

---

# Empoderamiento en estudiantes universitarios con discapacidad en función de la tipología, funcionalidad y etapa en la que se adquiere la discapacidad

## Empowerment in university students with disabilities according to the type, functionality and stage of the disability is acquired

---

### Resumen

Vivir con discapacidad afecta necesariamente al proyecto vital de los estudiantes. Este trabajo describe y compara el nivel de empoderamiento en una muestra de estudiantes con discapacidad y su asociación con la tipología, grado y antigüedad de ésta. Han participado 123 estudiantes universitarios con diferentes tipos de discapacidad (motora, intelectual y sensorial). Los estudiantes cumplimentaron vía online la Escala de Rogers, Chamberlin, Ellison y Crean (Rogers *et al.*, 1997) diseñada para medir el empoderamiento y que incluye cinco factores: Autoestima/Eficacia, Poder/Impotencia, Activismo comunitario/Autonomía, Optimismo/Control sobre el futuro e Ira apropiada. Los resultados indicaron un nivel moderado de empoderamiento, más elevado en los estudiantes con discapacidad motora, con un mayor grado de discapacidad y cuando ésta se produjo de forma sobrevenida. Esto sugiere que esta capacidad puede evolucionar, por lo tanto es importante fomentarla en programas de intervención-acción.

---

### Palabras clave

Estudiantes, universidad, discapacidad, empoderamiento, calidad de vida.

---

### Abstract

Having a disability necessarily affects young people's life project. This paper describes and compares the level of empowerment in a sample of students with disabilities and its association with typology, degree and time passed from diagnosis of disability. 123 university students with motor, intellectual or sensory disabilities answered an on line questionnaire, the Spanish version of the Rogers, Chamberlin, Ellison and Crean Scale (Rogers *et al.* 1997). It is a scale designed to measure empowerment which includes five factors: Self-efficacy-Self-esteem, Power-Powerlessness, Community activism, Optimism-Control over the future and Righteous anger. Results show moderate levels of empowerment, which were higher among the students presenting a motor disability, a higher degree of disability and an acquired disability. The results suggest that the ability can vary and evolve, and therefore it is important to promote empowerment by implementing programs that encourage in-action.

---

### Keywords

Students, university, disability, empowerment, quality of life.

**Raquel Suriá Martínez**

<raquel.suria@ua.es>

Universidad de Alicante

**Esther Villegas Castrillo**

Universidad de Alicante

**Ana Rosser Limiñana**

Universidad de Alicante

### Para citar:

Suriá, R. *et al.* (2017):

“Empoderamiento en estudiantes universitarios con discapacidad en función de la tipología, funcionalidad y etapa en la que se adquiere la discapacidad”. *Revista Española de Discapacidad*, 5 (1): 63-75.

Doi: <<https://doi.org/10.5569/2340-5104.05.01.04>>

Fecha de recepción: 09-06-2016

Fecha de aceptación: 10-03-2017



## 1. Introducción

En los últimos años, gracias al desarrollo de medidas para favorecer la inclusión de los jóvenes con discapacidad, se ha incrementado significativamente el interés en diferentes ámbitos por los factores que fomentan su integración (Damm-Muñoz, 2014; Polo-Sánchez y López-Justicia, 2012; Saavedra y Villalta, 2008).

Uno de los contextos más importantes para la integración de estos estudiantes es el ámbito educativo, en el que se resaltan medidas de apoyo que engloban desde el incremento de recursos materiales y adaptaciones curriculares (Aneca, 2005) hasta la formación del profesorado (Suriá, 2014b). Así, por ejemplo, la dotación de mayores recursos (número de profesores o especialistas, formación del profesorado, elaboración de proyectos educativos y curriculares flexibles, o la coordinación entre distintos profesionales), es un requerimiento necesario para atender a la diversidad (Ainscow, 2005; Arnaiz, 2004; Mendoza, 2008; Vieira Aller y Ferreira Villa, 2011). Sin embargo, no únicamente son relevantes las medidas externas de las que disponen los centros educativos, sino que existen otras variables que son influyentes en el proceso exitoso de la integración educativa (Damm-Muñoz, 2014; Echeita y Simón, 2014; Suriá, 2014a).

En este sentido, la discapacidad puede ser conceptualizada como toda restricción o ausencia (debida a una deficiencia) de la capacidad de realizar una actividad en la forma o dentro del margen que se considera normal para un ser humano (OMS, 2001), y que, en grado variable, limita algunas de las actividades que pueden realizar el resto de personas, repercutiendo esta situación de forma diferente en la calidad de vida en función de multitud de variables de la discapacidad, como pueden ser la tipología y grado de severidad de ésta (Gómez-Vela *et al.*, 2010). Asimismo, factores sociales, familiares y personales van a

afectar al afrontamiento exitoso de los jóvenes en el ámbito educativo (Polo-Sánchez y López-Justicia, 2012; Suriá, 2014a).

Una de las variables poco estudiadas pero que está cobrando especial interés en la superación exitosa ante los sucesos complejos, como pueden ser los logros académicos, es el empoderamiento (empowerment).

Este constructo de carácter psicosocial surge de la mano de diferentes autores (Albrecht *et al.*, 2001; Barnes *et al.*, 1997; Davis, 1997; Moore *et al.*, 1998; Oliver, 1998; por citar algunos de los más representativos) con el objetivo de dar un giro a las ideas de los modelos biomédicos, y hace referencia a la capacidad psicológica de cada persona para el desarrollo de un locus de control interno, autoeficacia y habilidades para alcanzar metas y objetivos definidos por ellas mismas, y que aborda la vida en términos de oportunidades personales y sociales (Rappaport, 1984; Segado, 2011; Zimmerman, 2000).

