



## **EFICACIA DE UN PROGRAMA DE FORMACIÓN LABORAL PARA JÓVENES CON DIVERSIDAD FUNCIONAL INTELECTUAL**

### **El autoconocimiento como factor clave**

#### ***EFFECTIVENESS OF A TRAINING PROGRAMME FOR EMPLOYMENT AIMED AT YOUNG PEOPLE WITH INTELLECTUAL FUNCTIONAL DIVERSITY***

##### ***Self-knowledge as a key factor***

Gabriela I. **Coñoman Garay**<sup>1</sup>

Universitat de València. Valencia, España.

Carmen **Carmona Rodríguez**

Universitat de València. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnósticos en Educación - MIDE. Valencia, España.

Vicenta **Ávila Clemente**

Universitat de València. Facultad de Psicología. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, ERI-Lectura. Valencia, España.

### **RESUMEN<sup>2</sup>**

Las bajas tasas de empleo asociadas a las personas con diversidad funcional de tipo intelectual (DFI) hacen necesaria una revisión y análisis de los programas que promueven la empleabilidad de este colectivo. Este estudio evalúa un módulo de habilidades laborales en un programa de formación para el empleo promovido por la Universitat de València y la Fundación ONCE.

Se realizó un estudio cuasiexperimental con diseño de grupo único (pretest y postest) con 16 jóvenes con DFI. Se realizaron mediciones del Perfil de Personalidad Laboral, que evalúa las habilidades para conseguir y mantener un empleo. Además, se evaluaron el conocimiento del mundo laboral, la indecisión vocacional compleja y la autopercepción en la frecuencia y

<sup>1</sup> *Correspondencia:* Gabriela Coñoman Garay. Correo-e: [gacoga@alumni.uv.es](mailto:gacoga@alumni.uv.es).

<sup>2</sup> Este trabajo se ha llevado a cabo con ayuda de becas predoctorales de la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo – ANID Chile PFCHA/BCH 72220215 y es parte del proceso de tesis doctoral de la primera autora.

autoeficacia en el uso de Internet. Tras la aplicación del módulo, la orientación a la tarea, la adaptación al trabajo y el conocimiento de los aspectos laborales aumentaron significativamente; la motivación laboral y la indecisión vocacional disminuyeron, esta última marcada por el aumento de la certeza y la disminución del estilo dependiente en la toma de decisiones. Los mayores cambios se originaron en el grupo masculino.

Este tipo de programas destinados específicamente a personas con DFI, centrados en elementos clave de la orientación profesional como la construcción del proyecto profesional individual, las competencias de autogestión laboral y las técnicas de búsqueda de empleo, favorecen la adquisición de conductas que contribuyen al desarrollo de la empleabilidad, además de aumentar la seguridad en la toma de decisiones, proporcionando posibilidades de adaptación y afrontamiento de los retos laborales desde otra perspectiva.

**Palabras clave:** Discapacidad intelectual; Formación laboral; Inclusión; Orientación profesional; Investigación evaluativa.

## ABSTRACT

The low employment rates associated with people with intellectual disabilities (PwID) make it necessary to review and analyse the programmes that promote the employability of this group. This study evaluates a job skills module in an employment training programme promoted by the University of Valencia and Fundación ONCE.

A quasi-experimental study with a single group design (pre-test and post-test) was conducted with 16 young people with functional intellectual diversity (FID). Measures of the Work Personality Profile, which examines skills for securing and keeping a job, were taken. In addition, knowledge of the world of work; complex vocational indecision and self-perception in the frequency and self-efficacy in the use of the Internet were assessed. After the implementation of the module, task orientation, work adjustment and knowledge of the world of work increased significantly; work motivation and vocational indecision decreased, the latter marked by increased certainty and decreased dependent decision-making style. The greatest changes occurred in the male group.

This type of programme, aimed specifically at PwID, focusing on key elements of career guidance such as the construction of the individual career project, self-management skills and job search techniques, favour the acquisition of behaviours that contribute to the development of employability. It also increases certainty in decision-making, providing possibilities for adaptation and coping with work challenges from another perspective.

**Key Words:** Intellectual Disability; Job Training; Inclusion; career guidance; evaluation research.

## Cómo citar este artículo:

Coñoman, G., Carmona, C. y Ávila, V. (2024). Eficacia de un programa de formación laboral para jóvenes con diversidad funcional intelectual. El autoconocimiento como factor clave. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 35(2), 81-99. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.35.num.2.2024.41951>

## Introducción

El empleo es considerado como una de las funciones más importantes que realiza el ser humano cuando llega a la vida adulta, es un derecho vital, el cual trae consigo una carga psicológica, social y económica que permite reconocerse y validarse como ente productivo. Elementos como la edad, el nivel educativo, las habilidades que la persona posee y el apoyo familiar mejoran el potencial de empleo (Park y Park, 2019), que se encuentra altamente relacionado con las competencias adquiridas a lo largo de la vida, las cuales nos permiten actuar de manera activa y responsable en la construcción de nuestro propio proyecto de vida.

De acuerdo con los datos del Observatorio sobre Discapacidad y Mercado de Trabajo en España podemos observar que las personas con diversidad funcional de tipo intelectual (DFI) tienen las tasas más bajas de educación. Solo un 39.4% posee estudios secundarios, siendo estos, los estudios más altos alcanzados por el colectivo, a la vez, presentan bajas tasas de inserción laboral, con solo un 17.2% de la población con empleo (Fundación ONCE, 2023). Quedando demostrado por Pallisera et al. (2016) en un estudio de caso, que los jóvenes con DFI presentan dificultades para alcanzar estudios secundarios además de poseer una baja orientación sobre los itinerarios a seguir al finalizar esta etapa, a pesar de mostrar expectativas similares al resto de jóvenes en cuanto a conseguir un trabajo, seguir con su educación o tener vida social (amigos, ocio, etc.).

A lo largo de los últimos años se ha avanzado en iniciativas para paliar las desventajas experimentadas en la formación del colectivo, por ejemplo, con programas específicos para personas con DFI que otorgan acceso e inclusión en la universidad, demostrando que este tipo de programas otorgan experiencias positivas a todos los que se involucran en ellas (Alqazlan et al., 2019; Coñoman y Ávila, 2022; Izuzquiza y Rodríguez, 2016). Específicamente las personas con DFI experimentan mejoras en sus habilidades sociales, autodeterminación e independencia (Alqazlan et al., 2019), cambios a nivel de autoestima y confianza, habilidades académicas, autonomía y capacidades para el empleo (Cerrillo et al., 2013), mejoras en el comportamiento adaptativo y disminución de las necesidades e intensidad de apoyo (Prohn et al., 2018), entre otras. Asimismo, en un reciente metaanálisis se ha encontrado que programas experimentales que desarrollan habilidades para el empleo en personas con DFI tienen resultados positivos en dominios que involucran el trabajo, como son: la planificación de la carrera, las habilidades para las entrevistas y las expectativas laborales (González y Marhuenda-Fluixa, 2021).

