
Madurez vocacional y nuevos entornos profesionales en jóvenes universitarios con discapacidad intelectual

Vocational maturity and new professional environments in young university students with intellectual disabilities

JOANNE MAMPASO DESBROW

Facultad de Educación
Universidad Camilo José Cela
C/ Castillo de Alarcón, 49, Urb. Villafranca del Castillo,
28692, Madrid (España)
jmampaso@ucjc.edu
<https://orcid.org/0000-0002-7689-574X>

MIRIAM DE LOS SANTOS LÓPEZ

Facultad de Educación
Universidad Camilo José Cela
C/ Castillo de Alarcón, 49, Urb. Villafranca del Castillo,
28692, Madrid (España)
mdelossantos@ucjc.edu
<https://orcid.org/0000-0002-6074-7785>

ÁLVARO MORALEDA RUANO

Facultad de Educación
Universidad Camilo José Cela
C/ Castillo de Alarcón, 49, Urb. Villafranca del Castillo,
28692, Madrid (España)
amoraleda@ucjc.edu
<https://orcid.org/0000-0002-3638-8436>

Agradecimientos: esta contribución, vinculada al proyecto de investigación “Intervención socioeducativa ante el estigma social hacia la discapacidad intelectual”, con acrónimo ISESDI, se financió con fondos de la IX Convocatoria de Investigación de la Universidad Camilo José Cela.

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

Mampaso Desbrow, J., Moraleda Ruano, A. y de los Santos López, M. (2024). Madurez vocacional y nuevos entornos profesionales en jóvenes universitarios con discapacidad intelectual. *Estudios sobre Educación*, 47, DOI. <https://doi.org/10.15581/004.47.002>

ISSN: 1578-7001 / DOI: 10.15581/004.47.002

ESTUDIOS SOBRE EDUCACIÓN / 2024

Resumen: El presente estudio analiza la elección de profesiones por parte de 45 jóvenes universitarios con discapacidad intelectual mediante un diseño de investigación *ex post facto*. Se emplean como instrumentos de recogida la batería Evaluación Factorial de las Aptitudes Intelectuales (EFAI) y el cuestionario Jobpics, buscando una posible relación entre aptitudes, elección de profesiones y perfiles vocacionales. Sobre los resultados, es destacable que, aunque no discriminan claramente entre unos intereses profesionales frente a otros, eligen prioritariamente profesiones artísticas, sociales, científicas o emprendedoras, en detrimento de profesiones realistas y convencionales. Se hace preciso seguir perfeccionando nuevos espacios educativos para favorecer el desarrollo de su madurez vocacional.

Palabras clave: Universitarios, Discapacidad intelectual, Madurez vocacional, Profesiones.

Abstract: The present study proposes, through the analysis of the choice of professions by 45 young university students with intellectual disabilities, using an *ex post facto* research design. The EFAI and Jobpics questionnaires are used, looking for a possible relationship between aptitudes, choice of professions and vocational profiles. Regarding the results, it is notable that, although they do not clearly discriminate between some professional interests over others, they primarily choose artistic, social, scientific or entrepreneurial professions, to the detriment of realistic and conventional professions. We must highlight the need to continue perfecting new educational spaces to promote the development of their vocational maturity.

Keywords: University, Intellectual disabilities, Vocational maturity, Professions.

INTRODUCCIÓN

En el espacio de educación superior, el aumento de la oferta académica de propuestas formativas y de iniciativas subvencionadas y financiadas para jóvenes con discapacidad intelectual ha aumentado sustancialmente en los últimos años gracias al programa UNIDIVERSIDAD de la Fundación ONCE (programa operativo de Empleo Juvenil cofinanciado por el Fondo Social Europeo 2014-2020). Es una apuesta firme, inclusiva y necesaria para seguir respondiendo a la integración laboral y su implantación en las instituciones de educación superior (Belmonte *et al.*, 2020).

La realidad es que existe una mayor presencia en los últimos 6 años de jóvenes universitarios con discapacidad intelectual en las universidades españolas debido al desarrollo de programas formativos, cursos de extensión y títulos propios universitarios que favorecen nuevos escenarios vocacionales y profesionales. En este contexto, se hace preciso rediseñar procesos, considerar los modelos de orientación (González y Laborda, 2023) y buscar nuevas herramientas que acompañen a estos estudiantes universitarios –tanto en el propio proceso (Coñoman y Ávila, 2022) como en la formación de ambientes profesionales (Chiang y Howe, 2021; Felguelas, 2020; Méndez Zaballos *et al.*, 2023)–, para abordar con mayor éxito este reto compartido.

El espacio de Educación Superior como convergencia de nuevas experiencias académicas

En el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), el desarrollo de acciones formativas demanda estudios para universitarios con discapacidad. Las publicaciones que atestiguan una intención formativa normalizada muestran suficientes elementos históricos que permiten identificar tendencias contemporáneas de la educación especial (Vergara, 2018). Tal ha sido la evolución que su presencia en la etapa universitaria es creciente en los últimos años, de manera que la incorporación de estudiantes con discapacidad intelectual a los campus universitarios españoles supone un espacio académico novedoso (Castaño y Hernández, 2020; Berástegui y García Vaz, 2013; Giménez, 2020; Izuzquiza *et al.*, 2013; Izuzquiza y Rodríguez, 2016; Méndez Zaballos *et al.*, 2023; Moreno-Rodríguez *et al.*, 2019). Por un lado, porque se cuenta con datos muy interesantes sobre la necesidad de adaptación de los estándares e indicadores que permiten compartir buenas prácticas vinculadas. Por otro, porque la incorporación continua, año tras año, de un elevado número de jóvenes universitarios con discapacidad intelectual hace que se beneficien un mayor número de estudiantes y que cuenten con una formación universitaria acorde a las competencias socio-laborales que más demandan las empresas.

Esta realidad viene también acompañada de desarrollos normativos. Se parte de unos principios básicos regulados desde el ámbito legislativo, como es la igualdad de oportunidades, la búsqueda de accesibilidad y el diseño universal de aprendizaje como principios básicos de actuación. Se identifican a continuación algunas referencias de interés.

Desde la Ley 51/2003 de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad, y desde la disposición adicional vigésima cuarta de la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades, modificada por la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, de Universidades, se hace alusión a la necesidad de atención que requieren los estudiantes con discapacidad. Así, el Real Decreto legislativo 1/2013, de 29 de noviembre, por el que se aprueba el texto refundido de la ley general de los derechos de las personas con discapacidad, ahonda más, si cabe, en esta necesidad.