Otros autores (Bejerholm y Björkman, 2011; Heritage y Dooris, 2010) postulan que el empoderamiento es un constructo que comprende atributos personales como sentido de competencia, de influencia y de autoeficacia, que ponen en marcha comportamientos orientados al logro de resultados y metas determinadas. Por tanto, el proceso de empoderamiento significa vencer una situación de impotencia y adquirir control sobre la propia vida a través de las capacidades y recursos desarrollados por el individuo (López-Peláez y Segado, 2012), dirigiéndose a potenciar la autodeterminación y la toma de decisiones y, con ello, mejorar su autoestima, autonomía y, en general, su día a día (Shogren *et al.*, 2015).

Por tanto, como estas definiciones reflejan, un nivel elevado de esta capacidad contribuiría a que las personas dispusieran de los recursos psicológicos necesarios para la realización de comportamientos orientados al logro de resultados y metas determinadas (Bejerholm y Björkman, 2011; Heritage y Dooris, 2010; López Peláez y Segado, 2012; Rich *et al.*, 1995). Así, diferentes autores han dedicado

sus esfuerzos a describir este proceso tanto en distintos colectivos en desventaja o vulnerabilidad social, como en minorías étnicas (Bertely, 2003; Weissenberg, 1999) o en mujeres (Gallway y Bernasek, 2004; Rogers *et al.*, 1997).

Centrándonos en el empoderamiento y la discapacidad, algunos estudios se han centrado en este constructo en personas con discapacidad en general (García-Ramírez *et al.*, 2003; Kay, 1998) o en determinados tipos de discapacidad, como en personas con discapacidad intelectual (Cuadrado y Leal, 2013), o en personas con discapacidad motora (Suriá, 2015), desconociéndose los trabajos que aborden el desarrollo del empoderamiento en función de las diferentes tipologías de discapacidad. La importancia de profundizar en el empoderamiento de los estudiantes con discapacidad desde los diferentes tipos de ésta reside en que puede ayudar a comprender la problemática de estos jóvenes a partir del afrontamiento exitoso y no únicamente desde las limitaciones derivadas de la discapacidad. Asimismo, cada tipo de discapacidad se caracteriza por unas semejanzas, restricciones y niveles de funcionalidad propias de cada tipología concreta. Por tanto, profundizar en el grado de funcionalidad puede resultar muy relevante.

Otra de las variables no estudiadas y que puede ser importante a la hora de desarrollar la capacidad de empoderamiento es la etapa en la que se adquiere la discapacidad. Así, la mayoría de situaciones en las que pensamos que la discapacidad aparece, suponemos que lo más frecuente es que se adquiriera en el nacimiento. De esta forma, la transición de la niñez a la adolescencia y posteriormente a la adultez, pasa por unas fases de adaptación en las que, de manera general, se aprende a convivir con esta situación desde edades muy tempranas, y por tanto a desarrollar esta fortaleza desde prácticamente el inicio de la infancia (Suria, 2013). No obstante, existen otras circunstancias en que el momento vital en el que sobreviene la discapacidad es a lo largo de la vida, como por ejemplo sucede al tener una lesión medular como consecuencia de un accidente de tráfico,

una enfermedad degenerativa, etc. El suceso traumático, el proceso de adaptación y el cambio a una nueva forma de vida pueden llegar a desbordar a la persona y a los que le rodean, incrementando un mayor nivel de desajuste al comparar la vida de antes con la de después de ese suceso traumático y, por tanto, dificultando en mayor medida su adaptación a la nueva forma de vida y de relación con el entorno (Wyndaele y Wyndaele, 2006; Suriá, 2013).

Por tanto, con el propósito de profundizar en el empoderamiento en los estudiantes con discapacidad en las diferentes condiciones expuestas y dada la importancia de establecer programas que fomenten esta potencialidad en los jóvenes estudiantes que viven con este hándicap, el objetivo general de este trabajo consiste en describir y comparar el nivel de empoderamiento en una muestra de estudiantes con discapacidad y valorar su asociación con la tipología (motora, intelectual y sensorial), con el grado, así como con la antigüedad o etapa en la que se adquirió la discapacidad.

Así, este objetivo se desglosa en los siguientes objetivos específicos:

- Medir el nivel de empoderamiento de un grupo de estudiantes con discapacidad.
- Comparar si el grado de esta fortaleza difiere en función de la tipología, del grado o nivel de funcionalidad así como de la etapa en que se adquirió la discapacidad.
- Valorar si existe asociación del empoderamiento con la tipología, grado de funcionalidad y antigüedad de la discapacidad.

## 2. Método

### Participantes

Se ha estudiado la serie de casos transversal constituida por una muestra intencional —por motivos de accesibilidad— de estudiantes

universitarios con discapacidad de la Universidad de Alicante. La población elegible estuvo constituida inicialmente por los 242 alumnos con discapacidad en total. De ellos, participaron 123, siendo 54 participantes varones y 69 mujeres. El rango de edad se situó entre 18 y 29 años, ( $M = 24,22$ ,  $DT = 3,45$ ), destacando el rango de 24 a 29 años como el más frecuente (71,5 %). La distribución de los estudiantes universitarios según la tipología de la discapacidad que tienen es de un 21,1 % discapacidad intelectual, el 25,2 % discapacidad visual, el 37,4 % discapacidad motora y un 16,3 % discapacidad auditiva. Con respecto al nivel de funcionalidad, el grado indicado por los participantes fue el reflejado en su certificado de discapacidad de la Seguridad Social (Tabla 1).

