleo, servicios psicológicos y otros servicios, sus líneas estratégicas son la provisión de una cartera de servicios básicos y actividades dirigidas a entidades confederadas y personas con discapacidades físicas y sensoriales, cohesión del movimiento asociativo, relaciones institucionales, excelencia en la gestión, comunicación, gestión de recursos humanos y gestión

financiera. Su éxito se evidenció desde 2010, por el Sello de Compromiso Europeo con la Excelencia Europea para su Sistema de Gestión de acuerdo con los criterios del Modelo de Excelencia EFQM (Guardiola, 2017)

La participación de la Cátedra UNESCO, fue evidente en la literatura, se observó complacencia con la Educación Física Inclusiva, Deporte, Recreación y ejercicio en el Instituto de Tecnología, se consideró el logro en abordar la inclusión de la discapacidad en la política transversal agendas en educación, salud, desarrollo urbano y deporte (UNESCO, 2018).

5.2.4. Procesos, herramientas e instrumentos útiles en la formación y en el desarrollo de competencias para las personas con discapacidad que mejoran la inclusión laboral

La experiencia observada en los principales programas formativos para personas con discapacidad intelectual en Europa, sugieren el predominio de un modelo de colocación-formación-mantenimiento, con una combinación de acciones de formación y apoyo dentro- fuera de los entornos formativos. La supervisión inicial de las tareas laborales del trabajador con discapacidad, por parte de un preparador laboral en el propio puesto de trabajo, fue la estrategia más recurrente, combinada con talleres de formación en competencias laborales y transversales fuera del puesto de trabajo; sin embargo, algunos programas carecieron de acciones suficientemente sistematizadas en procesos relevantes, como la evaluación de perfiles profesionales o el asesoramiento a compañeros de trabajo que desarrollen funciones de apoyo natural (Becerra et al., s. f.). Se destacan entre los procesos, herramientas e instrumentos útiles para el desarrollo de competencias que mejoran la inclusión laboral los siguientes:

Curriculum. Materias funcionales, humanísticas y profesionales



El Programa de Cualificación Profesional Inicial de la institución educativa especial “Fernando Arce” contó con un diseño curricular adaptado a sus peculiaridades, a las orientaciones europeas y en el marco de una Asociación de Aprendizaje Grundtvig. Sus contenidos se desarrollaron en seis unidades didácticas de conceptos, procedimientos y actitudes que permitieron que los estudiantes conozcan su propio entorno productivo, las relaciones laborales existentes, las características de las relaciones en el trabajo en equipo, el dominio de estrategias y herramientas relacionadas con la búsqueda de empleo y el diseño de un proyecto de inserción laboral (Riaño et al., 2016).

Flexibilidad curricular. Este componente se refiere a las adaptaciones posibles relacionadas con los objetivos de los estudios y la temporalización de los mismos como a las modificaciones en el sistema de evaluación y de realización de tareas académicas que conllevan los estudios para personas con discapacidad (Galán, 2015).

Prácticas extracurriculares. Se trata de la puesta en marcha de las competencias adquiridas en los programas formativos; el programa DEMOS, por citar un ejemplo incluye prácticas profesionales internas y externas de 200 horas con el apoyo de un preparador laboral previo a la finalización del programa, el objetivo es que los estudiantes puedan poner en funcionamiento los conocimientos adquiridos durante el tiempo de formación. Estas prácticas están sujetas a la metodología del Empleo con Apoyo (Cabezas & Flórez, 2015).

Acompañan a estas prácticas apoyos en la flexibilización horaria, introducción de nuevas tecnologías y se gestionan de tal manera que sean prácticas formativas y con una adecuada tutorización (Roig, 2018).

En el caso de las personas con discapacidad auditiva, se percibe que las prácticas realizadas durante los estudios universitarios contribuyen adecuadamente a su desarrollo profesional, aunque pudieran haber falencias en la vinculación de la Universidad con la empresa, así como en apoyos específicos a sus necesidades particulares (Dalmau et al., 2015).

Procesos específicos. Se considera procesos sean flexibles que se adapten a la

educación especial e inclusiva considerando las particularidades de cada discapacidad. El Programa CAPACITAS, por ejemplo, desarrolla en el primer año una formación académica, básica, profesional y personal, configura simultáneamente los perfiles profesionales de cada uno de los estudiantes en función de sus propios intereses y capacidades, potencia la construcción de redes sociales y relaciones de amistad entre estudiantes (Cabezas & Flórez, 2015).