Desde el ámbito educativo, la normativa cuenta con antecedentes como la Ley Orgánica de Universidades y su modificación (Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades), así como la Ley Orgánica del Sistema Universitario (2023), que en su artículo 34 señala, entre otros, los siguientes compromisos como medidas atencionales asociadas: “En particular, adoptarán medidas de acción positiva para que el estudiantado con discapacidad pueda disfrutar de una educación universitaria

inclusiva, accesible y adaptable, en igualdad con el resto del estudiantado, realizando ajustes curriculares y metodológicos a los materiales didácticos, a los métodos de enseñanza y al sistema de evaluación.(...)”. En su artículo 37 refiere cómo las universidades promoverán el acceso de las personas con discapacidad intelectual a estudios universitarios mediante el fomento de estudios propios adaptados a sus capacidades.

Las iniciativas formativas presenciales financiadas que se desarrollan al mismo tiempo en universidades públicas y privadas a través del programa UNIDIVERSIDAD cuentan, anualmente, con un total de 15 jóvenes con discapacidad intelectual (por universidad), con grado igual o superior al 33% de discapacidad reconocida, de edades comprendidas entre 18 y 29 años e inscritos en el Sistema Nacional de Garantía Juvenil. Se trata de “proporcionar formación universitaria a jóvenes con discapacidad intelectual, del desarrollo y/o del espectro autista, enfocada a mejorar su autonomía, su formación académica y su preparación laboral” (p. 4). Así, a nivel académico, los programas estarán orientados al perfeccionamiento de competencias profesionales –generales y específicas– que favorezcan conocimientos interdisciplinarios.

Madurez vocacional

Vega y Alatrística (2022) definen la madurez vocacional como “el grado en el cual un individuo adapta una decisión que se encuentra basada en el conocimiento de acuerdo con sus alternativas profesionales y académicas, la persona realiza un análisis sobre sus intereses, valores, habilidades, condiciones y metas tanto sociales como personales” (p. 28). Por su parte, Anaya (2004) señala, en línea con Super (1955), que la madurez vocacional supone una forma de hacer frente a las tareas vocacionales y, además, concreta cómo el propio concepto ha ido evolucionando, de forma que debería entenderse como “disposición o preparación para afrontar las tareas relacionadas con el desarrollo de la carrera que son apropiadas a cada etapa de la vida de la persona (p. 106). López y Sánchez (2018), en este sentido, refieren “el carácter evolutivo del concepto y la expresión de la medida comparativa que denota calidad al proceso de desarrollo vocacional” (p. 23).

El interés por el desarrollo de la madurez vocacional no es reciente. Álvarez *et al.* (1990) ya identificaron las dificultades para afrontar investigaciones que reflejen, entre sus objetivos, el análisis del constructo madurez vocacional. Se insta a considerar, entre otros, el contexto, que es, precisamente, ese elemento que hace diferenciar una respuesta más acorde en función del entorno. Más recientemente, autores como Alarcón *et al.* (2017) y Cassiano *et al.* (2017) han identificado

elementos clave que subyacen en el proceso de maduración vocacional, entre los que destacan los incluidos en la Figura 1.

Figura 1. Elementos conceptuales

Proceso de maduración vocacional	Las tareas vocacionales descubren las preferencias vocacionales de los alumnos.
	Las universidades deben realizar talleres sobre la identidad profesional para los estudiantes de nuevo ingreso con el fin de consolidar su identidad profesional.
	La decisión de elegir la carrera se toma de manera individual, aunque en muchas ocasiones, estas decisiones están relacionadas o influenciadas por elementos sociales y culturales.
	Es necesario que las instituciones educativas implementen estrategias que se encuentren orientadas a asesorar y facilitar herramientas adecuadas al estudiante.

Fuente: adaptado de Vega y Alatrística (2022, p. 27).

En el contexto universitario y en esta realidad se hace preciso repensar muchos aspectos asociados; entre otros, en qué itinerario formativo están siendo formados y, algo crucial para ello, con qué madurez vocacional cuentan. En el proceso se produce una necesaria formación universitaria a la que debe seguir, al igual que en el resto de los estudiantes universitarios, un acompañamiento en términos vocacionales. A este respecto, sí se ha identificado como problema propio de la educación especial (Bermúdez *et al.*, 2020; Méndez Sans *et al.*, 2022; Porvént *et al.*, 2020).

En relación con las posibles herramientas desarrolladas para dar respuesta a la necesidad de desarrollar la madurez vocacional, aunque el constructo ha tratado de definirse a través de una gran variedad de investigaciones, de diferentes formas –algunas que tratan de identificar el mejor instrumento para su evaluación, otras con programas de intervención específicos–, sin duda se echa de menos un mayor consenso sobre las variables y los factores a considerar (Álvarez *et al.*, 1990; Cobigo *et al.*, 2007; Kane *et al.*, 2023).

En este sentido, si algo parece relevante en los diversos estudios realizados es la necesidad de identificar qué dimensiones o factores de la madurez vocacional cobran relevancia en el estudio del constructo. Por tanto, no son pocas las propuestas de intervención que se han realizado buscando justificar en qué medida evolucionaba.

Castellano (2007), a través de talleres de madurez vocacional, toma como referencia la teoría de Super y demuestra que parece existir un aumento en la puntuación de los resultados después de propuestas formativas y experiencias vinculadas al desarrollo de la orientación. En esta misma línea, autoras como Espada Chavarría

(2016) y García Segura *et al.* (2017) consideran que la incorporación de fórmulas formativas que incrementen la madurez vocacional supondrá un gran beneficio para este colectivo. Además, enfatizan la importancia de desarrollar en estos jóvenes la madurez vocacional como uno de los factores más influyentes para un adecuado desarrollo vocacional. Se identifican estas fórmulas de intervención como “herramientas de trabajo que hacen posible la profundización del conocimiento de sí mismos y de su realidad” (p. 691). Posteriormente, otros estudios han aportado similares resultados (Lee *et al.*, 2023; Myers *et al.*, 2020; Peijen y Wilthagen, 2020).

Modelo de Holland: RIASEC

El modelo de Holland incluye seis tipos de intereses y entornos de trabajo: realista, investigativo, artístico, social, emprendedor y convencional (RIASEC). Para Martínez-Vicente y Santamaría (2019), existe una clara correspondencia cuando se comparan los tipos de personalidad evaluados desde la prueba *Explora* con los campos profesionales que identificó Holland en 1997. La propuesta de correspondencia y asociación que refieren se muestra en la Figura 2.