**Tabla 1. Características de la discapacidad en los participantes**

Variables discapacidad		N	%
Grado de discapacidad	Menos del 33 %	37	30,1
	Del 33 % al 65 %	36	29,3
	Más del 65 %	50	40,7
Tipología de discapacidad	Intelectual	26	21,1
	Visual	31	25,2
	Motora	46	37,4
	Auditiva	20	16,3
Etapa en la que adquirieron la discapacidad	Nacimiento	73	59,3
	Sobrevvenida	50	40,7
	Total	123	100,0

Fuente: elaboración propia.

### Instrumentos

El cuestionario constaba de dos partes. En la primera se incluían preguntas para obtener el perfil sociodemográfico de los participantes (sexo, edad, nivel de funcionalidad y antigüedad de la lesión). La segunda es la escala elaborada por Rogers *et al.* (1997), diseñada para medir el nivel de empoderamiento. Se empleó la versión

traducida al castellano por Suriá (2014b), destinada a examinar el empoderamiento de los progenitores de hijos con discapacidad. La escala está formada por un total de 28 ítems, con respuesta tipo Likert de 4 puntos (0 = nada de acuerdo, 3 = muy de acuerdo). La información solicitada recoge aspectos en relación a la percepción de la persona en función de la capacidad para la toma de decisiones. La puntuación máxima es de 84 puntos, estableciéndose la medida de corte en tres rangos (nivel bajo = de 0 a 27, nivel medio = de 28 a 56 y nivel alto = de 57 a 84).

Se eligió esta escala por su fácil comprensión y aplicación, por estar validada para población con discapacidad (Suriá, 2014b, 2015) joven y adulta y, finalmente, por las propiedades psicométricas que muestra la versión original (Rogers *et al.*, 1997). Así, la versión original ha indicado una fiabilidad adecuada ( $\alpha = ,86$ ) y una validez que mostró una varianza explicada del 53,9 %, quedando definido por cinco factores: I. Autoestima-Autoeficacia (explica el 24,5 % de la varianza total); II. Poder/Impotencia (explica el 12,4 % de la varianza total); III. Activismo comunitario-Autonomía (explica el 7,6 % de la varianza total); IV. Optimismo-Control sobre el futuro (explica el 5,4 % de la varianza total); V. Ira apropiada (explica el 4 % de la varianza total). Asimismo, la versión traducida (Suriá, 2014b) mostró una fiabilidad del 88 % y una varianza que explica el 72,92 % de la variabilidad.

Para comprobar si la escala se adecuaba a las características de la muestra de este estudio se comprobaron las propiedades psicométricas de la escala. Para ello, se utilizó el Análisis Factorial con Componentes Principales (AFECP), mostrando una varianza explicada del 50,71 %, distribuida en los cinco factores (Tabla 2). Previamente el test de esfericidad de Barlett [ $\chi^2 = 103,552$  ( $p < ,001$ )] y la medida de adecuación muestral KMO (0,598) indicaron ser favorables para realizar el AFECP. Se eligió este tipo de análisis por disponer un tamaño reducido de participantes. La fiabilidad del cuestionario fue adecuada ( $\alpha = ,81$ ). En este estudio la fiabilidad ( $\alpha$ ) fue satisfactoria ( $\alpha = ,80$  para Autoestima-

Autoeficacia,  $\alpha = ,78$  para Poder/Impotencia,  $\alpha = ,82$  para Activismo comunitario-Autonomía,  $\alpha = ,79$  para Optimismo-Control, y  $\alpha = ,81$  para Ira apropiada).

a conocer la investigación a otros jóvenes con discapacidad de la universidad para su colaboración. El tiempo estimado de aplicación fue aproximadamente de 15 minutos.

**Tabla 2. Varianza explicada y componentes**

Componentes	% de Varianza	% de Varianza acumulada
Factor I. Autoestima-Autoeficacia	17,341	17,341
Factor II. Poder/Impotencia	13,452	30,792
Factor III. Activismo comunitario-Autonomía	8,082	38,874
Factor IV Optimismo-Control	6,672	45,546
Factor V. Ira apropiada	5,165	50,711

Fuente: elaboración propia.

### Procedimiento

El procedimiento de recogida de información consistió en la aplicación del cuestionario a la muestra de alumnos. Para ello, se colocó un enlace en el campus de la Universidad de Alicante dirigido al alumnado con discapacidad de esta universidad, que estuvo en el apartado de anuncios desde el 1 de diciembre del 2014 hasta el 28 de febrero del 2015. En el enlace se explicaba directamente el objetivo de la investigación, solicitando su participación en el estudio, garantizándoles la confidencialidad y anonimato. De forma complementaria, desde la autoría de la investigación, a través del Centro de Apoyo al Estudiante, se tenía vinculación directa con un alto porcentaje de estudiantes con discapacidad, con los que se utilizó el muestreo “bola de nieve”, dando a conocer primero el objeto de la investigación y el enlace para acceder al cuestionario y, posteriormente, solicitándoles que dieran

### Análisis estadístico

Para comprobar si existían diferencias a nivel estadísticamente significativo en las puntuaciones de la escala de empoderamiento y sus factores en función de las variables de estudio (tipología, grado de funcionalidad y etapa en la que se adquirió la discapacidad) se utilizó el Modelo Lineal General Multivariado (MANOVA). Posteriormente, en aquellos análisis en los que las comparaciones intergrupos resultaron estadísticamente significativas se llevaron a cabo pruebas *post hoc* para identificar entre qué grupos se encontraban las diferencias y, así, reducir el error tipo I. Se eligió el método de Bonferroni puesto que la utilización de esta prueba no exige que los tamaños muestrales sean iguales. Pevio a los análisis, se comprobó que se cumplían los supuestos de homocedasticidad de varianza, normalidad de las distribuciones e independencia de variables para utilizar pruebas paramétricas. Esto se comprobó a través de la prueba de Levene, de Kolmogorov-Smirnov y Chi cuadrado respectivamente. Asimismo, se calculó el tamaño del efecto (diferencia media tipificada o índice *d*; Cohen, 1988), el cual indica si la magnitud de las diferencias halladas es pequeña, moderada o grande.