Un estudio en la Universidad de Extremadura, a fin de estudiar el desarrollo de la figura del interprete de lengua de signos española, sugirió la necesidad de la adaptación o adecuación con recursos humanos y tecnológicos la accesibilidad de estudiantes con discapacidad auditiva y sordociegos, interpretes, asesores sordos y TICs para subsanar la brecha entre la lengua oral y la lengua de signos, incluye la forma de trabajar donde la comunicación oral, signada, gestual y gráfica sea una dimensión más del fenómeno comunicativo humano (Benítez, 2015).

Programas de acogida y tutorías. Son actividades informativas y orientadoras de manera continua y personalizada para los estudiantes con discapacidad vinculadas a programas formativos desarrollados al iniciar el proceso hasta la inclusión laboral. Entre algunas actividades concretas se observaron la organización y gestión del informe de las asignaturas en las que se van a matricular, la facilitación de la información y orientación en temas de interés para el colectivo en el momento de su llegada a la universidad. En este sentido se pudo observar también procesos de formación y el asesoramiento al profesorado a las familias y al personal de administración y otros servicios se van instalando paulatinamente conforme a la necesidad. Se recomendó activar un plan de acción tutorial en casos estrictamente necesarios para evitar una actitud paternalista por parte de la universidad y así promover la autonomía del estudiante para que sea él mismo quien negocie con el profesorado, con el coordinador de su titulación o con los servicios de atención a los estudiantes con discapacidad de la universidad (Galán, 2015).

En el programa de formación online del Instituto Universitario de Integración en la Comunidad (INICO) de la Universidad de Salamanca, España, la labor de tutoría fue valorada por estudiantes con discapacidad con el mayor valor (95.24%) y los

comentarios abiertos destacaron en especial la labor realizada y el apoyo recibido de las tutoras, lo que indicó su importancia y valor (Díez et al., 2017).

Otros autores consideraron las tutorías personales con los estudiantes como una parte fundamental de la acción, estimaron como clave para conseguir una orientación individualizada a cada alumno y para conseguir una comunicación fluida entre profesores y estudiantes (Espada, 2015).

Se observó acompañamiento y orientación en técnicas de estudio y de apoyo para facilitar el acceso a la información, la comprensión y el aprendizaje. Se consideró que las tecnologías de la información y de la comunicación pueden ser un puntal fundamental para la consecución de los objetivos planteados en los estudios cursados (Galán, 2015). (Cabezas & Flórez, 2015) y Riaño et al (2016), manifestaron de igual manera la importancia del apoyo tutorial y el acompañamiento técnico.

Red de apoyo y colaboración entre iguales. Este componente hace referencia a la creación de mecanismos de apoyo a través de las diferentes instancias universitarias: servicios de apoyo específicos de la universidad, de la facultad o del equipo de profesorado. Asimismo, se incluye el papel que pueden desarrollar los compañeros a través de la figura del estudiante de apoyo que, entre otras, puede favorecer la recogida de apuntes, la búsqueda de material, etc. (Galán, 2015)

Procesos de sensibilización y conocimiento de la discapacidad. En ocasiones señaladas, como el día de la discapacidad, por ejemplo, la Universidad Católica San Antonio de Murcia con su Proyecto Capacitas, promueve talleres para el personal universitario dirigido por los alumnos en colaboración con las carreras de Educación, Psicología y Terapia Ocupacional (Cabezas & Flórez, 2015).

Inclusión de docentes con discapacidad en los procesos formativos. Se trata de un proceso inclusivo más allá de los estudiantes con discapacidad, es un precedente de inclusión laboral y empatía con la discapacidad, por ejemplo la Universidad Complutense - Down Madrid con el Proyecto Reddo promueve la figura de auxiliares docentes con discapacidad intelectual en las clases para personas con la misma discapacidad con su incorporación gradual en conjunto con los demás profesionales

favoreciendo así la visión de referencia y autoridad (Cabezas & Flórez, 2015).

