

## Discapacidad, inclusión y empleo público, ¿es posible mejorar su relación? Reflexiones a partir de una experiencia piloto en la Universidad de Zaragoza

## Disability, inclusion and public employment, is it possible to improve their relationship? Reflections from a pilot experience at the University of Zaragoza

Marta Mira-Aladrén\*<sup>1</sup>  Natalia Yagüe-San Juan<sup>2</sup>  Fernando Latorre Dena<sup>2</sup> 

<sup>1</sup> Departamento de Psicología y Sociología, Universidad de Zaragoza

<sup>2</sup> Oficina Universitaria de Atención a la Diversidad, Universidad de Zaragoza

Autora de correspondencia: [mmira@unizar.es](mailto:mmira@unizar.es)

Recibido: 2023-05-25. Aceptado: 2024-03-21

### RESUMEN

**Introducción.** - La legislación relativa al empleo público y a los derechos de las personas con discapacidad reconoce una obligación de cuota de reserva para personas con discapacidad intelectual del 2% de las plazas convocadas. Pese a ello, la idiosincrasia de las administraciones públicas en España y, en concreto, de las universidades, dificultan la efectividad de esos derechos. Por ello, se plantea un programa piloto de formación teórico-práctica y promoción del empoderamiento para fomentar su inclusión laboral. **Objetivo.**- El objetivo de este artículo es presentar y evaluar el citado programa piloto, planteando propuestas para la mejora del acceso al empleo público de este colectivo. **Metodología.**- Para ello, se evaluó tanto su efectividad, mediante la Escala de Calidad de Vida, como la satisfacción de familias, participantes y profesionales con el mismo, con un cuestionario *ad hoc*. **Resultados.**- Los resultados muestran que, pese a la mejora en la calidad de vida, se detectaron déficits como la necesidad de sensibilización y formación a la comunidad universitaria, la relevancia de la mediación laboral o la relevancia de la realización de adaptaciones individualizadas. **Discusión.**- Con todo ello, se plantean una

serie de mejoras en la implantación de programas de este tipo, así como en la inclusión de las personas con discapacidad intelectual en el empleo público, en general.

**Palabras clave:** empleo público; inclusión; Universidad; empleo con apoyo; calidad de vida.

## ABSTRACT

**Introduction:** Legislation on public employment and the rights of people with disabilities recognises an obligation to reserve 2% of the places advertised for people with intellectual disabilities. Despite this, the idiosyncrasies of public administrations in Spain and, in particular, of universities, make it difficult for these rights to be effective. Therefore, a pilot programme of theoretical and practical training and promotion of empowerment is proposed in order to promote their inclusion in the labour market. **Objective:** The aim of this article is to present and evaluate this pilot programme, putting forward proposals to improve access to public employment for this group. **Methodology:** For this purpose, its effectiveness was evaluated, using the Quality-of-Life Scale, as well as the satisfaction of families, participants and professionals with it, via an *ad hoc* questionnaire. **Results:** The results show that, despite the improvement in quality of life, deficits were detected, such as the need for awareness and training for the university community, the relevance of labour mediation and the importance of carrying out individualised adaptations. **Discussion:** A series of improvements in the implementation of programmes of this type, as well as in the inclusion of people with intellectual disabilities in public employment, in general, are proposed.

**Keywords:** public employment; inclusion; University; supported employment; quality of life.

## INTRODUCCIÓN

Este trabajo presenta los resultados de la evaluación del Programa OUAD de la Universidad de Zaragoza, desarrollado en el curso académico 2021/2022. Esta intervención se puso en marcha con el objetivo de mejorar la incorporación de las personas con discapacidad intelectual (DI) al empleo público, dado que los datos actuales demuestran grandes dificultades para este colectivo en la esfera laboral. En este contexto, el equipo investigador se preguntó ¿es útil el programa diseñado para mejorar el acceso de las personas con discapacidad al empleo público en la Universidad de Zaragoza? ¿qué barreras existen para este colectivo, sus familias y la propia institución de cara a mejorar su inclusión?



Con estas preguntas en mente, en el presente estudio se pretende evaluar la efectividad y la satisfacción con este programa, atendiendo tanto a los participantes con DI como a los profesionales de la institución que participaron en el mismo. Para la primera de las cuestiones se aplica un pretest-posttest, empleando la Escala de Calidad de Vida (Verdugo et al., 2013), y para la satisfacción de familias, participantes y profesionales se aplicó un cuestionario *ad hoc* en la finalización de este.