Figura 2. Comparación de la clasificación de tipo y campos profesionales

Holland	Realista
	Investigador
	Artístico
	Social
	Emprendedor
	Convencional
Cuestionario <i>Explora</i> para la orientación vocacional profesional	Técnico-manual
	Científico-investigador
	Artístico-creativo
	Social-asistencial
	Empresarial-persuasivo
	Oficina-administrativo

Fuente: adaptado de Martínez-Vicente y Santamaría (2019).

Los estudios sobre intereses vocacionales tienden a considerar el RIASEC de Holland (1997) como un modelo versátil de fácil implementación en diversos colectivos. En concreto, se encuentra una amplia literatura en la que se muestra como clave de las intervenciones asociadas la toma de medidas sobre el interés vocacional

a través del uso de instrumentos y valoración, acompañamiento e identificación de fortalezas y necesidades formativas asociadas a la madurez vocacional. Todas ellas toman como referencia el modelo RIASEC. Un ejemplo es Jobpics (Ferrerías *et al.*, 2013), “una herramienta de asesoramiento vocacional basada en imágenes, que puede ser útil en diferentes contextos: rehabilitación profesional, sistema educativo, orientación profesional e inserción laboral” (p. 39).

Se debe prestar especial atención al proceso orientador en un espacio tan nuevo como es el Espacio de Educación Superior para los jóvenes universitarios con discapacidad intelectual, de forma que el desarrollo de su autonomía, y de su correspondiente derecho, favorezcan su madurez vocacional para que sea una realidad (Fuenmayor y Gómez, 2017). Martínez-Vicente y Santamaría (2019) afirman que los modelos de ambientes profesionales parecen otorgar un papel relevante a los entornos, en el sentido de que establecen una relación entre la conducta de la persona y los ambientes profesionales: la conducta humana no sólo depende de la personalidad sino del medio, y proponen “la existencia de seis modelos para caracterizar los ambientes profesionales comunes en nuestra cultura” (p. 35).

MATERIAL Y MÉTODO

El estudio tiene como objetivo principal analizar la selección de los tipos de profesión a los que optan los jóvenes universitarios con discapacidad intelectual en función del género y la edad. Además, se busca explorar si es posible encontrar una relación entre las aptitudes intelectuales, evaluadas a través de la Evaluación Factorial de las Aptitudes Intelectuales (EFAI), con la elección de profesiones presentadas a través del Jobpics.

Se trata de un estudio con un diseño de investigación *ex post facto*, el tipo de investigación que se aplica al buscar las causas y la toma de conciencia de un fenómeno que no puede ocurrir porque ya ha ocurrido (Campbell y Stanley, 1963; Fox, 1981; Kerlinger, 1987; Mateo, 1997).

Participantes

En este estudio participaron 45 alumnos de una universidad privada de la Comunidad Autónoma de Madrid (véase Tabla 1). Se trata de estudiantes universitarios con discapacidad intelectual que cursan un título propio. Respecto a la formación, cabe mencionar que pretende desarrollar habilidades funcionales, competencias sociales y profesionales a través de una experiencia universitaria personalizada y académicamente inclusiva.

Respecto a los participantes, es importante señalar que se trata de un colectivo de difícil de acceso por edad, escasa presencia en el entorno universitario, duración de la tipología de estudios y número total de estudiantes que cursan anualmente por universidad este tipo de formación, que sólo se imparte en algunas Comunidades Autónomas españolas.

Se utilizó un muestreo no probabilístico intencional, basado en la participación voluntaria, con edades comprendidas entre los 19 y los 29 años (edad media 22,51 años y desviación estándar 2,86 años), con una distribución por género del 64,44% hombres y 35,56% mujeres.

Tabla 1. Estadísticos descriptivos de los participantes distribuidos por género

EDAD					
		M	DS	N	%
Género	Hombre	22,52	2,81	29	64,44%
	Mujer	22,50	3,03	16	35,56%
	Total	22,51	2,86	45	100,00%

Fuente: elaboración propia.

Instrumentos

Los dos instrumentos empleados para la presente investigación fueron la batería de Evaluación Factorial de las Aptitudes Intelectuales (EFAI) y el cuestionario Jobpics.

– La EFAI es un instrumento elaborado por Santamaría *et al.* en el año 2014. El coeficiente de fiabilidad de la prueba es excelente en casi todos los test que componen la prueba (.80 - .90), excepto para el subtest aptitud espacial, donde es más baja pero aceptable. La batería está compuesta por cinco test que evalúan: aptitud espacial, aptitud numérica, aptitud verbal, aptitud de razonamiento abstracto y aptitud de memoria. Se seleccionó el nivel 3, ya que es el que se ajusta a la población a evaluar según su desarrollo cognitivo (ESO, Grado Medio, adultos).

– Por su parte, el cuestionario Jobpics es una herramienta desarrollada originalmente por Arne Svendsrud, de la *Association of Vocational Rehabilitation Enterprises* (AVRE) de Noruega. La versión española de Jobpics fue adaptada en el año 2013 por el Instituto de Biomecánica (IBV) a través de Jobpics-Europe. Esta herramienta, basada en imágenes, permite identificar a través de sus resultados aquellas vocaciones en las que los participantes manifiestan que quieren trabajar y que, además, les suscitan interés. Se trata de un cuestionario que toma como base para su aplicación un gráfico de intereses basado en el sistema RIASEC de Ferreras *et al.* (2013). Por tanto, es una herramienta de descubrimiento de posibles profesiones (a medida que se presentan), accesible visual y cognitivamente.

El cuestionario Jobpics permite la evaluación de seis tipos de intereses: realista, investigador, artístico, social, emprendedor y convencional.

- El tipo de interés realista recoge las preferencias por actividades y ocupaciones técnicas o al aire libre, que implican el uso de tecnología y requieren habilidades manuales y prácticas.
- El interés investigador agrupa actividades enfocadas a la resolución de problemas abstractos y las habilidades de metodología científica.
- El interés artístico reúne las profesiones relacionadas con el diseño.
- El tipo de interés social se refiere a las preferencias con respecto a la interacción con las personas, como las actividades de educación, cuidado y enfermería.
- El interés emprendedor recoge actividades vinculadas con iniciativa que implican una planificación y liderazgo.
- El interés convencional se asocia a tareas definidas, y trabaja con datos y archivos de naturaleza jurídica o económica.