Investigación y la vinculación. Se desarrolla en las universidades con el fin de valorar los programas formativos, estudiar su relación con el desarrollo de competencias laborales para la inclusión en empresas ordinarias con la sociedad empresarial (empleo con apoyo),

Un ejemplo de ello, lo constituye la Cátedra de Patrocinio UAM-PRODIS con el desarrollo de la investigación en torno al Programa Promotor, en el que se ha observado la importancia de la formación laboral y de la figura del mediador laboral en el proceso de inclusión laboral de personas con discapacidad intelectual (Izuzquiza & Rodríguez, 2016).

Registrar y analizar información relacionada con la discapacidad de manera sistemática (Roig, 2018)

Orientación académica y seguimiento. Orientar al estudiante con discapacidad en la adquisición de las competencias académicas propias de los estudios matriculados y de llevar a cabo un seguimiento en su proceso de aprendizaje. Ello puede implicar la revisión de los contenidos en cada asignatura o la planificación de las materias a cursar en un periodo de tiempo determinado (Galán, 2015)

Asesoramiento personal/vital. La permanencia del estudiante en la universidad implica que se lleven a cabo procesos de asesoramiento que vayan más allá de lo estrictamente académico y que favorezcan el desarrollo de la inclusión en el contexto universitario. Se refiere en este caso al acceso a la vivienda, al transporte, a lugares de ocio para compartir con sus compañeros/as, por citar algunos ejemplos (Galán, 2015).

Simulación. Se refiere a una actividad que recrea la situación de la persona con discapacidad ante una entrevista de trabajo, se identifica también con el término role-playing. Permite a los profesionales indagar y evaluar el comportamiento de la persona con discapacidad en base a la formación por competencias, experiencias pasadas, comportamientos, a fin de intentar predecir cómo se comportará esa persona en un

futuro (Espada, 2015).

Formación online. Un estudio en España por medio del diseño universal para el aprendizaje y con el objetivo de minimizar la necesidad de adaptaciones especiales, puso en marcha un diseño de formación online que consideró la variedad en las formas de representación, de acción y expresión y de participación que incluyó el uso de plataformas accesibles, contenidos en formatos digitales y accesibles como HTML5, PDF accesible, epub 2.0, kindle, audiolibro o audiolibro DAISY 3.0, vídeos subtítulos y descritos, entre otras, con control del progreso con feedback inmediato por parte tutores o demandas adaptables al nivel del estudiante (Díez et al., 2017)

5.2.5. Prácticas que mejoran la inclusión laboral de personas con discapacidad durante y tras los procesos formativos

Sin duda alguna, las prácticas implantadas en los procesos formativos en Europa han contribuido a mejorar la inclusión laboral de personas con discapacidad. Lo primero es que las actividades y estrategias que se detallan a continuación se basaron en programas de trayectoria y modelos exitosos como el de responsabilidad social y empleo con apoyo y se desarrollaron en consideración de las particularidades de cada discapacidad.

Promoción. Se refiere a prácticas informativas que las universidades realizan a fin de dar a conocer a las personas con discapacidad sobre sus ofertas de estudio, programas y servicios, se trata de orientación preuniversitaria dirigida a organizaciones, colectivos e individuos interesados en el acceso a la universidad. Se observaron prácticas de trabajo conjunto de la universidad con instituciones de educación secundaria, conversaciones y encuentros con profesores de secundaria, visitas, charlas y orientación preuniversitaria a los estudiantes en sus centros educativos y participación en ferias y salones (Galán, 2015).

Servicio universitario de empleo. Se considera que la universidad debe potenciar el funcionamiento del Servicio Universitario de Empleo para mejorar la orientación laboral

de los estudiantes, potenciar el apoyo al emprendimiento y ofrecer ayuda para la búsqueda de puestos de trabajo relacionados con los estudios cursados (Galán, 2015; Roig, 2018), por ejemplo la Fundación PRODIS en colaboración con la Universidad Autónoma de Madrid (España, UAM) contaron con un Servicio de Inclusión Laboral que se fundamenta en la metodología de Empleo con Apoyo (ECA) que ha obtenido resultados favorables (Cabezas & Flórez, 2015; Izuzquiza & Rodríguez, 2016).