Los resultados obtenidos de las anteriores investigaciones impulsan a seguir investigando en aquellos elementos que permitan a las personas con DFI avanzar en el sistema educativo y en la transición a la vida adulta. Aún así, uno de los retos lo seguimos encontrando en el ámbito de la orientación laboral de las personas con DFI, en donde se ha visto que la búsqueda de empleo está condicionada por el tipo de educación recibida, así como, por contactos o preferencias familiares, en lugar de considerar los intereses y habilidades individuales. Además, las necesidades del mundo laboral no se abordan adecuadamente en la formación de jóvenes con DFI (Laborda y González, 2018).

Se necesitan formas innovadoras que den respuesta a los nuevos tiempos y espacios sociolaborales, enfocadas en el desarrollo de planes y proyectos personalizados, a través del autoconocimiento, construyendo marcas profesionales personales (Climent-Rodríguez y Navarro-Abal, 2016). A la vez, es fundamental proporcionar las habilidades necesarias para que la personas pueda enfrentar los desafíos que se le presenten. Como exponen Rodríguez y Gallardo (2020) la psicología positiva centrada en el bienestar ofrece herramientas que contribuyen a la definición del plan de vida y carrera, puesto que enfatiza en el desarrollo integral del individuo, no limitándose a la elección, destacando la influencia de las nuevas tecnologías, la inteligencia emocional, las habilidades sociales y blandas, así como, en los logros personales.

Entre los elementos que influyen en el éxito de la inserción laboral en personas con DFI encontramos como factor fundamental el tiempo para desarrollar sus intereses vocacionales, aprender a manejar su vida diaria de manera independiente y adquirir habilidades y cualificaciones profesionales (Fasching, 2014). La preparación para el trabajo, las habilidades prácticas y las habilidades blandas (referidas a la personalidad, la actitud y el comportamiento), son habilidades necesarias a desarrollar, a la vez, son los elementos que más valoran los empleadores a la hora de contratar a personas con discapacidad (Lindsay et al., 2014).

Otro elemento, especialmente relevante en la sociedad actual, es el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) por parte de las personas con DFI. Hay que subrayar que las TIC otorgan mayores oportunidades de educación, aprendizaje, creatividad, comunicación e, incluso, compromiso cívico a personas con DFI (Chadwick et al., 2016). Aunque las personas con DFI participan activamente en Internet, presentan dificultades principalmente en la búsqueda de nuevos conocimientos e información y la comprensión de la misma (Alfredsson et al., 2020), asimismo no evalúan correctamente las fuentes de información de Internet, otorgando credibilidad a información poco fiable (Salmerón et al., 2016). Por otra parte, se ha demostrado que formando y entrenando a jóvenes con DFI se puede mejorar su capacidad para utilizar de manera crítica las fuentes de información, pudiendo solventar controversias procedentes de Internet (Delgado et al., 2019).

Por otra parte, es necesario atender a la brecha de género, la cual condiciona el acceso al empleo como sus condiciones laborales. Por ejemplo, las mujeres con discapacidad experimentan mayores tasas de paro de larga duración, mayor temporalidad, una cuantía salarial más baja, aunque cuenten con mayores niveles formativos (Fundación ONCE, 2023). Se ha evidenciado que las mujeres con DFI parten de puntos distintos y desiguales respecto a los hombres y al resto de mujeres sin discapacidad en aspectos como la formación, el empleo, sus roles o los salarios (Plena inclusión, 2018). Todos estos datos parecen perpetuar una doble discriminación en el colectivo de mujeres con DFI, las cuales mantienen actitudes proteccionistas, tanto de familiares como de profesionales, incrementando los obstáculos para la participación en el empleo, la vida social o en tareas ocupacionales (Díaz-Jiménez, 2013).

Específicamente en España, proyectos como UNIDIVERSIDAD de la Fundación ONCE cofinanciado con el Fondo Social Europeo, han incrementado la investigación respecto a las personas con DFI y el desarrollo de diversas competencias y/o habilidades para el empleo en programas específicos puestos en marcha en contexto universitario, en donde se han evidenciado cambios en la calidad de vida (Castaño y Hernández, 2020), aumento de estrategias asertivas y disminución de estrategias pasivas (Lucas-Molina et al., 2020), aumento en habilidades sociales adquiriendo mayor confianza para relacionarse con los demás, permitiendo una mayor socialización e integración a través de un programa de mentorías (Sánchez y Rossell, 2021), o una valoración positiva respecto a la formación online (Coñoman y Ávila, 2022). Reafirmando lo expuesto por Cerrillo et al. (2013), en donde destaca el papel de las universidades como espacios adecuados para el crecimiento y desarrollo de las personas con DFI, permitiendo a estas personas ver incrementadas sus opciones de futuro e inclusión en la sociedad.

La presente investigación se enmarca dentro de uno de estos programas, específicamente en el Programa de Formación para el Empleo de Jóvenes con Discapacidad Intelectual - UNINCLUV, 2ª Edición (convocatoria 2019/20) en la Universitat de València (UV). El objetivo principal del presente trabajo es analizar los cambios generados en el área laboral de los estudiantes del programa UNINCLUV-UV tras la realización del módulo IV "Formación en Habilidades laborales".

### Contextualización de la práctica

El programa UNINCLUV de la UV fue un programa gratuito y presencial compuesto por 6 módulos con un total de 33.7 créditos ECTS, destinado a jóvenes de entre 18 a 30 años con DFI con un grado igual o superior al 33% de discapacidad, y beneficiarios del sistema nacional de Garantía Juvenil. Entre los requisitos de acceso se encontraban: presentar autonomía en los desplazamientos, poseer competencias básicas en lecto-escritura y cálculo, manifestar deseo de formarse y una conducta social ajustada.

Específicamente el estudio se desarrolló dentro del módulo IV de “Formación en Habilidades Laborales” que agrupaba 7.2 ECTS más 1.6 ECTS relacionados con redes sociales. La Tabla 1 detalla las diferentes acciones desarrolladas en el programa. Fueron un total de 18 sesiones de 4 horas cada una.

A raíz de los contenidos y actividades llevadas a cabo en el módulo (tabla 1), la presente investigación busca conocer cambios originados en un grupo de jóvenes con DFI. Se pretende reflexionar sobre los siguientes puntos:

- Si los jóvenes con DFI tienen mayor conocimiento de sí mismos, a la vez buscan oportunidades de desarrollo profesional a través de la creación de su propio plan de desarrollo, son capaces de mejorar en aspectos relacionados con su indecisión vocacional compleja.
- Al trabajar competencias prácticas, sociales, cognitivas y conceptuales de autodeterminación, los jóvenes con DFI pueden mejorar sus perfiles de personalidad laboral.
- Conocer cómo trabajar su marca personal a través de redes sociales impulsa la presencia y la autoeficacia en el uso de internet.
- Participar en este tipo de actividades brinda a los jóvenes con DFI la oportunidad de adquirir un conocimiento más completo de elementos del mundo laboral, como técnicas de búsqueda de empleo, tipos de empleo a los cuales que pueden optar, entre otras.