Finalmente, con el objetivo de deslindar la asociación del empoderamiento con las variables independientes posiblemente relacionadas, se calculó el coeficiente de correlación de Pearson y se aplicó el modelo de regresión lineal múltiple. Para cumplir los requisitos del modelo, los datos se transformaron según el modelo de transformaciones potenciales desarrollado por Box y Cox (1964). Se utilizó esta prueba puesto que permite estimar la transformación potencial más adecuada cuando no hay una razón a priori para elegir un modelo concreto de transformación.

### 3. Resultados

En general, las puntuaciones medias mostraron un nivel moderado o medio en la escala total de empoderamiento ( $M = 49,76$ ,  $D.T = 11,42$ ).

Con respecto a los resultados de los análisis multivariados del empoderamiento, estos mostraron diferencias estadísticamente significativas en función de la tipología (Hotelling's Trace<sub>(15, 281)</sub> = 0,84,  $p = ,024$ ), del nivel de funcionalidad (Hotelling's Trace<sub>(10, 188)</sub> = 0,79,  $p = ,027$ ) y de la etapa en la que se adquirió la discapacidad (Hotelling's Trace<sub>(5, 95)</sub> = 0,14,  $p = ,038$ ). Asimismo, fueron estadísticamente significativas las interacciones en empoderamiento entre el nivel de funcionalidad y etapa en la que se adquirió la discapacidad (Hotelling's Trace<sub>(10, 188)</sub> = 0,13,  $p = ,041$ ), y entre la etapa y la tipología de la discapacidad (Hotelling's Trace<sub>(15, 281)</sub> = 0,29,  $p = ,037$ ).

Así, al examinar el grado de empoderamiento en la escala total según la *tipología de la discapacidad*, los resultados indicaron diferencias estadísticamente significativas,  $F_{(3, 119)} = 9,14$ ,  $p < ,001$ , destacando el grupo con discapacidad motora con un nivel mayor de esta capacidad ( $M = 58,04$ ,  $D.T = 9,45$ ) con respecto a los estudiantes con discapacidad intelectual ( $d = 1,22$ ) y sensorial ( $d = 0,81$ ). Al examinar los factores de empoderamiento, se observó que en el Factor II,  $F_{(3, 119)} = 3,505$ ,  $p < ,05$ , Factor III,  $F_{(3, 119)} = 14,777$ ,  $p < ,05$ , y Factor V,  $F_{(3, 119)} = 15,642$ ,  $p < ,05$ , se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos, mostrando índices medios más elevados los participantes con discapacidad motora, observándose tamaños del efecto moderados ( $d = 0,41$  y  $d = 0,56$ ).

Al atender a las puntuaciones medias del empoderamiento en función del *nivel de funcionalidad* de la discapacidad (Tabla 2) los resultados fueron estadísticamente significativos en la puntuación total,  $F_{(2, 120)} = 6,948$ ,  $p < ,05$ , reflejándose unas puntuaciones medias más elevadas entre los participantes con mayor grado

de discapacidad al compararlos con el grupo con menos del 33 % de discapacidad ( $d = 0,78$ ). Asimismo, el grupo con un grado de discapacidad entre un 33 % al 65 % mostró diferencias con el grupo d menos del 33 % ( $d = 0,69$ ). Estos mismos resultados se observaron al examinar algunos factores de la escala; así, destacó el grupo de participantes con un grado de discapacidad mayor del 65 % al compararlo con el grupo con un grado de menos del 33 % en el Factor II, [ $F_{(2, 120)} = 4,407$ ,  $p < ,05$ , ( $d = 0,56$ )], en el Factor III, [ $F_{(2, 120)} = 7,264$ ,  $p < ,05$ , ( $d = 0,53$ )], y en el Factor IV, [ $F_{(2, 120)} = 6,630$ ,  $p < ,05$ , ( $d = 0,41$ )]. De igual modo, el grupo con un grado de discapacidad del 33 % al 65 % mostró puntuaciones medias mayores al compararlo con el grupo con menos del 33 % de discapacidad, siendo en este caso la diferencia de magnitud moderada ( $d = 0,52$ ,  $d = 0,50$ ,  $d = 0,39$ , respectivamente).

Con respecto al empoderamiento en función de la etapa en la que se adquirió la discapacidad, los análisis arrojaron diferencias estadísticamente significativas en la escala total,  $F_{(119)} = 7,447$ ,  $p < ,05$ , observándose mayor puntuación en los participantes con discapacidad adquirida desde el nacimiento ( $d = 0,92$ ). Esto mismo se encontró en todos factores de la escala excepto en el Factor I "Autoestima-Autoeficacia". En este caso, la magnitud de las diferencias oscila entre pequeña y moderada ( $d = ,32$  y  $d = 0,49$ ).