Cabe destacar que se consideró necesario realizar adaptaciones de ambos instrumentos en la presentación de las pruebas. Del EFAI se emplearon claves visuales de apoyo para recordar el significado de las respuestas durante la aplicación. Del cuestionario Jobpics se facilitaron claves de accesibilidad. La adaptación realizada consistió en ordenar las profesiones en un documento de forma que se facilitara la lectura. Respecto al tipo de respuesta, las personas encargadas del estudio se lo explicaron a los participantes antes, durante y después de la aplicación.

Procedimiento

El proceso de recogida de datos se realizó durante tres cursos académicos consecutivos en periodo lectivo. Los estudiantes fueron evaluados durante una semana y los instrumentos se emplearon como medidas informativas y formativas. Su ejecución se efectuó de forma individual y/o grupal, según procediese.

La recogida de la información se basó en el principio de no intervención, a través del cual se buscaba la completa independencia de la población a analizar: los sujetos tenían total libertad para contestar a ambas pruebas y su participación era voluntaria, con ausencia de compensación económica y/o académica por haber formado parte del estudio. Se respetó, asimismo, el carácter anónimo y confidencial de los participantes.

Además, mediante el consentimiento informado de cesión de los datos se aseguró que estos se trataran únicamente con fines investigativos, con el fin de respetar

los principios éticos en cuanto a investigaciones científicas se refiere, recogidos en la Declaración Ética de Helsinki. Se contó con la firma de los participantes y los tutores legales cuando fue preciso. En esos casos se aseguró el consentimiento verbal y el asentimiento firmado por parte de cada estudiante.

Análisis de datos

Antes de la exploración de datos, el supuesto de normalidad fue verificado por Kolmogorov-Smirnov y la prueba de Shapiro-Wilk. De acuerdo con los resultados, para el análisis de los datos se utilizaron estadísticas no paramétricas, específicamente el coeficiente de correlación de Spearman (ρ), la prueba de Friedman, la prueba de rangos con signo de Wilcoxon, y la comparación de la prueba U de Mann-Whitney con la correlación biserial de rango (r_{bis}) utilizada como estimador del tamaño del efecto medido. Se utilizó la versión 26.0 del software de análisis estadístico SPSS (*Statistical Package for Social Sciences*).

RESULTADOS

Los resultados de los análisis estadísticos descriptivos mostraron la media y la desviación típica de los ítems especificados diferenciados por tipo de profesión, tal y como puede verse en la Tabla 2.

Tabla 2. Análisis estadísticos descriptivos de las variables a analizar: tipos de interés profesional

	N	M	DS
Realista	48	1,859	0,643
Investigador	33	1,758	0,702
Artista	39	2,003	0,670
Social	41	1,840	0,569
Emprendedor	43	1,914	0,626
Convencional	43	1,790	0,623

Fuente: elaboración propia.

En lo relativo a la independencia de factores, en cuanto a la tipología de interés profesional, tras haber realizado el coeficiente de correlación de Spearman, véase Tabla 3, se ha encontrado una correlación entre todas las dimensiones ($p < ,001$), por lo que se evidencia que los estudiantes no seleccionan prioritariamente unas profesiones asociadas a unos “intereses profesionales” frente a otros.

Tabla 3. Correlación de Spearman: tipos de profesión

		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
(1) Realista (n =45)	ρ	1,000	,744**	,760**	,821**	,968**	,905**
	Sig.	,	,000	,000	,000	,000	,000
(2) Investigador (n =33)	ρ		1,000	,742**	,536**	,730**	,682**
	Sig.		,	,000	,001	,000	,000
(3) Artista (n =39)	ρ			1,000	,662**	,793**	,549**
	Sig.			,	,000	,000	,000
(4) Social (n =41)	ρ				1,000	,847**	,758**
	Sig.				,	,000	,000
(5) Emprendedor (n =43)	ρ					1,000	,852**
	Sig.						,000
(6) Convencional (n =43)	ρ						1,000
	Sig.						

Fuente: elaboración propia.

** La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Una vez extraídos los tipos de profesión, se llevó a cabo la prueba de Friedman entre las cinco variables, véase Tabla 4.

Tabla 4. Prueba de Friedman entre tipos de profesión

N	32
Chi-cuadrado (χ^2)	18,584
gl	5
Sig. (p valor)	,002*

Fuente: elaboración propia.

* La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

De acuerdo con el análisis, se han encontrado diferencias estadísticamente significativas entre las seis variables analizadas ($N = 32$; $\chi^2 = 18,584$; $gl = 5$; $p = ,002$). Por ello, se emparejaron dichas variables para conocer entre cuales de ellas existían diferencias estadísticamente significativas. En concreto, frente a profesiones realistas, se decantaron de forma estadísticamente significativa por profesiones artísticas ($z = 3,017$; $p = ,003$), sociales ($z = 2,369$; $p = ,018$) y emprendedoras ($z = 3,574$; $p = ,000$). De la misma manera, optaron por profesiones investigadoras a las artísticas ($z = 2,358$; $p = ,018$). Por último, escogen más profesiones artísticas ($z = 2,452$; $p = ,014$), sociales ($z = 2,525$; $p = ,012$) y emprendedoras ($z = 2,501$; $p = ,012$) en detrimento de las convencionales. Los resultados se muestran en la Tabla 5.

Tabla 5. Prueba de rangos con signo de Wilcoxon entre tipos de profesión

		N	RANGO PROMEDIO	SUMA DE RANGOS	Z	P VALOR
Investigador-Realista	Rangos negativos	16	15,09	241,50	-,421	,674
	Rangos positivos	16	17,91	286,50		
	Empates	1				
	Total	33				
Artista-Realista	Rangos negativos	9	15,67	141,00	-3,017	,003*
	Rangos positivos	27	19,44	525,00		
	Empates	3				
	Total	39				
Social-Realista	Rangos negativos	9	21,61	194,50	-2,369	,018*
	Rangos positivos	28	18,16	508,50		
	Empates	4				
	Total	41				
Emprendedor-Realista	Rangos negativos	11	12,18	134,00	-3,574	,000***
	Rangos positivos	28	23,07	646,00		
	Empates	4				
	Total	43				
Convencional-Realista	Rangos negativos	19	19,42	369,00	-,293	,769
	Rangos positivos	20	20,55	411,00		
	Empates	4				
	Total	43				
Artista-Investigador	Rangos negativos	9	11,06	99,50	-2,358	,018*
	Rangos positivos	19	16,13	306,50		
	Empates	4				
	Total	32				
Social-Investigador	Rangos negativos	11	15,95	175,50	-1,173	,241
	Rangos positivos	19	15,24	289,50		
	Empates	3				
	Total	33				
Emprendedor-Investigador	Rangos negativos	11	16,05	176,50	-1,152	,249
	Rangos positivos	19	15,18	288,50		
	Empates	3				
	Total	33				