**Tabla 1**

*Descripción detallada del módulo evaluado titulado “Formación en Habilidades Laborales”*

Contenidos	Objetivo(s)	Conocimientos y competencias
<b>Proyecto profesional individual PPI</b> (16 h)	Reconocer sus fortalezas, tanto emocionales como profesionales para una gestión efectiva de búsqueda de empleo.  Definir su propio plan de búsqueda de empleo.	1. Desarrollo de PPI. 2. Valoración de habilidades (ajuste laboral, destrezas profesionales, motivación y expectativas laborales). 3. Trayectoria formativo-laboral y conocimiento sobre el mercado laboral. 4. Elaboración del Perfil de Empleabilidad.
<b>Autogestión para el desarrollo laboral</b> (16 h)	Aplicar conocimientos adquiridos en la resolución de problemas y toma de decisiones.  Adquirir habilidades sociales y emocionales para relacionarse	1. Competencias prácticas para la mejora de la autodeterminación (Desarrollo de capacidades relacionadas con la comunicación, las relaciones con los compañeros, la planificación, la motivación y la asunción de responsabilidades). 2. Competencias sociales relacionadas con la

con éxito en diferentes entornos y trabajar en equipo.

Desarrollar actitudes flexibles con capacidad de adaptación al cambio.

autodeterminación. (Comprender códigos de conducta, aceptar y hacer críticas constructivas, resolver conflictos y capacidad de autocontrol, entre otras).

3. Competencias cognitivas y conceptuales relacionadas con la autodeterminación (Flexibilidad cognitiva, anticipación, toma de decisiones informadas, la capacidad de inhibición y autocontrol, autoconcepto, la planificación de futuro, etc.)

**Técnicas de búsqueda de empleo** (24 h)

Conocer diferentes herramientas y/o estrategias que se utilizan para llevar a cabo una búsqueda de empleo de manera efectiva y ordenada.

1. Búsqueda activa de empleo. (LABORA (antiguo SERVEF) – DARDE; empresas de trabajo temporal, agentes de desarrollo local y agencias de colocación; Plataformas Web y teletrabajo; Empleo Público; Autoempleo; Centro Especial de Empleo y enclaves laborales).
2. Curriculum Vitae (Utilidad; Estructura; Tipos; ajuste en función de la oferta, confección; modificación, etc.)

**Seminario práctico sobre ofertas de empleo y entrevista de trabajo** (16 h)

Poner en práctica las competencias trabajadas a lo largo del curso.

- Trabajos prácticos y juegos de roles relativos a:
1. Ofertas de empleo.
  2. Entrevista de trabajo.

**Redes sociales** (16 h)

Adquirir habilidades de manejo de tecnologías de la información y la comunicación, para resolver con eficacia tareas relacionadas con el empleo.  
Desarrollar habilidades prácticas en el manejo de redes sociales para relacionarse a nivel laboral.

1. Gestión y uso de las principales redes sociales (FACEBOOK, TWITTER, INSTAGRAM, YOUTUBE, BLOGS Y LINKEDIN) dirigido a la búsqueda de empleo.

---

Fuente: Elaboración propia

## Método

Se realizó una investigación evaluativa, centrada en la evaluación de la eficacia de un programa formativo a través de un diseño cuasiexperimental de un solo grupo con pretest y posttest (McMillan y Schumacher, 2006).

### Muestra

La muestra se conforma de 16 jóvenes con DFI en rangos leves a moderados, en edades comprendidas entre los 18 y 28 años ( $M= 24$ ;  $DT=3.01$ ), 7 de las cuales son mujeres (43.8%). Todos habían asistido a la educación obligatoria finalizando distintos niveles, entre ellos un 37.5%

terminó sexto de primaria, el 12.5% llegó a segundo de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), y el restante 50% llegó a cuarto de la ESO, pero solo la mitad logró conseguir el título de la ESO.

### *Instrumentos*

Con el fin de comprobar los cambios producidos tras la realización del módulo de formación en habilidades laborales se utilizaron cuatro instrumentos de medida:

**Perfil de Personalidad Laboral (PPL)** traducción y adaptación de Jenaro y Rodríguez (2004), de la prueba de Bolton y Roessler (1986), el cual evalúa aquellas capacidades que satisfacen los requisitos fundamentales del rol de trabajador, y es considerada una medida de empleabilidad. Evalúa actitudes, valores, hábitos y comportamientos que son esenciales para el adecuado logro y mantenimiento del empleo. Está compuesto por 58 ítems que se dividen en cinco factores:

- Orientación a la tarea: Capacidad para demostrar habilidades cognitivas y hábitos de trabajo sólidos. A modo de ejemplo de ítem “aprender rápidamente, iniciar la actividad y desempeñarla de manera independiente”.
- Habilidades sociales: Capacidad de relacionarse con los compañeros de trabajo. Como ejemplo “es amable, sociable, trabaja bien con los demás”.
- Motivación laboral: Capacidad para aceptar tareas rutinarias y responder a los cambios, por ejemplo: “acepta de buena forma las asignaciones de trabajo y pasa fácilmente a nuevas tareas”.
- Adaptación al trabajo: Capacidad para adaptarse a los requisitos del trabajo y controlar sus expresiones. Un ejemplo sería “se ajusta a las normas, responde satisfactoriamente ante situaciones adversas o emite una respuesta social adecuada”.
- Aceptación a la autoridad: Capacidad de responder adecuadamente a la dirección de otras personas, y un ejemplo es “reconoce jerarquías y es conocedor/a de su posición en la estructura organizacional”.

La escala de respuesta va de 4 a 1, donde 4 es ‘fortaleza definitiva, ventaja laboral’, 3 ‘desempeño adecuado, no es una fortaleza particular’, 2 ‘desempeño inconsistente, problema laboral potencial’ y 1 ‘comportamiento problema, limita el desempeño laboral’, además existía la opción ‘X’ la cual responde a un ‘comportamiento no observable’. En investigaciones con personas con DFI registra un coeficiente alfa de Cronbach de .98, con índices entre .81 y .96 para los factores (Bagnato y Jenaro, 2010).

**Indecisión vocacional compleja (IVC)** del Sistema de Autoayuda y Asesoramiento Vocacional Revisado (SAAV-r) de Rivas et al. (2003). Esta escala informa de un estado subjetivo del sujeto, expresando el grado de incomodidad ante la toma de decisiones, busca poner en evidencia si el estudiante requiere o no ayuda respecto a su decisión vocacional. La escala está compuesta por 38 ítems divididos en seis factores ponderados, siendo estos:

- Autoconfianza vocacional (A) se refiere a la confianza del sujeto en sí mismo respecto a aspectos generales sobre su conducta vocacional en la toma de decisiones. Supone un 48% de la puntuación total en IVC.
- Eficacia en el estudio (EE) Indaga sobre cómo el sujeto percibe su propia eficacia acerca de sus estrategias de aprendizaje, nivel de preparación y utilidad de sus técnicas de trabajo. Tiene un peso del 16% en la puntuación total.