En lo referente a los resultados de las correlaciones, se encontró una relación positiva entre el empoderamiento y el nivel de funcionalidad de la discapacidad ( $\eta = ,321$   $p < ,001$ ), entre el empoderamiento y la etapa en la que se adquirió la discapacidad ( $\eta = 412$ ,  $p < ,001$ ), y entre la tipología de ésta y el empoderamiento ( $\eta = ,388$ ,  $p < ,05$ ). Al incluir las cuatro variables en un modelo de análisis de regresión múltiple (Tabla 4), se observó un valor de ANOVA estadísticamente significativo,  $F_{(2)} = 14,91$ ,  $p < ,05$ , con unos coeficientes estandarizados estadísticamente significativos ( $p < ,05$ ), para el nivel de funcionalidad ( $,378$ ), la etapa de discapacidad ( $,324$ ) y la tipología de la discapacidad ( $,296$ ).

Tabla 3. Puntuaciones medias en la Escala de empoderamiento de Rogers *et al.* (1997)

	Factor I		Factor II		Factor III		Factor IV		Factor V		Total	
	Autoestima-Autoeficacia		Poder/Impotencia		Activismo comunitario-Autonomía		Optimismo-Control futuro		Ira apropiada			
	M	D.T	M	D.T	M	D.T	M	D.T	M	D.T	M	D.T
<b>Tipología de discapacidad</b>												
Visual	14,63	1,55	12,04a	3,66	10,22a	1,30	11,32	1,28	2,82a	1,10	46,02a	6,91
Motora	14,38	9,22	14,45abc	4,04	14,10abc	5,80	14,10	5,80	4,16abc	2,32	50,69abc	20,65
Intelectual	15,07	3,15	12,23b	3,29	11,90b	2,47	11,90	2,47	1,93b	1,04	44,10b	3,70
Auditiva	14,50	1,40	12,018c	3,66	10,25c	1,09	11,24	1,28	2,88c	1,14	45,91c	6,83
<i>F</i>	7,01		4,51		14,78		15,31		15,62		9,14	
Sig.	,074		,010		,012		,091		,005		,000	
<b>Grado de discapacidad</b>												
Menos del 33 %	15,22	3,88	12,06ab	2,76	9,17ab	2,91	3,65a	0,95	3,52	0,96	46.5ab	8.99
Del 33 al 65 %	15,36	4,29	14,35b	2,67	10,96b	3,67	4,44	1,21	3,69	0,95	48.61b	10.25
Más del 65 %	15,22	4,66	14,75a	3,42	11,30a	3,15	4,57a	1,56	3,57	0,99	49.07a	12.11
<i>F</i>	3,35		4,40		7,26		6,63		0,24		6,94	
Sig.	,054		,021		,004		,006		,969		,000	
<b>Etapa de la discapacidad</b>												
Sobvenida	15,04	4,23	16,05	2,26	11,48	3,40	5.50	2,12	3,42	0,84	46,03	9,426
Del nacimiento	15,45	4,62	17,38	3,46	12,84	3,19	6,89	2,52	4,39	0,92	49,20	12,18
<i>F</i>	11,22		4,33		6,50		9,50		5,02		7,47	
Sig.	,061		,020		,039		,010		,047		,000	

Nota: (aa, bb...) Pares de letras iguales en cada columna indican diferencias estadísticamente significativas entre las medias de los grupos en cada factor.

Fuente: elaboración propia.

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

	B	Error típico	Beta	t	p
Constante	51,401	3,220		9,860	,019
Tipología discapacidad	3,544	1,462	2,90	2,644	0,46
Nivel funcionalidad	5,010	1,860	,378	3,768	,021
Antigüedad de lesión	4,530	1,202	,232	2,107	,038

Variable dependiente: empoderamiento

Fuente: elaboración propia.

#### 4. Discusión

En este trabajo se parte de la necesidad de generar nuevos conocimientos sobre los jóvenes estudiantes que conviven con una discapacidad. Así, es en el contexto universitario en el que el empoderamiento cobra relevancia a la hora de dotar a los estudiantes con discapacidad de recursos para enfrentarse exitosamente a los múltiples obstáculos con que se enfrentan al cursar estudios superiores. Por ello, en este estudio se optó por explorar el empoderamiento que desarrollan estos jóvenes en diferentes situaciones relacionadas con el hándicap de vivir con discapacidad: la primera de ellas es la tipología de la discapacidad; en segundo lugar, en función del grado o nivel de funcionalidad de la discapacidad y, finalmente, según la etapa de la vida en la que se adquiere la discapacidad.

En general, los resultados de la escala reflejan que el grado de empoderamiento de los participantes se encuentra moderado. Estos resultados respaldan los obtenidos por otros autores, los cuales han encontrado asociación entre personas con discapacidad y adecuados niveles de empoderamiento, observándose en la mayoría sentimientos de control de sus vidas, un alto nivel de autoeficacia y reacciones relativamente indiferentes al estigma (Corrigan, 2002; Corrigan y Gelb, 2006; Rodríguez Cárdenas y González Bernal, 2012). Estos datos no implican que las personas que tienen una discapacidad no experimenten emociones negativas, sino que indican que las emociones positivas coexisten con las negativas durante estas circunstancias adversas (Folkman y Moskowitz, 2000) y éstas pueden ayudar a potenciar la capacidad de afrontamiento para adaptarse adecuadamente a dichas circunstancias (Frazier *et al.*, 2009; Seligman y Csikszentmihalyi, 2000).

Con respecto a las variables relacionadas con la discapacidad analizadas en el estudio que pueden influir en el desarrollo de empoderamiento se observan los siguientes resultados:

En relación a esta capacidad en función de la tipología de la discapacidad se comprueba que las puntuaciones más altas corresponden a los jóvenes con discapacidad motora, mientras que desde la discapacidad sensorial e intelectual se revelan puntuaciones inferiores. Esto se refleja en tres de las dimensiones, esto es, en los factores referentes a Poder/Impotencia (Factor II), Activismo comunitario (Factor III) e Ira/Impotencia (Factor V).