Convenios estratégicos. Se refiere a proyectos de colaboración entre la universidad con empresas, fundaciones o asociaciones de personas con discapacidad y sus familias, otras organizaciones no gubernamentales y gubernamentales con o sin apoyo financiero (Cabezas & Flórez, 2015). Uno de los ejemplos se observó con Espazo Compartido que mantienen un convenio universidad-empresa-tercer sector, impulsado por el Consello Social de la UDC, la Fundación Universidade da Coruña (FUAC) y el Vicerrectorado del Campus de Ferrol y de Responsabilidad Social de la UDC, la Unidad de Atención a la Diversidad de la UDC (ADI), la Asociación Down Coruña, la Universidad Andrés Bello de Chile, Santander Universidades y Fundación Universia. Los convenios son fundamentales por el financiamiento, la oportunidad de realizar prácticas profesionales y por la posibilidad de favorecer la consecución de un puesto de trabajo para los estudiantes con discapacidad. Es importante estudiar las posibilidades reales de conseguir un puesto de trabajo a través del trabajo con apoyo (Cabezas & Flórez, 2015; Galán, 2015).

Mediador laboral. Es una figura muy importante que cumple el rol de favorecer la inclusión laboral y el mantenimiento del puesto laboral de las personas con discapacidad. Los estudios señalaron que no solo es necesario al inicio del proceso de inserción laboral, como lo demostraron las investigaciones, sino muy importante a lo largo de la vida laboral del trabajador hasta conseguir la completa autonomía de las personas con discapacidad (Izuzquiza & Rodríguez, 2016). Se consideró que el mediador laboral tiene una importancia esencial por ser “el principal valedor de la persona con discapacidad y el encargado de diseñar, junto con la propia persona, los diferentes itinerarios laborales” (Cabezas & Flórez, 2015, p. 23)

Formación post universitaria. Se trata de formación continua que permite mejorar la

capacitación laboral de las personas con discapacidad. Esta actividad requiere la participación activa de directivos o profesionales de empresas colaboradoras. Uno de los ejemplos lo constituyó el “Programa Empresa Experto en Prestación de Servicios Empresariales” de la Fundación Prodis posterior al Programa Promotor, un programa pionero en España para personas con discapacidad intelectual (Cabezas & Flórez, 2015). La opción de continuar estudios universitarios de postgrado también debe contemplarse, no solo aquellos relacionados con la profesionalización sino también aquellos que pretenden desarrollar acciones de investigación dentro de su campo de estudio. Además es importante conocer otras acciones formativas encaminadas a la mejora profesional y laboral (Galán, 2015) Algunas de las iniciativas observadas en la Universidad de Burgos, posterior a la formación superior de las personas con discapacidad, a fin de mejorar la inclusión laboral fueron: participación en programas de orientación laboral y proyectos para mejorar la empleabilidad, formación en competencias transversales o para la búsqueda efectiva de empleo, divulgación de ofertas de empleo y prácticas, promoción del emprendimiento con formación específica, firma de convenios con fundaciones y otras entidades, oferta de becas generales y específicas en relación con la inclusión laboral, movilidad, etc. (Roig, 2018).

6. CONCLUSIONES

En la revisión de la literatura se observó que para el cumplimiento de la inclusión laboral de personas con discapacidad, desde el punto de vista de las empresas, organizaciones, instituciones de educación superior y personas con discapacidad, en Europa y Latinoamérica primó el modelo de responsabilidad social y el modelo de empleo con apoyo, tanto en los niveles públicos como privados, estos modelos se encuentran alineados a las diferentes legislaciones de lo internacional a lo nacional y regional respecto al trabajo y la inclusión. Sin embargo, la realidad es diferenciada observándose mayores casos de éxito a nivel de Europa en razón del tiempo de la puesta en marcha de las regulaciones y normativas y la experiencia alcanzada. En el ámbito de la formación profesional fue evidente la existencia de necesidades y la importancia del desarrollo de las competencias.