- Certeza (C) Indaga sobre la firmeza del sujeto ante los actos y las experiencias. Supone el 12% de la IVC.
- Estilo dependiente (D) se refiere a la forma de tomar decisiones de carácter general, implica una mayor o menor trascendencia si toma decisiones sólo o con ayuda/apoyo de terceros. Este factor tiene un alto porcentaje en la IVC, un -42%.
- Psicoemocionalidad (PS) indaga sobre la habilidad para analizar opciones referidas al propio comportamiento en lo que respecta a planteamientos futuros, inquietudes o temores. Un 34% de la IVC se refiere a la Psicoemocionalidad.
- Búsqueda de información (BI) consiste en un conjunto de actividades que el propio estudiante pone en marcha para adquirir información vocacional acerca de su vocación. Solo un 2% de este factor cuenta en la IVC.

Se realizó en formato entrevista de forma individual por cada estudiante, respondiendo en cada ítem si piensan igual o contrario a la afirmación dada, un ejemplo de ítem en autoconfianza es *Creo ser capaz de desarrollar las capacidades que sean necesarias, para afrontar con éxito nuevas situaciones.*

**Cuestionario de conceptos laborales**, diseñado *ad hoc*, busca medir el grado de asimilación de los contenidos tratados en el curso por parte de los participantes, conformado por 48 ítems de diversos tipos y dividido en tres áreas: Conceptos Laborales básicos; Herramientas de búsqueda de empleo y Destrezas laborales. Se realizó en formato entrevista con apoyo uno a uno. Los ítems se desarrollaron en base a los contenidos del módulo de formación laboral implementado y revisión de instrumentos usados en evaluación de programas similares, se identificaron los ítems relevantes y pertinentes; y se realizó una revisión lógica de los reactivos (formulación adecuada, no repetición, carencia de sesgo y acorde a edades).

**Cuestionario de frecuencia y uso de Internet** desarrollado por el grupo de investigación ERI Lectura, y posee dos áreas de análisis: a) Frecuencia de usos de Internet, que presentó un alfa de Cronbach de .688 (Salmerón et al., 2018), para este estudio se seleccionaron seis de los nueve ítems de usos sociales (por ejemplo: ¿Con qué frecuencia utilizas la computadora/tablet/smarphone para navegar por Internet para divertirte (ej. YouTube...)?), respondiendo a cada ítem en formato entrevista que posteriormente se registró siguiendo una escala Likert de cinco puntos (codificado como 4 "casi todos los días", 3 "una o dos veces por semana", 2 "algunas veces al mes", 1 "una o dos veces al mes", a 0 "nunca"); b) Autoeficacia con Internet, registró un resultado de  $\alpha=.973$  (Salmerón et al., 2018), se seleccionaron siete de los ocho ítems (un ejemplo de ítems es ¿Crees que puedes encontrar información en Wikipedia?), los estudiantes respondieron en formato entrevista y se registró en una escala Likert de cuatro puntos Likert de 4 puntos (codificando como 4 "Puedo hacer esto bien yo solo", 3 "Puedo hacer esto con ayuda", 2 "Sé qué es esto, pero no sé hacerlo" y 1 "No sé qué es esto").

Con este cuestionario se buscó conocer si tras la realización del módulo los estudiantes presentan otros patrones de comportamiento respecto a la frecuencia y autoeficacia en el uso de Internet.

### *Procedimiento*

Se solicitó autorización a los directores del programa de formación. Posteriormente, se solicitó el consentimiento informado de los participantes, garantizando confidencialidad y anonimato de la información obtenida.

La aplicación de los cuestionarios y la escala IVC se realizó de manera individual, en formato entrevista en dos momentos: a) Pretest de forma presencial y b) Posttest mediante entrevista virtual debido al confinamiento (plataforma Skype). En ambos casos las sesiones tuvieron una duración aproximada de 1 hora y 15 minutos. No se presentaron dificultades en la aplicación de escalas y cuestionarios. En casos necesarios la principal modificación fue la explicación con otras palabras del ítem o enunciado.

El perfil de personalidad laboral–PPL fue cumplimentado por la investigadora principal en dos momentos: Antes de iniciar el módulo IV de Habilidades Laborales con 20 días de observación directa y después de 4 semanas de finalizado el módulo IV con 60 días de observación directa y de apoyo en aula presencial y virtual.

### *Análisis de datos*

Se utilizó el programa estadístico SPSS v.24 para Windows. Se comprobó normalidad con prueba de Shapiro-Wilk debido al bajo número de la muestra ( $n=16$ ), el estadístico  $W$  es ampliamente sensible para muestras pequeñas ( $n<20$ ) (Shapiro y Wilks, 1965).

Para analizar las diferencias entre las variables se realizaron pruebas de T de Student de muestras relacionadas o  $W$  de Wilcoxon verificando la diferencia entre medianas.

## **Resultados**

Se obtuvieron respuestas de pre y post test de los 16 participantes del programa. A continuación, se presentan los resultados obtenidos por cada cuestionario y/o escala, a nivel de grupo ( $n=16$ ) y divididos por sexo: hombres ( $n=9$ ) y mujeres ( $n=7$ ).

### *Factores laborales – Perfil de personalidad Laboral*

Se evidenciaron cambios en tres de los cinco factores laborales tal como se aprecia en la tabla 2. Se comprobaron cambios significativos en lo que respecta a “Orientación a la tarea” la cual experimentó un cambio positivo, al igual que en “Adaptación al trabajo”. En cambio, “Motivación laboral” evidenció una disminución, es decir, un cambio negativo. Los factores laborales de “Habilidades Sociales” y “Aceptación a la autoridad” mantuvieron sus puntuaciones.

**Tabla 2***Resultados de los factores laborales del perfil de personalidad laboral del grupo y dividido por sexos*

	Grupo			Hombres			Mujeres		
	Pretest M (DT)	Postest M (DT)	P	Pretest M (DT)	Postest M (DT)	P	Pretest M (SD)	Postest M (DT)	p
<b>Orientación a la Tarea</b>	2.51 (.56)	2.81 (.71)	.010**	2.64 (.54)	3.02 (.72)	.031*	2.33 (.57)	2.54 (.66)	.211
<b>Habilidades Sociales</b>	2.84 (.41)	2.85 (.32)	.889	2.93 (.25)	2.90 (.26)	.729	2.73 (.56)	2.78 (.40)	.673
<b>Motivación Laboral</b>	2.92 (.44)	2.68 (.44)	.030*	3.10 (.46)	2.75 (.38)	.009*	2.70 (.31)	2.59 (.53)	.583
<b>Adaptación al Trabajo</b>	2.60 (.71)	2.85 (.67)	.006**	2.80 (.75)	2.99 (.71)	.048*	2.35 (.60)	2.66 (.62)	.067
<b>Aceptación a la Autoridad</b>	3.07 (.48)	2.99 (.49)	.294	3.24 (.50)	3.14 (.47)	.341	2.84 (.37)	2.79 (.46)	.658

Fuente: Elaboración propia. Nota. \* $p < .05$  \*\* $p < .01$ 

Al dividir la muestra por sexo, podemos ver que el grupo de las mujeres no presenta cambios significativos en los factores laborales medidos (Tabla 2).