[CONTINÚA EN LA PÁGINA SIGUIENTE]

Tabla 5. Prueba de rangos con signo de Wilcoxon entre tipos de profesión

		N	RANGO PROMEDIO	SUMA DE RANGOS	Z	P VALOR
Convencional-Investigador	Rangos negativos	15	18,73	281,00	-,318	,751
	Rangos positivos	17	14,53	247,00		
	Empates	1				
	Total	33				
Social-Artista	Rangos negativos	22	18,14	399,00	-1,376	,169
	Rangos positivos	13	17,77	231,00		
	Empates	2				
	Total	37				
Emprendedor-Artista	Rangos negativos	22	20,55	452,00	-1,870	,061
	Rangos positivos	14	15,29	214,00		
	Empates	3				
	Total	39				
Convencional-Artista	Rangos negativos	25	21,58	539,50	-2,452	,014*
	Rangos positivos	13	15,50	201,50		
	Empates	0				
	Total	38				
Emprendedor-Social	Rangos negativos	19	18,74	356,00	-,362	,718
	Rangos positivos	17	18,24	310,00		
	Empates	4				
	Total	40				
Convencional-Social	Rangos negativos	26	20,94	544,50	-2,525	,012*
	Rangos positivos	12	16,38	196,50		
	Empates	3				
	Total	41				
Convencional-Emprendedor	Rangos negativos	26	22,92	596,00	-2,501	,012*
	Rangos positivos	14	16,00	224,00		
	Empates	1				
	Total	41				

Fuente: elaboración propia.

* La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral). **. La correlación es significativa en el nivel 0,001 (bilateral).

Por otro lado, en cuanto a las posibles elecciones de tipo de profesión según el sexo, tras haber realizado la prueba de análisis de rangos con signo de Mann-Whitney, véase Tabla 6, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas en ninguna dimensión.

Tabla 6. Resultados de prueba de rangos con signo de Mann Whitney. Comparativa de dimensiones por sexo

		N	MEDIA DE RANGOS	SUMA DE RANGOS	U	P VALOR	r_{bis}
Realista	Hombre	29	24,93	723,00	176,000	,184	0,009
	Mujer	16	19,50	312,00			
Investigador	Hombre	22	17,86	393,00	102,000	,463	0,035
	Mujer	11	15,27	168,00			
Artista	Hombre	25	21,20	530,00	145,000	,378	0,023
	Mujer	14	17,86	250,00			
Social	Hombre	26	22,65	589,00	152,000	,243	0,031
	Mujer	15	18,13	272,00			
Emprendedor	Hombre	27	23,37	631,00	179,000	,352	0,024
	Mujer	16	19,69	315,00			
Convencional	Hombre	27	23,48	634,00	176,000	,315	0,015
	Mujer	16	19,50	312,00			

Fuente: elaboración propia.

De la misma forma, véase Tabla 7, la edad no correlacionó con la elección de los tipos de entornos de trabajo. Tampoco fueron significativos los análisis multivariantes. Inclusive, al dicotomizar la muestra en la edad por su mediana (22), con la prueba de análisis de rangos con signo de Mann-Whitney, véase Tabla 8, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas en ninguna dimensión.

Tabla 7. Correlación de Spearman: edad y tipos de profesión

		REALISTA	INVESTIGADOR	ARTISTA	SOCIAL	EMPRENDEDOR	CONVENCIONAL
Edad	p	-,130	-,286	-,161	-,023	-,187	-,065
	Sig.	,394	,107	,329	,886	,229	,680
	N	45	33	39	41	43	43

Fuente: elaboración propia.

Tabla 8. Resultados de prueba de rangos con signo de Mann Whitney. Comparativa de dimensiones por edad dicotomizada

		N	MEDIA DE RANGOS	SUMA DE RANGOS	U	p VALOR	r_{bis}
Realista	Jóvenes	22	22,75	500,50	247,500	,901	,001
	Mayores	23	23,24	534,50			
Investigador	Jóvenes	18	18,14	326,50	114,500	,453	,008
	Mayores	15	15,63	234,50			
Artista	Jóvenes	19	21,76	413,50	156,500	,345	,016
	Mayores	20	18,33	366,50			
Social	Jóvenes	21	20,98	440,50	209,500	,990	,001
	Mayores	20	21,03	420,50			
Emprendedor	Jóvenes	22	22,52	495,50	219,500	,780	,006
	Mayores	21	21,45	450,50			
Convencional	Jóvenes	21	20,43	429,00	198,000	,423	,010
	Mayores	22	23,50	517,00			

Fuente: elaboración propia.

Por último, en cuanto al posible efecto de las principales aptitudes intelectuales y su relación con el interés profesional manifiesto, no se encontraron relaciones entre sus principales dimensiones, véase Tabla 9. Únicamente destaca la correlación entre la aptitud numérica y las profesiones de corte investigador ($\rho = ,377$; $p = ,030$), y la aptitud espacial y las profesiones de corte convencional ($\rho = ,359$; $p = ,018$).

Tabla 9. Correlación de Spearman: aptitudes intelectuales y tipos de profesión

		REALISTA (n = 45)	INVESTIGADOR (n = 33)	ARTISTA (n = 39)	SOCIAL (n = 41)	EMPRENDEDOR (n = 43)	CONVENCIONAL (n = 43)
Aptitud espacial	ρ	,239	,318	,117	,236	,157	,359*
	Sig.	,113	,072	,476	,138	,313	,018
Aptitud numérica	ρ	,100	,377*	,069	,175	,000	,221
	Sig.	,513	,030	,674	,274	,999	,153
Razonamiento abstracto	ρ	-,088	,061	,013	-,272	-,200	-,153
	Sig.	,567	,736	,939	,085	,199	,329
Razonamiento verbal	ρ	,029	,212	,035	-,071	-,112	,124
	Sig.	,848	,235	,833	,661	,474	,430

[CONTINÚA EN LA PÁGINA SIGUIENTE]