La formación superior para personas con discapacidad en América latina, de acuerdo a la literatura, se pudo considerar incipiente en comparación a la observada en Europa, se ha focalizado mayormente hacia estudiantes con discapacidad intelectual; la mayoría de estudios y casos de éxito se centraron en Chile y Colombia; por tanto, se puede concluir que las garantías de los Estados latinoamericanos en favorecer la inclusión educativa a favor de estudiantes universitarios con discapacidad, se encuentra limitada, las universidades no atienden integralmente a la discapacidad y se observan falencias presupuestarias para modificar la infraestructura y mejorar los recursos humanos y tecnológicos; la formación por competencias en las instituciones de educación superior en Latinoamérica, se ve reproducida mayormente por la extensión de programas internacionales y financiamiento externo, las competencias fueron requeridas y valoradas de acuerdo a cada discapacidad, un perfil o un cargo. Los casos de éxito en formación e inclusión laboral en Latinoamérica fueron escasos, se desarrollaron por decisión y necesidad, por medio de convenios y adopción de programas o modelos y funcionan en la medida de redes estratégicas y el financiamiento adecuado. Los procesos, herramientas e instrumentos en la formación e inclusión laboral de las personas con discapacidad en el entorno universitario y laboral en Latinoamérica, tanto como las prácticas con el entorno, fueron heterogéneos, se distinguen la conformación de un equipo multidisciplinario, el acompañamiento en el proceso de inclusión, simulaciones del empleo, instrumentos gubernamentales para mejorar la articulación entre los programas formativos y la certificación de competencias.

En Europa la realidad de la inclusión educativa y laboral de las personas con discapacidad se pudo considerar desarrollada en comparación con Latinoamérica, pues se observaron procesos de años que han ido mejorando con la experiencia, así se evidenció también con los datos en relación con las tasas de empleo e indicadores de inclusión y exclusión social siendo al 2011 la tasa de empleo en personas con dificultades de actividad básica en Unión Europea el 47,3%, casi 20 puntos porcentuales por debajo de las personas sin esas dificultades, en contraste con Latinoamérica, en donde el 50% de esta población se encuentra en doble exclusión: social y laboral; y que en los casos favorables, existen dudas de la calidad de la

inclusión (CEPAL & Naciones Unidas, 2019; Eurostat, 2014). Los datos revelaron el aumento de personas con discapacidad incluidas en los procesos formativos, esto debido a que la educación para esta población es obligatoria desde los primeros niveles. Europa se observó pionera en la ejecución de programas de formación laboral para esta población, las instituciones de educación superior, las organizaciones y las empresas vigilan el cumplimiento de la inclusión estipulada en la legislación y financian sus propios proyectos, así mismo, se pudo observar la reproducción de los programas de formación laboral o la réplica de los mismos de acuerdo a las necesidades locales. Sin embargo, al igual que lo señalado con Latinoamérica, la intervención se encontró focalizada en la discapacidad intelectual y la discapacidad visual; mientras al parecer descuida de otras discapacidades como la auditiva (Dalmau et al., 2015).

En el caso de la formación laboral en Europa para personas con discapacidad, se observaron perfiles específicos creados en las instituciones de educación superior en base a las necesidades del sector productivo, las reconocidas por los mediadores laborales y las personas con discapacidad; el desarrollo de las competencias fueron el enfoque en la formación con el fin de garantizar la inclusión laboral y la permanencia de las personas con discapacidad en el puesto laboral. Los casos de éxito fueron múltiples en forma cuantitativa y cualitativa, los beneficiarios fueron mayormente las personas con discapacidad intelectual, se trató de programas formativos universitarios o no que incluyeron procesos de colocación y formación continua por medio de convenios con fundaciones o asociaciones de personas con discapacidad y sus familias, otras organizaciones gubernamentales o no gubernamentales con o sin apoyo financiero. Algunos de los procesos, herramientas e instrumentos observados fueron: asesoramiento personal/vital, orientación académica y seguimiento, curriculum, prácticas extracurriculares, simulación, programas de acogida y tutorías, red de apoyo y colaboración, procesos de sensibilización y conocimiento de la discapacidad, inclusión de docentes con discapacidad en los procesos formativos, investigación y vinculación y formación online. Las prácticas también fueron heterogéneas, se distinguieron las redes de colaboración, servicios específicos, la promoción de los programas y la figura del mediador laboral.

7.LIMITACIONES

Se observaron limitaciones en el proceso de búsqueda de la literatura que cumpla con los criterios de inclusión, pues algunos de los motores, especialmente los especializados en el tema, no permitieron delimitar la búsqueda por años, ni por relevancia; al igual que sucedió con el tipo de población pues al incluir los términos “Latinoamérica” o “Europa” en la ecuación de búsqueda, se podía correr riesgo de que los resultados se limitaran a estos términos y dejaran a un lado documentos valiosos.