### *Indecisión Vocacional Compleja (IVC)*

Se comprobó que disminuyó la indecisión vocacional tras la aplicación del programa (Pretest  $\bar{x} = .01$ ; Postest  $\bar{x} = .797$ ). Por lo tanto, se evidencian diferencias en la IVC total de los participantes ( $M = -.807$ ;  $DT = .733$ ;  $p = .001$ )

Se observa que los estudiantes presentaban niveles medios de IVC antes de iniciar el módulo (Tabla 3), aun así, experimentaron cambios al terminar la formación, en donde aumenta la cantidad de personas con un IVC ventajoso, llegando al 43.75% ( $n = 7$ ). Incluso un sujeto alcanza el nivel máximo, es decir, posee una baja indecisión. A la vez, cabe destacar que tras la aplicación del módulo los estudiantes se sitúan en una IVC desde una puntuación 6, en donde se encuentran en una fase media alta de desarrollo de su decisión.

**Tabla 3***Cantidad de usuarios por nivel de indecisión Vocacional previo y posterior a la realización del módulo de habilidades laborales.*

Puntuación	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Pretest - nivel IVC	0	0	0	1	4	5	2	1	3	0
Nº participantes										
Postest - nivel IVC	0	0	0	0	0	5	4	3	3	1
Nº participantes										
<b>Situación</b>	<b>LIMITADA</b>			<b>AJUSTADA</b>			<b>VENTAJOSA</b>			

Fuente: Elaboración propia

A la hora de analizar los resultados por los factores que compone el IVC, se pueden evidenciar cambios significativos en tres de los seis factores (Tabla 4), encontrándose un aumento en la autoconfianza y la certeza, y una disminución en el estilo dependiente, esto explica las diferencias en IVC total, puesto que tanto autoconfianza como el estilo dependiente poseen un mayor peso en el IVC final.

**Tabla 4**

Variación de los factores que componen la IVC

	Mdn Pretest (rango)	Mdn Postest (rango)	Z	P
<b>Autoconfianza</b>	3 (3)	3 (2)	-2.309	.021*
<b>Eficacia en los estudios</b>	5.5 (4)	6 (3)	-1.925	.54
<b>Certeza</b>	2 (4)	3 (3)	-2.722	.006**
<b>Estilo Dependiente</b>	5 (6)	3.5 (3)	-2.49	.013*
<b>Psico-emocionalidad</b>	1.5 (3)	2 (4)	-1.195	.232
<b>Búsqueda de información</b>	6.5 (3)	5.5 (9)	-.911	.362

Fuente: Elaboración propia. Nota. \* $p < .05$  \*\* $p < .01$

Los cambios, de nuevo, se producen principalmente en el grupo compuesto por hombres (tabla 5), manifestando cambios significativos en los factores autoconfianza y certeza. El grupo compuesto por las mujeres solo experimenta cambios significativos en la variable Eficacia en los estudios.

**Tabla 5**

Variación de los factores que componen la IVC dividido por sexo

	Hombres				Mujeres			
	Mdn Pretest (rango)	Mdn Postest (rango)	Z	P	Mdn Pretest (rango)	Mdn Postest (rango)	Z	p
<b>Autoconfianza</b>	3 (3)	4 (1)	-2.121	.034*	3 (2)	3 (2)	-1.00	.317
<b>Eficacia en los estudios</b>	7 (4)	6 (3)	-.647	.518	4 (3)	6 (3)	-2.070	.038*
<b>Certeza</b>	2 (4)	3 (3)	-2.070	.038*	1 (4)	3 (2)	-1.913	.056
<b>Estilo Dependiente</b>	3 (6)	2 (6)	-1.802	.072	6 (3)	4 (4)	-1.730	.084
<b>Psico-emocionalidad</b>	2 (3)	2 (4)	-.879	.380	1 (3)	2 (3)	-.743	.458
<b>Búsqueda de información</b>	6 (5)	5 (7)	-.210	.833	8 (6)	6 (8)	-1.807	.071

Fuente: Elaboración propia. Nota. \* $p < .05$

*Prueba de Conocimientos laborales*

Se evidencian cambios significativos en la puntuación total de la evaluación, es decir, de forma global el grupo presenta cambios en la asimilación de contenidos respecto a la formación laboral ( $M=-6.312$ ;  $DT=3.776$ ;  $p=.000$ ), en donde en la evaluación inicial obtienen un promedio de  $\bar{x}=18.97$ , aumentando la puntuación promedio en la evaluación al finalizar el módulo ( $\bar{x}=25.28$ ).

**Tabla 6**

*Resultados obtenidos de la prueba de conceptos laborales por grupo y dividido por sexos*

	Grupo			Hombres			Mujeres		
	M	DT	p	M	DT	p	M	DT	p
<b>Prueba Conceptos Laborales</b>	-3.31	3.78	.000**	-7.67	4.15	.001**	-4.57	2.54	.003**
<b>Área Herramientas búsqueda de empleo</b>	-3.66	2.15	.000**	-4.50	2.03	.000**	-2.57	1.90	.012*
<b>Área Destrezas laborales</b>	-.81	.98	.005**	-.78	1.00	.049*	-.86	1.03	.070
<b>Área Conceptos Básicos de Empleo</b>	-6.31	3.78	.005**	-2.39	2.63	.026*	-1.14	1.57	.103

*Fuente:* Elaboración propia. Nota. \* $p<=.05$  \*\* $p<=.01$

Tal como podemos observar en la Tabla 6, al ver los resultados por sexo, nuevamente nos encontramos mayores cambios en el grupo de los hombres, los cuales manifiestan cambios significativos en todas las áreas evaluadas, mientras que las mujeres mostraron diferencias solamente en el apartado de herramientas de búsqueda de empleo.

*Frecuencia y uso de Internet*

La totalidad del grupo de intervención manifiesta que posee Internet en sus hogares y algún dispositivo para su conexión, entre ellos, teléfono móvil, Tablet, ordenador o portátil.

Solo se evidenciaron diferencias significativas entre los dos momentos de evaluación en la frecuencia de uso social de Internet ( $M =-.25$ ;  $DT=.40$ ;  $p=.026$ ), no demostrándose esto en Autoeficacia con Internet ( $M=-.027$ ;  $DT=.31$ ;  $p=.73$ ).

Si se analizan con mayor detalle los diversos ítems que componen la escala Frecuencia de uso de Internet, se observa que `casi todos los días` navegan por Internet para divertirse y que `casi nunca` publican en blog o páginas web. Mantienen su participación en redes sociales y la lectura de información por Internet. Se evidencian leves cambios en el uso de chats el cual disminuye, pero aumenta el uso de correo posterior a la realización del módulo.

En cuanto a la Autoeficacia en Internet el grupo manifiesta que conoce todas las acciones presentadas en los ítems y la mayoría de estas acciones 'Pueden hacerlas sin ayuda' exceptuando la edición de imágenes o vídeos que 'Podrían realizarlo con ayuda'. En relación a la creación de páginas webs manifiestan que 'saben lo que es, pero no podrían realizarlo'.

## Discusión y Conclusiones

Los resultados obtenidos de este estudio muestran que los participantes en este programa manifestaron cambios al finalizar la intervención en formación de habilidades laborales. Aun así, estos cambios hay que tomarlos con cautela. En términos generales, hubo una mejora en su conducta laboral, donde experimentaron cambios significativos en los factores laborales 'Orientación a la tarea' el cual permite a la persona aprender, ejecutar y mantener una tarea de forma independiente y en 'Adaptación al trabajo' el cual otorga la posibilidad de afrontar factores estresantes y responder satisfactoriamente a situaciones adversas que pueden presentarse.