Aunque estos resultados no puedan corroborar los de otros autores, debido a la inexistencia de estudios de referencia, podría ser plausible que la explicación quedara resguardada por la visibilidad de la discapacidad y el papel del entorno. Así, cada vez más, desde diferentes sectores de los ámbitos sociales y políticos se está fomentando el derecho de las personas con discapacidad a la inclusión social y, con ello, a que la sociedad tome mayor conciencia en ofrecer apoyo para la plena integración psicosocial de este colectivo (Giné *et al.*, 2013; Verdugo, 2009; Verdugo *et al.*, 2010). Esto que en sí es un derecho para todas las personas con discapacidad, puede observarse de manera más generalizada en las personas con discapacidades más visibles, como puede ser una discapacidad motora, ya que en ésta se refleja con más nitidez la necesidad de ese apoyo y, con ello, que el entorno cercano del afectado se vuelque más fácilmente a ofrecer apoyo. Esto podría desembocar en que, independientemente de que la persona con discapacidad utilice las ayudas disponibles, sí perciba que dispone de apoyo. Sin embargo, existen otras discapacidades que son invisibles como la discapacidad intelectual (Balcells-Balcells *et al.*, 2011; Vega *et al.*, 2011) o la discapacidad sensorial, como pueda ser la auditiva (Juárez-Sánchez *et al.*, 2010; Rom y Silvestre, 2012). Estas tipologías de discapacidad pasan desapercibidas en muchos casos por la sociedad o, incluso, si éstas se observan no muestran aparentemente barreras o limitaciones (como por ejemplo, pueden suponer las barreras arquitectónicas en una discapacidad motora), repercutiendo de este modo en que el contexto social no se involucre y se encuentren con menos apoyo que las personas con discapacidades visibles (Gladstone

*et al.*, 2006; Hage *et al.*, 2006; Lara y Peña, 2014; Shogren *et al.*, 2012).

Con respecto al nivel de funcionalidad o grado de discapacidad, los resultados reflejan que los estudiantes con mayor grado de discapacidad muestran niveles más elevados de empoderamiento. Esto se observa en la puntuación global así como en los factores relativos a Poder/Impotencia (Factor II), Activismo comunitario-Autonomía (Factor III) y Optimismo-Control sobre el futuro (Factor IV).

En este sentido, y aunque es cierto que desde cada tipo de discapacidad se tienen unas limitaciones y unas semejanzas propias de cada tipología, dentro de cada categoría pueden darse diferencias muy significativas y, por tanto, llevar adheridas singularidades que dificulten en mayor medida la calidad de vida de la persona y de su entorno. Así, por ejemplo, una discapacidad motora a consecuencia de una lesión medular puede haber afectado a los miembros inferiores y ser una paraplejía o a su vez también a los miembros superiores y ser tetraplejía. Esto conllevaría limitaciones en la funcionalidad mucho más severas que dificultan más las actividades de la vida de la persona (Saavedra y Villalta, 2008; Suriá, 2015). Por tanto, es crucial considerar el grado de discapacidad como un factor igual o más potente que la tipología de la discapacidad.

En lo referente a estos resultados, la propia definición de empoderamiento incide en que esta capacidad se desarrolla según el individuo va encontrándose barreras y va superándolas. Esto podría explicar que las limitaciones a las que se enfrentan las personas con esta problemática van a propiciar oportunidades para potenciar esta fortaleza, por lo que un menor nivel de funcionalidad podría generar una mayor capacidad de superación y, por tanto, reflejarse en diferentes factores de empoderamiento. Otra hipótesis que explicaría estos resultados es el nivel de cuidados y/o apoyo psicológico y social recibido por los participantes. Si éste es superior en los participantes con menor nivel de funcionalidad, esto es, con mayor grado de discapacidad, podría explicar el mayor

empoderamiento detectado en los primeros (Segado, 2011; Suriá, 2015).

Al profundizar en esta capacidad en función de la etapa en la que se adquiere la discapacidad, observamos que los participantes con discapacidad adquirida en el nacimiento muestran niveles más altos de empoderamiento. Esto se refleja en la escala total y en el factor relativo al Activismo comunitario-Autonomía y Optimismo-Control sobre el futuro. Si bien es cierto que una discapacidad es dolorosa en cualquier periodo de la vida, cuanto más tiempo va transcurriendo desde que sobreviene la discapacidad más oportunidades de asimilar el proceso de cambio e ir aprendiendo a adaptarse a esta nueva forma de vida (Suriá y Magro, 2012). Estos resultados están en línea con los obtenidos por otros autores, los cuales sugieren que cuanto más tiempo se convive con la discapacidad mejor es la adaptación (Suriá, 2015; Wyndaele y Wyndaele, 2006).

Estos datos quedan respaldados al examinar la interacción obtenida entre el nivel de funcionalidad y la etapa en la que se adquiere la discapacidad y entre ésta y el tipo de discapacidad. Así, el empoderamiento se apoya en la importancia de desarrollar fortalezas para superar los acontecimientos adversos, por tanto parece lógico pensar que cuanto más tiempo con discapacidad, mayor oportunidad de desarrollo de esta capacidad y que esto se refleje en mayor medida en personas que disponen de más posibilidades de obtener apoyo del exterior, como ocurre en las discapacidades visibles y con niveles de funcionalidad más severos.

Por tanto, de estos resultados se desprende la idea de que la experiencia de vivir con una discapacidad, lejos de hundir a la persona parece que pone en marcha un proceso de lucha para superar este hecho traumático y afrontar con éxito los obstáculos que lleva añadidos. Así, es precisamente en este contexto donde el empoderamiento adquiere relevancia, no solo como elemento de superación, sino también como fenómeno en el que hay que profundizar con el objetivo de que en cualquier programa de intervención se fomente la construcción

y desarrollo de esta capacidad entre los estudiantes que viven con este hándicap.