A pesar de haber utilizado en los descriptores “educación superior” o “Universidad”, los resultados arrojaron no pocos documentos que trataron personas con discapacidad en niveles inferiores de educación.

Otra de las limitaciones se observó en la cantidad de información referente a la formación superior que se relacionen con la inclusión laboral y la permanencia en el trabajo, muchos de los resultados hablaban del proceso de inclusión laboral en el sentido de las actitudes que provocaron en los estudiantes o docentes al compartir espacios con personas con discapacidad.

No se pudo tener una representación de todos los tipos de discapacidad, debido a que la mayoría de estudios se enfocaron hacia la discapacidad intelectual, seguida por la visual, auditiva y física, muchos de los estudios no observaron el grado o nivel de discapacidad, lo cual se manifestó como un aspecto importante a considerar para la planificación de programas formativos dirigidos a personas con discapacidad.

A pesar de las limitaciones, se considera que el presente estudio puede contribuir como una guía para las Instituciones de educación superior o para programas de formación profesionalizante ya que contiene múltiples perspectivas, determina las necesidades de formación para el desarrollo de competencias laborales en las personas con discapacidad en la experiencia universitaria, determina las competencias ligadas a las personas con discapacidad para la inclusión laboral e identifica los casos de éxito y las buenas prácticas universitarias en la formación superior de las personas con discapacidad.

La metodología utilizada en la presente investigación pudo tener limitaciones en el proceso de búsqueda, investigaciones y estudios muy valiosos pudieron quedarse fuera de los criterios que se utilizaron para la inclusión para esta revisión.

8.RECOMENDACIONES

La revisión de la literatura multivocal referente a las necesidades de formación de personas con discapacidad y las competencias para su desarrollo a fin de alcanzar la plena inclusión laboral fue una herramienta muy útil para la investigación puesto que permitió cumplir con los objetivos y responder a todas las preguntas de investigación.

Las necesidades de formación tanto a nivel de Europa como Latinoamérica son evidentes a lo largo de la literatura, sin embargo, no se han desarrollado de manera específica y focalizada como sí se lo ha hecho con el tema de las competencias, en virtud de lo cual es recomendable centrar la atención en este tema muy importante con una perspectiva integral que aborde a todos los tipos y todos los niveles o grados de discapacidad.

De la misma manera se recomienda avanzar hacia la inclusión educativa, puesto que aún se observa la formación especial que limita los derechos educativos y obstruye el desarrollo de las competencias del colectivo con discapacidad; a la vez, la inclusión educativa aprovecha a la sociedad en general al enriquecer la experiencia de compartir espacios con los otros en la diversidad.

Así mismo, es recomendable el desarrollo de políticas públicas específicas e integrales para beneficio de las personas con discapacidad acorde a los instrumentos legislativos internacionales y con las debidas adaptaciones socioculturales considerando las particularidades de cada tipo de discapacidad en sus niveles.

9.PROSPECTIVAS

Las preguntas de investigación abordadas en la presente investigación pueden ser respondidas en estudios originales con la debida planificación y financiamiento adecuado.

Este mismo estudio puede ser replicado ampliando los motores de búsqueda o modificando la cadena de búsqueda para tratar temas específicos.

Se puede continuar con la investigación de estudios que determinen las necesidades de formación y el desarrollo de competencias en personas con discapacidad considerando los distintos tipos de discapacidad y los grados o niveles a los que corresponden.

Es preciso ubicar en la investigación nuevos casos de éxito y prácticas innovadoras en la formación profesional y en la inclusión laboral de las personas con discapacidad a fin de mejorar los modelos establecidos o avanzar hacia la construcción de nuevos modelos que permitan eliminar la mayor cantidad de barreras y fortalecer la accesibilidad, igualdad y autonomía de las personas con discapacidad.

Se necesitan estudios con datos que evidencien cuantitativamente el éxito de programas de formación profesional en personas con discapacidad a nivel de Latinoamérica; como en el caso de Europa, es necesario determinar detalles de los procesos, herramientas, instrumentos y prácticas efectivas en la formación profesional que puedan garantizar el desarrollo de competencias para la inclusión laboral y permanencia en los puestos de trabajo de las personas con discapacidad.