De acuerdo a lo investigado por Bagnato y Jenaro (2010), altas puntuaciones en habilidades de adaptación al trabajo, combinadas con una mayor edad y una menor severidad en el diagnóstico de DFI predicen de mejor forma la satisfacción con la autodeterminación/independencia de la escala de calidad de vida de Schalock y Keith (1993). En esta línea, la adaptación al trabajo junto con una menor severidad del diagnóstico y menor cantidad de comorbilidades predicen de mejor forma la Pertenencia Social/Inclusión en la comunidad. Esto permite aventurar que acciones formativas como las desarrolladas en el módulo de habilidades laborales favorecen el desarrollo personal de los usuarios, contribuyendo a la mejora de habilidades que permiten la independencia y, al mismo tiempo, la confianza para enfrentarse al mundo laboral.

Por tanto, la formación en habilidades para el trabajo, con énfasis en el autoconocimiento, es uno de los elementos centrales a trabajar con jóvenes y adultos con DFI, puesto que, mejores habilidades laborales se asocian con una mayor probabilidad de empleo (Park y Park, 2019).

En consonancia con lo anterior, se observó un aumento de las puntuaciones en la escala de Indecisión Vocacional Compleja (IVC), lo que refleja la disminución del nivel de indecisión de los jóvenes sobre el futuro, indicando que fueron capaces de aumentar su madurez relativa al trabajo y la reflexión sobre su propio futuro profesional. A pesar de las incertidumbres a las que se enfrentan los jóvenes en esta etapa de su vida, tras la intervención los usuarios del programa manifestaron que se sienten más cómodos para manejar la ambigüedad y tienen menos miedos a la hora de dar respuestas a las exigencias del entorno. Sin embargo, estos resultados no se pueden extrapolar a la capacidad de tomar la decisión profesional definitiva.

La presente investigación nos invita a seguir invirtiendo en programas que aumenten las posibilidades de planificación del futuro, si bien el programa no era exclusivo de orientación profesional, el módulo de habilidades laborales hizo hincapié en elementos como el proyecto profesional individual, el reconocimiento de las características personales, las habilidades y los conocimientos (utilizados posteriormente en la elaboración de herramientas de búsqueda de empleo), lo que aumentaba el grado de satisfacción personal y la visión positiva de sí mismo, donde se ha demostrado que una mayor planificación, se traduce en una menor indecisión vocacional (Rodríguez, 2009), y elementos como la marca personal, ser conscientes de los elementos diferenciadores de tu perfil y posicionarte en el mercado laboral son centrales a trabajar hoy en día (Climent-Rodríguez y Navarro-Abal, 2016).

Los factores laborales de `habilidades sociales´ y `aceptación a la autoridad´ mantuvieron sus puntuaciones, lo que puede deberse a que la intervención presentada no trabajó de forma detallada estos aspectos. Cabe destacar que habilidades sociales y comportamentales fueron trabajadas en módulos anteriores, aun así, permite vislumbrar que las habilidades trabajadas previamente se mantienen, elemento a analizar en futuras investigaciones longitudinales más extensas.

Se observa que el factor de motivación laboral disminuye tras la intervención, hay que considerar que la segunda valoración se produce en confinamiento, existiendo incertidumbre sobre sus prácticas profesionales y preocupación por mantener la salud, pudiendo provocar recaídas en sus estados de ánimo. Esto va en línea con los hallazgos de Amor et al. (2021) donde los participantes reportaron dificultades en sus experiencias emocionales y para mantener su trabajo o estudio en los inicios del confinamiento.

Por otra parte, respecto a la prueba de conceptos laborales, se evidencia un bajo conocimiento del mundo laboral, que aumenta tras la intervención. Las personas con DFI suelen presentar limitaciones en el acceso a la información relacionada con el mundo laboral, especialmente durante la etapa de educación secundaria, en la cual el enfoque académico es predominante, conjugado a la inexistencia de propuestas de formación dirigida a la transición al ámbito laboral (Laborda y González, 2018; Pallisera et al., 2013). Dicha situación puede limitar las posibilidades de ejercer la autodeterminación dado que la falta de información merma la toma de decisiones vocacionales.

Otro punto a destacar radica en que se observaron resultados más beneficiosos en el grupo de hombres, coincidiendo con otros trabajos, por ejemplo, Holwerda et al. (2013) quienes encontraron que los hombres tenían más probabilidades de encontrar y mantener un trabajo que las mujeres. A la vez, estos resultados pueden explicarse por múltiples razones, entre ellas que las mujeres pueden reportar una mayor sobreprotección, prejuicios tanto familiares como profesionales (Avilés, 2016) o una experiencia tardía a enfrentarse a elementos del trabajo o vida independiente, además de reflejar trayectorias de vida diferentes ligadas principalmente a roles asignados (Arvidsson et al, 2016), dificultades para acceder a oportunidades educativas y laborales, así como mayor carga de responsabilidades de cuidado (Plena Inclusión, 2018).

Por todo esto, coincidimos con Arvidsson et al. (2016) en que debemos sensibilizar y contribuir al conocimiento sobre el hecho de que hombres y mujeres con DFI son tratados de forma específica en relación al trabajo, invitándonos a profundizar en el análisis de los factores de género en los estudios de las personas con DFI.

Otro aspecto a destacar son los escasos cambios producidos en la frecuencia de uso social de Internet y autoeficacia percibida. El programa, desde su inicio, promovió el uso de Internet, el aula virtual y el trabajo en línea, abordando principalmente la presencia en redes sociales para uso profesional. Sin embargo, no se entrenaron ni evaluaron previamente las competencias digitales de los usuarios (por ejemplo, manejo de dispositivos o realización de cursos específicos para el uso en cada aplicación), por lo que estos escasos cambios pueden explicarse con lo señalado por Delgado et al. (2019), sobre que la presencia en Internet no significa que adquieran mayores habilidades o competencias, sino que la enseñanza debe ser dirigida. Siendo este un punto a tener en cuenta en la formación y capacitación laboral de los jóvenes con DFI, puesto que un nivel básico de competencia digital podría definirse como un requisito imprescindible a la hora de poder optar a un puesto de trabajo (Juárez y Marqués, 2019).

Coincidimos con Juárez y Marqués (2019) en que es imprescindible dedicar recursos a la alfabetización digital, y aún más en la población de personas con DFI que parten de condiciones muy diferentes de acceso y permanencia en la formación.

Aunque en el presente estudio existen diferencias significativas en múltiples áreas, y debemos ser cautelosos con los cambios observados, puesto que, en primer lugar, no se mide el efecto de

factores determinantes como las características personales y socioculturales, por ejemplo, Pastor y Ros (2015) indican que el tipo de discapacidad, grado de afectación y de dependencia, determinan las opciones o posibilidades que va a tener la persona para acceder a los recursos. En esta misma línea, Shogren et al. (2015) indican que factores relacionados con las características personales y las oportunidades y apoyos ambientales disponibles influyen en los resultados postescolares de las personas con DFI.