Tabla 9. Correlación de Spearman: aptitudes intelectuales y tipos de profesión

		REALISTA (n = 45)	INVESTIGADOR (n = 33)	ARTISTA (n = 39)	SOCIAL (n = 41)	EMPRENDEDOR (n = 43)	CONVENCIONAL (n = 43)
Memoria	ρ	-,013	,166	-,103	-,062	-,073	,010
	Sig.	,932	,357	,531	,700	,643	,950
Inteligencia no verbal	ρ	,115	,185	,066	-,009	-,007	,123
	Sig.	,452	,303	,688	,956	,967	,433
Inteligencia verbal	ρ	,069	,322	,073	-,011	-,081	,194
	Sig.	,654	,068	,658	,946	,607	,214
CI	ρ	,062	,237	,074	-,036	-,075	,120
	Sig.	,687	,184	,654	,823	,634	,442
Inteligencia general	ρ	,048	,227	,100	-,051	-,074	,086
	Sig.	,755	,203	,543	,751	,638	,583

Fuente: elaboración propia.

* La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El presente estudio exploró, a través de la aplicación de instrumentos de evaluación, los intereses profesionales en jóvenes universitarios con discapacidad intelectual, cumpliendo así el objetivo principal de la investigación. Asimismo, se analizó la selección de los tipos de profesión buscando si existen diferencias estadísticamente significativas en la elección de profesión en función del género y la edad. Además, se trató de encontrar relación entre las aptitudes intelectuales evaluadas a través del EFAI y la elección de profesiones presentadas mediante el Jobpics.

A raíz de los datos obtenidos se puede concluir que en los seis tipos de interés profesional (realista, investigador, artista, social, emprendedor y convencional) se evidencia una compartida y manifiesta inquietud por conocer más profesiones por parte de los participantes. Así, podría entenderse que, o bien muestran gran interés por muchos intereses profesionales, o bien demuestran una dificultad a la hora de seleccionar un interés profesional frente a otros. Estos resultados son acordes a otros estudios (Cinamon y Gifsh, 2004; Timmons *et al.* 2011).

Es determinante en la selección del interés manifiesto cómo los participantes revelan una mayor inquietud por el interés profesional artístico frente a los entornos de trabajo realistas. Los resultados muestran cierta consistencia en la medida en que, también a través de estos, se puede concluir que cuentan con mayor inquietud por aquellas posiciones laborales de corte artístico, social y emprendedor,

mientras que manifiestan menor interés por las profesiones asociadas a los espacios convencionales. Es relevante destacar el escaso número de investigaciones cuyo objetivo se centre en el emprendimiento de personas con discapacidad intelectual como alternativa laboral (Vargas-Merino y Sánchez, 2021).

Como se evidenció en el estudio previo realizado por Mampaso y de los Santos (2022), los resultados muestran que los participantes tienen mayor interés por las categorías de tipo realista y artista. En contraposición, los resultados de esta investigación, con mayor número de participantes, permiten afirmar que la categoría “convencional” está en detrimento respecto a las demás.

En lo que respecta a la variable del sexo y su posible influencia en el interés profesional, no se han encontrado diferencias estadísticamente significativas en ningún interés/entorno de trabajo identificado. Así, otros estudios sí parecen encontrar diferencias cuando se analizan preferencias laborales (Hennessey y Goreczny, 2022), y más cuando se analizan colectivos vulnerables, en los que cobra relevancia el papel del sexo y de la cultura en la orientación vocacional hacia la ciencia (Rüschepöhler *et al.*, 2020). Además, otras investigaciones señalan la necesidad de incorporar enfoques vocaciones sensibles al sexo para ayudar a lo largo del proceso de toma de decisiones profesionales (Nagib y Wilton, 2019). Coherentemente, bajo el criterio edad no se encontraron diferencias estadísticamente significativas, al igual que en el trabajo de Hennessey y Goreczny (2022).

Parece relevante concluir con el resultado obtenido en la búsqueda de una posible relación entre aptitudes intelectuales e interés profesional manifiesto. En este sentido, sí parece existir una correlación estadísticamente significativa entre algunas aptitudes y varias profesiones. Así, los resultados muestran una correlación estadísticamente significativa entre la aptitud numérica y el interés hacia profesiones de corte investigador, y entre la aptitud espacial con los entornos de trabajo de corte convencional, en línea con otros estudios en población normotípica (Boada *et al.*, 2016).

En referencia a la necesidad de seguir desarrollando herramientas que acompañen al proceso de diseño de itinerarios personalizados en el espacio de educación superior, Rodríguez Franco (2007) sostiene que hay que considerar un posible retraso en la madurez vocacional en los jóvenes con discapacidad intelectual frente a sus iguales sin limitaciones. Así, los resultados obtenidos en esa investigación, tales como que no se encuentren diferencias estadísticamente significativas en la selección de uno o varios intereses profesionales, podrían considerarse parte del proceso de maduración vocacional (Karpova, 2020).

Respecto a las limitaciones, cabe mencionar que ha existido un pobre control de variables, dado que el espacio universitario, en sí mismo, supone un entorno

expuesto a una continua fuente de información, formación, madurez personal y profesional. Además, hay que considerar que únicamente se han identificado variables de tipo no paramétrico. Teniendo en cuenta el tamaño muestral limitado, se propone para futuras investigaciones tratar de ampliar tanto el grupo de participantes como el de otro grupo de jóvenes sin discapacidad. Así, además, se podría tratar de identificar si confluyen los mismos intereses profesionales, su madurez vocacional y el manifiesto interés por profesiones no convencionales.

Sería interesante, asimismo, valorar en esta línea si la propia formación universitaria de los jóvenes universitarios con discapacidad intelectual en entornos inclusivos podría suponer, en sí misma, una herramienta para el desarrollo de la madurez vocacional, y valorar, en el momento de la finalización, si los intereses vocacionales influyen, además, “positivamente en el bienestar psicológico y en la autonomía” (p. 52) (de Juanas Oliva *et al.*, 2022).