10. AGRADECIMIENTOS

Este entregable ha sido cofinanciado por el programa Erasmus+ de la Unión Europea EduTech (609785-EPP-1-2019-1-ES-EPPKA2-CBHE-JP). El apoyo de la Comisión Europea para la producción de esta publicación no constituye una aprobación del contenido, el cual refleja únicamente las opiniones de los autores, y la Comisión no se hace responsable del uso que pueda hacerse de la información contenida en la misma.

11. REFERENCIAS

Acuña, C. A., Chamorro, M. J., López, N., Prado, Y., & Brignole, V. (2015). *Aportes que entrega al estudiante con discapacidad intelectual el programa de formación socio-laboral de la Universidad Central de acuerdo a la calidad de vida*. 110.

- Becerra, M. T., Dópido, A., & Sánchez, S. (s. f.). *Manual de buenas prácticas para la iniciación en empleo ordinario con apoyo de trabajadores con discapacidad intelectual*. 107.
- Benítez, J. M. (2015). *Interpretación de Lengua de Signos Española: Análisis de su Implementación en el Ciclo Superior de Formación Profesional en Extremadura* (p. 418) [Tesis de doctorado].
- Ley Orgánica 4/2007, 89, Jefatura del Estado, 7786 34 (2007).
- Cabezas, D., & Flórez, J. (2015). *Educación postsecundaria en entorno universitario para alumnos con discapacidad intelectual: Experiencias y resultados*. Fundación Iberoamericana Down 21 Fundación Prodis.
- CEPAL, & Naciones Unidas. (2019). *Doble inclusión (social y laboral) en América Latina. Un ejercicio de medición*.
https://www.cepal.org/sites/default/files/presentations/20190529_5_simone_cecchini.pdf
- Cervantes, L., & Fernández-Cano, A. (2014). La revisión multivocal como síntesis cualitativa de integración de la investigación y su aplicación al ámbito educativo. *CIAIQ2014*, 1.
<https://proceedings.ciaiq.org/index.php/CIAIQ/article/view/344>
- Cifuentes, D. C., Novoa, N. S., & Sandoval, Y. B. (2018). Inserción laboral de personas con discapacidad intelectual leve en la ciudad de Los Ángeles. *Los Ángeles*, 98.
- Comisión Europea. (2011). *Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. <https://acnudh.org/hoja-informativa-convencion-internacional-sobre-los-derechos-de-las-personas-con-discapacidad/>
- Comisión Europea. (2016). Disability labour market integration. *EmEmployment, Social Affairs and Inclusion*.
- Dalmau, M., Sala, I., & Llinares, M. (2015). Análisis de la formación universitaria recibida por los titulados universitarios españoles con discapacidad auditiva en la adquisición de las competencias profesionales. *Siglo Cero. Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 46(3), 27. <https://doi.org/10.14201/scero20154632746>

- Díez, E., Rodríguez, N., Campo, M., & Martínez, I. (2017). *Formación online para jóvenes con discapacidad sobre competencias transversales y empleabilidad bajo los principios del diseño universal para el aprendizaje*. 10.
- Espada, R. (2015). *Madurez vocacional en estudiantes universitarios con discapacidad: Orientación y formación en competencias transversales para la mejora de la empleabilidad y el desarrollo profesional* (p. 242) [Tesis de doctorado].
- Eurostat. (2014). *Disability statistics labour market access*.
- Farías, J. (2019). *Educación y trabajo. Dificultades para la inserción laboral de personas con discapacidad*. 6.
- Formación universitaria. (2011). La Literatura Gris. *Formación universitaria*, 4(6), 1-2.
<https://doi.org/10.4067/S0718-50062011000600001>
- Galán, A. (2015). Orientación a los estudiantes con discapacidad en la universidad española. *REOP - Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 26(1), 83.
<https://doi.org/10.5944/reop.vol.26.num.1.2015.14344>
- Garousi, V., Felderer, M., & Mäntylä, M. V. (2019). Guidelines for including grey literature and conducting multivocal literature reviews in software engineering. *Information and Software Technology*, 106, 101-121. <https://doi.org/10.1016/j.infsof.2018.09.006>
- GTE, IESME, & OEI. (2016). *Estudio comparado de los Sistemas de Educación Técnica de los países de la Alianza del Pacífico* (Primera).
- Guardiola, M. (2017). *The entrepreneur ecosystem for people with physical disabilities* (p. 44) [Tesis de grado]. Universitat Jaume.
- Izuzquiza, D., & Rodríguez, P. (2016). Evaluación de la metodología Empleo con Apoyo (ECA) en el Programa Promotor (UAM-PRODIS). El ajuste competencial. *Siglo Cero. Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 47(1), 37.
<https://doi.org/10.14201/scero201613754>
- Lainez, J., Peña, D., & Marín, I. (2017). Desafío de la educación superior para la inclusión