Sin embargo, este trabajo presenta algunas limitaciones que es necesario tener en cuenta. La principal radica en que no debemos olvidar que la experiencia de las características de la discapacidad es única para cada persona y va a estar conformada por una compleja combinación de factores (desde las diferencias personales de experiencias, temperamentos y contextos diferentes) que deberían haberse tenido en cuenta a la hora de explicar la variabilidad en el empoderamiento. En cuanto al número de participantes, somos conscientes de su reducido tamaño, limitado por la disponibilidad de la población elegible. Por otra parte, es posible que los participantes que colaboraron tuvieran más capacidad de

superación y estuvieran más motivados para participar en comparación con los participantes reacios a participar. Estos aspectos sobrestimarían el grado de empoderamiento y podrían sesgar la magnitud de algunas de las asociaciones detectadas. En futuras investigaciones se deberían controlar estos sesgos con objeto de incrementar la validez interna de los resultados. Por tanto, dado que los resultados reflejan que el empoderamiento evoluciona en función de características como el tiempo, las experiencias vividas y el apoyo disponible, sería conveniente seguir indagando en futuros estudios que exploren estos aspectos para permitir la mejora del diseño de programas y planes de intervención-acción que fomenten los factores que promuevan el empoderamiento de los jóvenes estudiantes con discapacidad que se encuentran en la universidad.

## Referencias bibliográficas

- Ainscow, M. (2005): "Para comprender el desarrollo del Sistema Educativo Inclusivo". *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 3: 5-20.
- Albrecht, G. L. et al. (2001): *Handbook of Disability Studies*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- ANECA (2005): "Ingeniero De Organización Industrial", en ANECA: *Libro blanco de titulaciones de grado de ingeniería de la rama industrial* (en línea). <[http://www.aneca.es/content/download/12419/153988/file/libroblanco\\_industrial\\_05capitulo.pdf](http://www.aneca.es/content/download/12419/153988/file/libroblanco_industrial_05capitulo.pdf)>, acceso 17 de mayo de 2017.
- Arnáiz, P. (2004): "La educación inclusiva: dilemas y desafíos". *Educación, Desarrollo y Diversidad*, 7 (2): 25-40.
- Avilés, J. M. (2004): "Docencia y estrés". *Cuadernos de Pedagogía*, 335: 59-61.
- Balcells-Balcells, A. et al. (2011): "Family quality of life: adaptation to Spanish population of several family support questionnaires". *Journal of Intellectual Disability Research*, 55 (12): 1151-1163.
- Barnes, C., et al. (1997): *Exploring disability. A sociological introduction*. Cambridge, United Kingdom: Polity Press.
- Bejerholm, U. y Björkman, T. (2011): "Empowerment in supported employment research and practice: Is it relevant?". *International Journal of Social Psychiatry*, 57 (6): 588-595.
- Bertely, M. (2003): *Educación, derechos sociales y equidad*. México: COMIE.
- Box, G. E. y Cox, D. R. (1964): "An analysis of transformations". *J R Stat Soc Series B Stat Methodol*, 26: 211-252.
- Corrigan, P. y Gelb, B. (2006): "Three programs that use mass approaches to challenge the stigma of mental illness". *Psychiatr Serv*, 7 (3): 393-398.
- Corrigan, P. (2002): "Empowerment and serious mental illness: treatment partners-hips and community opportunities". *Psychiatric Q*, 73 (3): 217-228.
- Cuadrado, J. T. y Leal, L. E. (2013): "Experiencias de empoderamiento de personas con discapacidad intelectual o del desarrollo". *Siglo Cero: Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 44 (246): 26-39.
- Damm-Muñoz, X. (2014): "Representaciones y actitudes del profesorado frente a la integración de niños/as con necesidades educativas especiales al aula común". *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3: 25-35.
- Davis, L. J. (1997): *The disability studies reader*. New York: Routledge.
- Echeita, G. y Simón, C. (2014): "La contribución de la educación escolar a la calidad de vida de las personas con discapacidad. Ante el desafío de su inclusión social", en De Lorenzo, R. y Pérez Bueno, L. C. (coords.): *Tratado sobre Discapacidad*. Madrid: Thomson & Aranzadi.
- Folkman, S. y Moskowitz, J. T. (2000): "Positive affect and the other side of coping". *American Psychologist*, 55 (6): 647-654.
- Frazier, P. et al. (2009): "Does selfreported posttraumatic growth reflect genuine positive change?". *Psychological Science*, 20: 912-919.
- Gallway, J. y Bernasek, A. (2004): "Literacy and women's empowerment in Indonesia: implications for policy". *Journal of economic issues*, 38 (1): 519-525.
- García-Ramírez, M. et al. (2003): "Investigación-acción participativa en psicología comunitaria: una herramienta para entender la diversidad humana". *Apuntes de Psicología*, 21 (3): 409-417.
- Giné, C. et al. (2013): "Spanish family quality of life scales: under and over 18 years old". *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 38 (2): 141-148.