Fecha de recepción del original: 22 de junio de 2023

Fecha de aceptación de la versión definitiva: 26 de septiembre de 2023

REFERENCIAS

- Alarcón Montiel, E., López González, R. y Piña Osorio, J. M. (2017). *Elección de carrera: estudiantes universitarios de alto rendimiento académico*. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, San Luis Potosí.
- Álvarez González, M., Bisquerra Alzina, R., Espín López, J. V. y Rodríguez Espinar, S. (1990). Diagnóstico y evaluación de la madurez vocacional. *Revista de Investigación Educativa*, 8(16), 157-168.
- Anaya Nieto, D. (2004). Relación de la madurez vocacional con el rendimiento académico, la edad y el sexo. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 15(1), 105-115.
- Belmonte, M. L. y Mirete, L. (2020). Evaluación de la pertinencia del título universitario “Todos Somos Campus” dirigido a personas con discapacidad intelectual. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 34(1), 263-279.
- Berástegui, A. y García Vaz, F. (2013). Discapacidad intelectual y universidad: una apuesta por la integración. *Revista Padres y Maestros*, 354, 11-15.
- Bermúdez López, I. L., García Navarro, X. y Santos Muñoz, D. (2020). Características del proceso educativo de los educandos con discapacidad intelectual para la orientación profesional. *Conrado*, 16(75), 238-242. <http://scielo.sld.cu/pdf/rc/v16n75/1990-8644-rc-16-75-238.pdf>
- Boada, A., Montilla, I. y Colliva, M. (2016). Aptitudinal and Vocational Perspective

- of Secondary School Graduate Students in Venezuela's Capital Region: National Experimental University of the Armed Forces's Aptitudinal-Vocational Diagnostic Test (Case Study). *Revista Electrónica Educare*, 20(3), 1-33. <https://doi.org/10.15359/ree.20-3.19>.
- Campbell, D. T. y Stanley, J. C. (1963) Experimental and Quasi-Experimental Designs for Research on Teaching. En N. L. Gage (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (pp. 171-246). Rand McNally.
- Cassiano, A., Cipagauta, P. y Reyes, N. (2017). Identidad profesional como factor explicativo de la permanencia estudiantil. (VI-CLABES). Sexta Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en Educación Superior. Escuela Politécnica Nacional, Quito (Ecuador).
- Castañó, M. P. y Hernández Sánchez, A. M. (2020), La formación universitaria como garantía del derecho a una calidad de vida óptima de jóvenes con discapacidad intelectual. *Anales de Derecho y Discapacidad*, 5, 259-275.
- Castellano, M. E. (2007). Efectos de talleres de madurez vocacional para estudiantes del primer año del ciclo diversificado. *Educere*, 11(39), 681-698.
- Chiang, C. y Howe, T. (2021). Bridge to the Future: A Career Exploration Frame of Reference for Students with Disabilities. *The Open Journal of Occupational Therapy*, 9(4), 1-13. <https://doi.org/10.15453/2168-6408.1724>
- Cinamon, R. G. y Gifsh, L. (2004). Conceptions of Work among Adolescents and Young Adults with Mental Retardation. *The Career Development Quarterly*, 52(3), 212-224. <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.2004.tb00643.x>
- Cobigo, V., Morin, D. y Lachapelle, Y. (2007). Assessing work task preferences among persons with intellectual disabilities: An integrative review of literature. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 4(3), 28-300. <https://www.jstor.org/stable/23879623?seq=1>
- Coñoman Garay, G. y Ávila Clemente, V. (2022). Evaluación de la formación online por jóvenes con discapacidad intelectual: Experiencia durante la covid-19 en contexto universitario. *Siglo Cero*, 53(2), 61-82. <https://doi.org/10.14201/scero20225326182>
- de Juanas Oliva, A., Díaz-Esterri, J., García-Castilla, F. y Goig-Martínez, R. (2022). La influencia de la preparación para las relaciones socioafectivas en el bienestar psicológico y la autonomía de los jóvenes en el sistema de protección. *Pedagogía Social*, 40, 51-66.
- Espada Chavarría, R. M (2016). *Madurez vocacional en estudiantes universitarios con discapacidad: orientación y formación en competencias transversales para la mejora de la empleabilidad y el desarrollo profesional* [Tesis doctoral, Universidad de Salamanca].

- Felgueras Custodio, N., Moreno-Rodríguez, R. y López-Bastías, J. (2020). Investigación en formación universitaria y habilidades socioemocionales dirigida a estudiantes con discapacidad intelectual. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 7(1), 48-58. <https://doi.org/10.17979/riepe.2020.7.1.5791>
- Ferreras, A., Suárez, E. S., Moreno, L., Bermejo, I., Oltra, A., Svensrud, A. y Peris, J. L. (2013). Orientación profesional a personas con discapacidad intelectual. *Revista de Biomecánica*, 59, 39-41. <http://hdl.handle.net/10251/38685>
- Fox, D. (1981). *El proceso de Investigación en Educación*. Eunsa.
- Fuenmayor, D. A. y Gómez, J. C. (2017). Orientación vocacional en personas con discapacidad, *Omnia*, 23(3), septiembre-diciembre, 95-109.
- Fundación ONCE (2023). *Universidad y Discapacidad*. Fundación ONCE para la Cooperación e Inclusión Social de Personas con Discapacidad.
- García Segura, S., Olivares García, M. A. y Racionero Siles, F. (2017). Desarrollo de la madurez vocacional en adolescentes: difícil reto para la orientación académica y profesional. *Revista de Pedagogía*, 38(102), 195-216.
- González Fernández, H. y Laborda Molla, C. (2023). Desarrollo profesional de personas con discapacidad intelectual. Estado de la cuestión. *Educatio Siglo XXI*, 41(2), 125-145. <https://doi.org/10.6018/educatio.511441>
- Hennessey, R. E. y Goreczny, A. J. (2022). Employment preferences of individuals with intellectual and developmental disabilities: An evaluation of gender and age differences. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 35(3), 878-888. <https://doi.org/10.1111/jar.12992>
- Holland, J. L. (1997). *Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments*. Psychological Assessment Resources.
- Izuzquiza, D. y Rodríguez Herrero, P. (2016). Inclusión de personas con discapacidad intelectual en la universidad. Resultados del Programa Promentor (UAM-PRODIs, España). *Siglo Cero*, 47(4), 27-43. <https://doi.org/10.14201/scero20164742743>
- Izuzquiza, D., Egido, I. y Cerrillo, R. (2013). Diez años de formación para el empleo de personas con discapacidad intelectual en la universidad: balance y perspectivas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 63(1), 127-138. <https://doi.org/10.35362/rie630505>
- Kane, C. L., DeBar, R. M., Covington, T. M. y Deshais, M. A. (2023). Systematic Review of Vocational Preference Assessment Research by Individuals with Developmental Disabilities. *Advances in Neurodevelopmental Disorders*. <https://doi.org/10.1007/s41252-023-00354-1>
- Karpova, N. A. (2020). General problems of professional orientation of young