En lo que respecta a este estudio, podemos ver que todos los participantes habían tenido experiencias educativas en sistemas integrados; además, se establecieron criterios de ingreso, sus grados de discapacidad se encontraban principalmente en rangos leves, elemento que incide en el desarrollo de las competencias de empleabilidad (González et al., 2021). Asimismo, el programa contaba con una amplia gama de profesionales, todos ellos con experiencia en programas de inclusión laboral destinados a personas con diversidad funcional. Estos factores podrían explicar las diferencias encontradas en tan breve periodo de tiempo.

En cuanto a las limitaciones del estudio, estas incluyen la falta de un grupo control que permitiera determinar qué factores pueden haber contribuido más a los cambios, así como la muestra, la cual posee un reducido número de participantes, lo que hace que los resultados no sean generalizables a otros estudiantes con DFI y, mucho menos, a la población general en edad de transición.

Aun así, se puede indicar de forma general que programas como UNINCLUV dirigidos específicamente a personas con DFI, enfocados en el autoconocimiento y el desarrollo de sus propios proyectos profesionales, favorecen el aumento de la competencia personal y social, puesto que permitió a los participantes adquirir competencias y estrategias que animaron a la construcción de su identidad, además de permitirles relacionarse satisfactoriamente con otras personas o adaptarse a situaciones emergentes, proporcionando herramientas para afrontar la vida adulta con mayor autodeterminación, la cual conduce a resultados laborales más positivos y un mayor acceso a la comunidad (Shogren et al., 2015).

A pesar de las limitaciones y la necesidad de seguir investigando, este trabajo posee varias implicaciones para la práctica relacionadas con la orientación profesional, en donde se debe enfatizar en la toma de decisión autónoma, la planificación del futuro y la autodeterminación en el colectivo de personas con DFI. En primer lugar, se evidencia la importancia de la autoconfianza en la toma de decisiones, ya que a medida que las personas con DFI aprenden elementos propios del mercado laboral y su funcionamiento, es probable que se sientan más seguros a la hora de decidir e involucrarse en su futuro. En segundo lugar, estrechamente relacionado con lo anterior, el experimentar situaciones como, por ejemplo, el ajuste puesto-persona, permite a los individuos orientar su propia acción a los elementos que requieren para conseguir ese trabajo, lo que a su vez permite tener una mayor acomodación hacia lo que realizan, adaptándose y enfrentándose a los retos desde otra perspectiva, principalmente porque el ajuste entre la persona, el puesto de trabajo y el entorno son esenciales para una participación exitosa y sostenida en el tiempo (Holwerda et al., 2013).

Finalmente, se recomienda fomentar y dar continuidad a este tipo de programas, así como asegurar el fortalecimiento de la educación postsecundaria a través de la inclusión de personas con DFI en contextos universitarios, y coincidimos con Lucas-Molina et al. (2020) en que las universidades pueden y deben jugar un papel clave en la inclusión, participación y desarrollo pleno de todos los individuos, sin distinción. Por otra parte, enfatizamos la necesidad de que en los procesos de orientación laboral para jóvenes con DFI prime el ejercicio de la autonomía, permitiendo que sean protagonistas de sus itinerarios profesionales.

## Referencias bibliográficas

- Amor, A.M., Navas, P., Verdugo, M.Á. y Crespo, M. (2021). Perceptions of people with intellectual and developmental disabilities about COVID-19 in Spain: A cross-sectional study. *Journal of Intellectual Disability Research*, 65(5), 381-396. <https://doi.org/10.1111/jir.12821>
- Alfredsson, K., Kjellberg, A. y Hemmingsson, H. (2020). Digital participation? Internet use among adolescents with and without intellectual disabilities: A comparative study. *New Media & Society*, 22(12), 2128-2145. <https://doi.org/10.1177/1461444819888398>
- Alqazlan, S., Alallawi, B. y Totsika, V. (2019). Post-secondary education for young people with intellectual disabilities: A systematic review of stakeholders' experiences. *Educational Research Review*, 28, Artículo 100295. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.100295>
- Arvidsson, J., Widén, S., Staland-Nyman, C. y Tideman, M. (2016). Post-school destination - A study of women and men with intellectual disability and the gender-segregated Swedish labor market. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 13(3), 217-26. <https://doi.org/10.1111/jppi.12157>
- Avilés, I. (2016). Mujeres, inflexiones ante la discapacidad y el empleo. *RECIE - Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 3(1), 145-151. <https://www.rediech.org/ojs/2017/index.php/recie/article/view/195/286>
- Bagnato, M.J. y Jenaro, C. (2010). Aplicación de la escala de calidad de vida (Schalock y Keith, 1993) con tres grupos de informantes: Evidencias adicionales sobre su utilidad. *Siglo Cero: Revista Española Sobre Discapacidad Intelectual*, 41(234), 81-98. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/extart?codigo=3256973>
- Bolton, B. y Roessler, R. (1986). *Manual for the Work Personality Profile*. Arkansas Research and Training Center in Vocational Rehabilitation. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED319194.pdf>
- Castaño, M. y Hernández, A. (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. <https://www.cermi.es/sites/default/files/docs/colecciones/Anales%20V%5B57964%5D.pdf>
- Chadwick, D., Quinn, S. y Fullwood, C. (2016). Perceptions of the risks and benefits of Internet access and use by people with intellectual disabilities. *British Journal of Learning Disabilities*, 45(1), 21-31. <https://doi.org/10.1111/bld.12170>
- Cerrillo, R., Izuzquiza, D. y Egido, I. (2013). Inclusión de jóvenes con discapacidad intelectual en la universidad. *Revista de Investigación en Educación*, 11(1), 41-57. <https://revistas.webs.uvigo.es/index.php/reined/article/view/1939>
- Climent-Rodríguez, J.A. y Navarro-Abal, Y. (2016). Nuevos retos en orientación laboral: de itinerarios personales de inserción a la construcción de marcas profesionales. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 27(2), 126-133. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.27.num.2.2016.17148>
- Coñoman, G. I. y Ávila, V. (2022). Evaluación de la formación online por jóvenes con discapacidad intelectual: experiencia durante la covid-19 en contexto universitario. *Siglo Cero: Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 53(2), 61-82. <https://doi.org/10.14201/scero20225326182>