- Gladstone, B. M. *et al.* (2006): "Recasting research into children's experiences of parental mental illness: Beyond risk and resilience". *Social Science & Medicine*, 62: 2540-2550.
- Gómez-Vela, M., *et al.* (2010): "Calidad de vida individual: avances en su conceptualización y retos emergentes en el ámbito de la discapacidad". *Behavioral Psychology/ Psicología Conductual*, 18 (3): 453-472.
- Hage, C., *et al.* (2006): *Compétences cognitives, linguistiques et sociales de l'enfant sourd*. Sprimont: Mardaga.
- Heritage, Z. y Dooris, M. (2009): "Community participation and empowerment in Healthy Cities". *Health Promotion International*, 24: 145-155.
- Juárez-Sánchez, A. *et al.* (2010): "Percepción social de la sordera en el entorno escolar: proceso de elaboración de un cuestionario de evaluación". *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 30 (3): 120-129.
- Kay, S. (1998): "Empowerment and political Kind: The role of disabilities service organization encouraging people with disabilities to vote". *Journal of Rehabilitation*, 64 (2): 33-37.
- Lara, S. D. y Peña, A. Q. (2014): "Calidad de vida en personas adultas con discapacidad intelectual según actividad realizada". *Revista Mexicana de Investigación en Psicología*, 6 (1): 1-16.
- López Peláez, A. y Segado, S. (2012): "Empowerment and social work with families", en Moreno, A. (coord.): *Family Well-Being: European Perspectives, Social Indicators Research*. New York: Springer.
- Mendoza, N. (2008): "La formación del profesorado en educación física con relación a las personas con discapacidad". *Intervención Psicosocial*, 17: 269-279.
- Moore, M. *et al.* (1998): *Researching disability issues*. Buckingham: Open University Press.
- Oliver, M. (1998): "¿Una sociología de la discapacidad o una sociología discapacitada?", en Barton, L. (ed.): *Discapacidad y sociedad*. Madrid: Morata/Fundación Paideia.
- OMS (2001): *Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y de la Salud*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Polo-Sánchez, M. T. y López-Justicia, M. D. (2012): "Autoconcepto de estudiantes universitarios con discapacidad visual, auditiva y motora". *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44 (2): 87-98.
- Rappaport, J. (1984): "Studies in empowerment: Introduction to the issue". *Prevention in Human Services*, 3: 1-7.
- Rich, R., *et al.* (1995): "Citizen participation and empowerment: The case of local environmental hazards". *American Journal of Community Psychology*, 23 (5): 657-676.
- Rodríguez Cárdenas, D. E. y González Bernal, M. R. (2012): "Exploración de la experiencia de empoderamiento en personas con discapacidad física integradas al aula regular". *Psicogente*, 15 (27): 153-167.
- Rogers, E. S. *et al.* (1997): "A consumer-constructed scale to measure empowerment among users of mental health services". *Psychiatric Service*, 48 (8): 1042-1047.
- Rom, M. y Silvestre, N. (2012): "The social relationships between deaf adolescents and their hearing classmates". *Infancia y Aprendizaje*, 35 (1): 5-22.
- Saavedra, E. y Villalta, M. (2008): "Estudio comparativo en Resiliencia con sujetos discapacitados motores". *Revista Investigaciones en Educación*, 8: 81-90.
- Segado, S. (2011): *Nuevas tendencias en Trabajo Social con Familias: una propuesta para la práctica desde el empowerment*. Madrid: Trotta.
- Seligman, M. E. P. y Csikszentmihalyi, M. (2000): "Positive Psychology: An Introduction". *American Psychologist*, 55: 5-14.
- Shogren, K. A. *et al.* (2015): "Relationships Between Self-Determination and Postschool Outcomes for Youth With Disabilities". *The Journal of Special Education*, 48 (4): 256-267.

- Shogren, K. A. *et al.* (2012). "Effect of intervention with the Self-Determined Learning Model of instruction on access and goal attainment". *Remedial and Special Education*, 33 (5): 320-330.
- Suriá, R. (2015): "Factores asociados al empoderamiento en personas con lesión medular tras un accidente de tráfico". *Gaceta Sanitaria*, 29: 49-54.
- Suriá, R. (2014a): "Actitudes integradoras en el contexto educativo de los estudiantes con discapacidad según la percepción de sus progenitores". *Bordón. Revista de Pedagogía*, 66: 157-172.
- Suriá, R. (2014b): "Análisis del empoderamiento en padres y madres de hijos con discapacidad". *Boletín de psicología*, 110: 83-98.
- Suriá, R. (2013): "Discapacidad y empoderamiento: análisis de esta potencialidad en función de la tipología y etapa en la que se adquiere la discapacidad". *Anuario de Psicología*, 43 (3): 297-311.
- Suriá, R. y Magro, V. (2012): "Discapacidad tras un accidente de tráfico... ¿Cómo continúa la vida después?". *Tráfico y seguridad vial*, 157: 15-18.
- Vega, V. *et al.* (2011): "Quality of Life of Adults with Intellectual Disability in Chilean Permanent Residential Centers". *Siglo Cero: Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 42 (238): 26-38.
- Verdugo, M. A. *et al.* (2010): "Development of an objective instrument to assess quality of life in social services: Reliability and validity in Spain". *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 10: 105-123.
- Verdugo, M. A. (2009): *Cómo mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad, Instrumentos y estrategias de evaluación*. Salamanca: Amaru Ediciones.
- Vieira Aller, M. J. y Ferreira Villa, C. (2011): "Los servicios de atención a estudiantes con discapacidad en las universidades de Castilla y León". *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 22: 185-199.
- Weissenberg, R. (1999): *The politics of empowerment*. Westport, CT: Praeger.
- Wyndaele, M. y Wyndaele, J. J. (2006): "Incidence, prevalence and epidemiology of spinal cord injury: what learns a worldwide literature survey?". *Spinal cord*, 44: 523-529.
- Zimmerman, M. (2000): "Empowerment theory", en Rappaport, J. y Seidman, E. (eds.): *Handbook of community psychology*. New York: Kluwer.