laboral de las personas con discapacidad. En *Memorias del tercer Congreso Internacional de Ciencias Pedagógicas: Por una educación inclusiva: Con todos y para el bien de todos*.

Marín, G. N. M., Uribe, C. M. U., & Vásquez, M. L. V. (2016). *Análisis del modelo de responsabilidad social empresarial en la línea de inclusión laboral de personas en situación de discapacidad en la ciudad de Pereira*. 81.

Monterrosa, G., & Olea, E. (2017). *Propuesta de un programa de inserción laboral para personas con discapacidad auditiva en el sector gastronómico en el centro histórico de la ciudad de Cartagenas de Indias D.T y C* (p. 101) [Tesis de grado].

Netto, W., Luaces, M. M., Motta, L., Ivaldi, E., & Silva, R. (2017). *La atención educativa de personas con discapacidad. Panorama nacional y recomendaciones para las políticas públicas*.

OEI. (2016). *Programa Presupuesto 2015—2016*.

OEI. (2017). *Programa Presupuesto 2017*.

ONU. (1948). *Declaración Universal de Derechos Humanos*.

https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/spn.pdf

ONU. (2006). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*.

Organización Mundial de la Salud, & Banco Mundial. (2011). *Informe mundial sobre la discapacidad*. https://www1.paho.org/arg/images/Gallery/Informe_spa.pdf

Pico, F., & Torres, S. (2017). *Mejores prácticas empresariales de responsabilidad social en la inclusión de personas con discapacidad. Estudio de caso en empresas de Ambato, Ecuador | Retos*. 7(14). <https://retos.ups.edu.ec/index.php/retos/article/view/14.2017.10>

Riaño, A., García, R., Rodríguez, A., & Álvarez, E. (2016). *Calidad de vida e inserción socio-laboral de jóvenes con discapacidad*. 16.

Roig, R. (2018). *El Compromiso académico y social a través de la investigación e innovación educativas en la enseñanza superior*. 13.

- Sandoval, B. G., & Marín, M. P. (2019). *Inserción laboral y mejoramiento en la calidad de vida de las personas con discapacidad intelectual moderada egresadas del sistema escolar especial y de formación laboral chileno*. 217.
- Seoane, J. A. (2011). *¿Qué es una persona con discapacidad?* 30, 19.
- UNESCO. (2018). *National Commissions for UNESCO. Annual Report*.
- Unión Europea. (2010). *Estrategia Europea de Discapacidad (2010-2020)*. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=LEGISSUM%3Aem0047>
- Vasquez, W. V. V. (2015). *Programa de Inserción Laboral para personas con Discapacidad Intelectual*. 82.
- Victoria, J. (2013). El modelo social de la discapacidad: Una cuestión de derechos humanos. *Boletín mexicano de derecho comparado*, 46(138), 1093-1109.
- Walfred, L. (2015). *Formación para la inserción laboral de los hombres y mujeres con discapacidad auditiva* (p. 111) [Tesis de grado].

12.ANEXOS

Alpha de Krippendorff



ReCal for Ordinal, Interval, and Ratio-Level Data results for file "Calidad.csv"

File size: 126 bytes
N coders: 3
N cases: 14
N decisions: 42

Krippendorff's alpha (ordinal) 0.859

Select another CSV file for reliability calculation below:

Nominal Ordinal Interval Ratio

Seleccionar archivo Ningún archivo seleccionado Calculate Reliability

Save results history ([what's this?](#))

Disclaimer: This application is provided for educational purposes only. Its author assumes no responsibility for the accuracy of the results above. You are advised to verify all reliability figures with an independent authority (e.g. a calculator) before incorporating them into any publication or presentation. If you have any questions, comments, or suggestions regarding ReCal, please send them to deen@dfreelon.org.