- Delgado, P., Ávila, V., Fajardo, I. y Salmerón, L. (2019). Training young adults with intellectual disability to read critically on the Internet. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities JARID*, 32(3), 666-677. <https://doi.org/10.1111/jar.12562>
- Díaz-Jiménez, R. (2013). Trabajo Social y discapacidad intelectual. Una perspectiva de género en centros residenciales y de día. *Portularia. Revista de Trabajo Social*, 13(1), 47-58. <https://recyt.fecyt.es/index.php/PORT/article/view/21602>
- Fasching, H. (2014) Vocational education and training and transitions into the labour market of persons with intellectual disabilities. *European Journal of Special Needs Education*, 29(4), 505-520. <https://doi.org/10.1080/08856257.2014.933546>
- Fundación ONCE. (2023). *Informe 8: Datos estadísticos sobre empleo de las personas con discapacidad en España*. Observatorio sobre Discapacidad y Mercado de Trabajo – ODISMET. [https://odismet.es/sites/default/files/2023-05/INFORME%208.v2\\_0.pdf](https://odismet.es/sites/default/files/2023-05/INFORME%208.v2_0.pdf)
- González, C. y Marhuenda-Fluixá, F. (2021). Programs' Efficacy to Develop Employable Skills for People with Functional Diversity: A Meta-Analysis. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 8(3), 300–333. <https://doi.org/10.13152/IJRVET.8.3.3>
- González, H., Jariot, M. y Laborda, C. (2021). Influencia de entornos laborales y prelaborales en el desarrollo de competencias en personas con discapacidad intelectual. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 14(1), 200-218. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/689/627>
- Holwerda, A., Van Der Klink, J.J.L., de Boer, M.R., Groothoff, J.W. y Brouwer, S. (2013). Predictors of work participation of young adults with mild intellectual disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 34(6), 1982-1990. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2013.03.018>
- Izuzquiza, D. y Rodríguez, P. (2016). Inclusión de personas con discapacidad intelectual en la universidad. resultados del programa promotor (UAM-PRODIS, España). *Siglo Cero: Revista Española Sobre Discapacidad Intelectual*, 47(4), 27-43. <https://doi.org/10.14201/scero20164742743>
- Jenaro, C. y Rodríguez, P. (Coords.) (2004). *Habilidades manipulativas y laborales en centros residenciales: Concepto, Evaluación y Recursos*. Junta de Castilla y León. Consejería de Familia e Igualdad de Oportunidades. Gerencia de Servicios Sociales.
- Juárez, J. y Marqués, L. (2019). Aspectos de la competencia digital para la empleabilidad. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 30(2), 67-84. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.30.num.2.2019.25339>
- Laborda, C. y González, H. (2018). Estudio cualitativo sobre discapacidad intelectual y trabajo protegido. La orientación como herramienta para mejorar la calidad de vida. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 28(3), 82-98. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.28.num.3.2017.21620>
- Lindsay, S., Adams, T., Sanford, R., McDougall, C., Kingsnorth, S. y Menna-Dack, D. (2014). Employers' and employment counselors' perceptions of desirable skills for entry-level positions for adolescents: How does it differ for youth with disabilities?. *Disability & Society*, 29(6), 953-967. <https://doi.org/10.1080/09687599.2013.874330>
- Lucas-Molina, B., Ávila, V., Pérez, A. y Fonseca-Pedrero, E. (2020). Educación emocional en jóvenes con discapacidad intelectual: evaluación de una intervención en contexto universitario. *Revista Española de Discapacidad*, 8(2), 151-162. <https://doi.org/10.5569/2340-5104.08.02.07>

- McMillan, J. y Schumacher, S. (2006). *Investigación educativa. Una introducción conceptual*. Pearson.
- Pallisera, M., Fullana, J., Martín, R. y Vilà, M. (2013). Transición a la vida adulta de jóvenes con discapacidad intelectual. La opinión de los profesionales de servicios escolares y postescolares. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 24(2), 100-115. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.24.num.2.2013.11261>
- Pallisera, M., Fullana, J., Puyaltó, C. y Vilà, M. (2016). Changes and challenges in the transition to adulthood: views and experiences of young people with learning disabilities and their families. *European Journal of Special Needs Education*, 31(3), 391-406. <https://doi.org/10.1080/08856257.2016.1163014>
- Park J-Y. y Park E-Y. (2019). Factors affecting the acquisition and retention of employment among individuals with intellectual disabilities. *International Journal of Developmental Disabilities*, 67(3), 188-201. <https://doi.org/10.1080/20473869.2019.1633166>
- Pastor, E. y Ros, J. (2015). Análisis longitudinal de los itinerarios de inserción ocupacional y laboral de jóvenes con discapacidad intelectual tras la escolaridad obligatoria. *Comunitania. Revista Internacional De Trabajo Social Y Ciencias Sociales*, 9, 73-90. <https://doi.org/10.5944/comunitania.9.3>
- Plena Inclusión. (2018). *Estudio de Género y Discapacidad Intelectual o del Desarrollo – Informe I, “La historia sólo cuenta una parte de nosotras”*. <http://www.plenainclusioncanarias.org/wp-content/uploads/2022/12/Estudio-mujeres-con-discapacidad-intelectual-por-la-igualdad-de-genero.pdf>
- Prohn, S.M., Kelley, K.R. y Westling, D.L. (2018). Students with intellectual disability going to college: What are the outcomes? A pilot study. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 48(1), 127-132. <https://doi.org/10.3233/JVR-170920>
- Rivas, F., Rocabert, E. y López, M.L. (2003). *Sistemas de autoayuda y asesoramiento vocacional revisado (SAAV-r) (1<sup>st</sup> ed.)*. Editorial EOS.
- Rodríguez, J. (2009). *La indecisión vocacional en relación al género, capacidad de planificación e intereses profesionales* [Comunicación]. X Congreso Internacional Galego- Português de Psicopedagogía. <https://www.educacion.udc.es/grupos/qjpdac/documentos/congreso/xcongreso/pdfs/t2/t2c32.pdf>
- Rodríguez, N.C. y Gallardo, K.E. (2020). El bienestar y la orientación educativa enfocados en las nuevas generaciones. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 31(2),7-18. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.31.num.2.2020.27982>
- Salmerón, L., García, A. y Vidal-Abarca, E. (2018). The development of adolescents' comprehension-based Internet reading skills. *Learning and Individual Differences*, 31-39. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.11.006>
- Salmerón, L., Gómez, M. y Fajardo, I. (2016). How students with intellectual disabilities evaluate recommendations from Internet forums. *Reading and Writing*, 29, 1653-1675. <https://doi.org/10.1007/s11145-016-9621-4>
- Sánchez, A. y Rosell, I. (2021). *Los beneficios de los procesos de mentoría para la inclusión sociolaboral de personas con discapacidad intelectual y del desarrollo*. En T. Torres-Coronas, J. Moreno-Gené y A. Belzunegui-Eraso (Eds.), *Managing the future: Challenges and Proposals for Post-pandemic Society* (pp. 365-386). Universitat Rovira i Virgili. <http://digital.publicacionsurv.cat/index.php/purv/catalog/view/481/500/1117-3>

Schalock, R.L. y Keith, K.D. (1993). *Quality of Life Questionnaire Manual*. IDS Publishing Corporation.

Shapiro, S. y Wilks, B. (1965). An Analysis of Variance Test for Normality (Complete Samples). *Biometrika*, 591-611. <http://www.jstor.com/stable/2333709>

Shogren, K.A., Wehmeyer, M.L., Palmer, S.B., Rifenshark, G. y Little, T. (2015). Relationships between self-determination and postschool outcomes for youth with disabilities. *Journal of Special Education*, 48(4), 256–267. <https://doi.org/10.1177/0022466913489733>

**Fecha de entrada:** 31 de octubre de 2022

**Fecha de revisión:** 29 de mayo de 2023

**Fecha de aceptación:** 9 de junio de 2023