- people with severe mental development disorders and intellectual disabilities. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 18(2), 49-54. <http://dx.doi.org/10.17759/autdd.2020180207>
- Kerlinger, F. N. (1987). *Investigación del Comportamiento. Técnicas y Metodología*. Interamericana.
- Lee, S., Lee, Y. y Park, E. (2023). Sustainable Vocational Preparation for Adults with Disabilities: A Metaverse-Based Approach. *Sustainability*, 15(15), 12000. <https://doi.org/10.3390/su151512000>.
- Ley 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. *Boletín Oficial del Estado*, de 13 de abril de 2007, núm. 89, pp. 16241 a 16260. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2007/04/12/4>
- Ley 51/2003, de 2 de diciembre, de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad. *Boletín Oficial del Estado*, de 3 de diciembre de 2003, núm. 289, pp. 43187-43195. <https://www.boe.es/eli/es/l/2003/12/02/51>
- Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario, *Boletín Oficial del Estado*, de 23 de marzo de 2023, núm. 70, <https://www.boe.es/eli/es/lo/2023/03/22/2/con>
- Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. *Boletín Oficial del Estado*, de 24 de diciembre de 2001, núm. 307, <https://www.boe.es/eli/es/lo/2001/12/21/6/con>
- López Fernández, M. V. y Sánchez Herrera, S. (2018). Relación entre la madurez vocacional y la motivación hacia el aprendizaje académico. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 21-29. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349855553002>
- Mampaso, J. y de los Santos, M. (2022). Orientación vocacional de jóvenes universitarios con discapacidad intelectual en búsqueda de nuevos espacios profesionales. En *Libro de Actas del V Congreso Internacional Universidad y Discapacidad: Transformación digital para una educación inclusiva* (pp. 573-583). Fundación Once.
- Martínez-Vicente, J. M. y Santamaría, P. (2019). *EXPLORA. Cuestionario para la Orientación Vocacional y Profesional*. TEA.
- Mateo, J. (1997). *La investigación "Ex-Post-Facto"*. UOC.
- Méndez Sans, Y., Chivás Pérez, J. y Sánchez Matos, P. (2022). Otra mirada a la orientación profesional vocacional con el concurso de la triada escuela-familia-comunidad. *ROCA. Revista Científico Educativa de la Provincia Granma*, 18(2), 302-322.
- Méndez Zaballós, L., González Brignardello, M., Gómez Veiga, I., García, A. C.,

- Contreras Felipe, A. y Muñoz Llorente, S. (2023). Formación universitaria a distancia para la inserción laboral de personas con discapacidad intelectual: Una experiencia en la UNED. *Siglo Cero*, 54(1), 157-182. <https://doi.org/10.14201/scero202354126781>
- Moreno-Rodríguez, R., Felgueras, N. y Díaz, M. (2019). Planteamiento y desarrollo de un itinerario formativo universitario dirigido a personas con discapacidad intelectual: estructura y resultados de su implantación. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 8(2), 177-197. <http://dx.doi.org/10.15366/riejs2019.8.2.010>
- Myers, C. y Cox, C. (2020). Work motivation perceptions of students with intellectual disabilities before and after participation in a short-term vocational rehabilitation summer programme: An exploratory study. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 33(5), 898-904. <https://doi.org/10.1111/jar.12711>
- Nagib, W. y Wilton, R. (2019). Gender matters in career exploration and job-seeking among adults with autism spectrum disorder: evidence from an online community. *Disability and Rehabilitation*, 42(18), 253-2541. <https://doi.org/10.1080/09638288.2019.1573936>
- Peijen, R. y Wilthagen, T. (2020). Labour Market Reintegration of Individuals with a Physical and Cognitive Disability by a Company-Based Work-Experience Program. *International Journal of Disability, Development and Education*, 69(5), 1795-1812. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2020.1802648>
- Pintado Giménez, M. (Coord.) (2020). *Inserción socio-laboral de la discapacidad intelectual en la Universidad Católica de Murcia*. ACCI Ediciones.
- Porvént Roviro, L., Palacio Grinán, E. y Yanes Cutiño, Z. (2020). La formación laboral en la educación especial: su contribución a la integración sociolaboral de los escolares con discapacidad intelectual. *Revista Internacional de Apoyo a la inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, 6(3), 74-86. <https://doi.org/10.17561/riai.v6.n3.6>
- Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre, por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social, *Boletín Oficial del Estado*, núm. 289. <https://www.boe.es/eli/es/rdlg/2013/11/29/1/con>
- Rodríguez Franco, P. (2007). *Madurez vocacional de jóvenes colombianos con discapacidad: evaluación e intervención* [Tesis doctoral, Universidad de Salamanca].
- Rüschepöhler, L., Hönig, M., Küsel, J. y Markic, S. (2020). The role of gender and culture in vocational orientation in science. *Education Sciences*, 10(9), 240. <https://doi.org/10.3390/educsci10090240>

- Santamaría, P., Arribas, D., Pereña, J. y Seisdedos, N. (2014). *Evaluación Factorial de las Aptitudes Intelectuales* (EFAI). TEA.
- Super, D. E. (1955). Dimensions and measurements of vocational maturity. *Teachers College Record*, 57(3), 151-163.
- Timmons, J. C., Hall, A. C., Bose, J., Wolfe, A. y Winsor, J. (2011). Choosing employment: factors that impact employment decisions for individuals with intellectual disability. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 49(4), 285-299. <https://doi.org/10.1352/1934-9556-49.4.285>
- Vargas-Merino, J. A. y Sánchez-Esli, W. (2021). Emprendimiento como alternativa de inclusión laboral en personas con discapacidad en Latinoamérica: Una revisión sistemática entre los años 2010-2020. *INNOVA Research Journal*, 6(3.1), 1-18. <https://doi.org/10.33890/innova.v6.n3.1.2021.1827>
- Vega Sánchez, A. y Alatrística Paca, G. M. (2022). *Vocación profesional y rendimiento académico en los estudiantes del primer semestre de la escuela académico profesional de educación de la Universidad Amazónica de Madre de Dios, 2020* [Tesis de pregrado, Universidad Nacional Amazónica Madre de Dios, Perú].
- Vergara, J. (2018). Marco histórico de la educación especial. *Estudios sobre Educación*, 2, 129-143. <https://doi.org/10.15581/004.2.25676>