Concretamente se definieron los siguientes objetivos específicos:

- Estudiar la efectividad del programa desde la calidad de vida de los participantes con DI en el mismo.
- Analizar la satisfacción y resultados de los participantes con DI con respecto a los objetivos y desarrollo del programa.
- Examinar la satisfacción de los y las profesionales implicadas en las prácticas con respecto a los objetivos y desarrollo del programa.
- Explorar medidas de adaptación al puesto de trabajo necesarias para la plena incorporación de las personas con discapacidad al empleo público en la Universidad.

## CONTEXTUALIZACIÓN Y JUSTIFICACIÓN

El derecho al empleo ampara a todas las personas, pero no siempre se hace efectivo. El artículo 27 de la *Convención Internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad* (CDPD) (2006) reconoce este derecho, también, para las personas con discapacidad. En este documento, entre las medidas que se plantean se encuentra la de incorporar a las personas con discapacidad en el empleo público, acceso a la orientación vocacional y formación para el empleo (art. 27 CDPD, 2006).

Atendiendo al principio de jerarquía normativa, y con el fin de fomentar la inclusión de este colectivo en el empleo público, España recogió algunas de estas medidas en el *Real Decreto Legislativo 5/2015, de 30 de octubre, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley del Estatuto Básico del Empleado Público* (EBEP). Entre ellas se encuentra la reserva de un cupo para las personas con discapacidad de, al menos, el 7% de las plazas ofertadas (con un mínimo de un 2% específico para personas con DI). Además, recoge la obligación de realizar adaptaciones y ajustes razonables tanto en el proceso selectivo como en el puesto de trabajo (art. 59 EBEP, 2015). Estas cifras se han visto mejoradas en comunidades como Andalucía o Extremadura (Caballero, 2023).

Pese a este avance, las cifras en España continúan mostrando una situación de desventaja en el empleo para las personas con discapacidad, específicamente para aquellas con DI en el empleo público. Según los

datos del Instituto Nacional de Estadística (INE), la tasa de empleo de las personas con discapacidad fue del 26,7% (del 64,3% para las personas sin discapacidad) y la tasa de paro fue del 22,2%. Esta última era 6,8 puntos superior a la de la población sin discapacidad (INE, 2022).

En el caso concreto del empleo público, el total de las personas con discapacidad contratadas en el sector público en 2021 era de 114.500, suponiendo una tasa de personas con discapacidad del 3,50% (SEPE, 2022). Atendiendo al tipo e intensidad de discapacidad, la tasa de actividad resulta inversamente proporcional al grado de discapacidad, siendo menor cuanto mayor es el grado de discapacidad. Según tipología, las menores tasas de actividad se encontraron en la población con trastornos mentales (26,6%) y, en segundo lugar, en el colectivo de las personas con DI (28,3%) (INE, 2022).

Este contexto sitúa a las personas con discapacidad, y más concretamente con DI, en una situación de debilidad en el mercado laboral español, pese a que diversos estudios señalan los efectos positivos que produce la inclusión laboral en el desarrollo y calidad de vida de las personas con discapacidad (Izuzquiza y Rodríguez, 2016; Pereira-Silva et al., 2018; Gobec et al, 2022; González-Casas, 2020; Pellicena et al., 2020; Vallejo, 2018).

Específicamente en el sector del empleo público, a pesar de la legislación existente, como ya se ha comentado, las cifras actuales sitúan la tasa de discapacidad (3,5%) (INE, 2022), es decir la mitad del cupo de reserva (7%) (EBEP, 2015). Además, algunos estudios señalan ciertas dificultades que encuentran las personas con DI para participar en estos procesos selectivos, como son: la escasez de convocatorias, la falta de legislación en lectura fácil, que dificulta su estudio, o la complejidad burocrática que dificulta desde la inscripción hasta la planificación del estudio (VVAA, 2009; Muñoz, 2018; Vallejo, 2018). Un ejemplo es la experiencia desarrollada en Bizkaia, presentada por Vallejo (2018), cuyos resultados ponen de manifiesto la necesidad de complementar las medidas del cupo de reserva con otras como la adaptación de temarios o la formación. Atendiendo a estas cuestiones, se presenta la necesidad de abordar mejoras en los procesos y programas de inclusión de las personas con DI en las administraciones públicas.

## MODELOS DE INCLUSIÓN LABORAL

Existen diferentes modelos para el abordaje de la inclusión de las personas con discapacidad en el mercado laboral, siendo los más empleados el “*Individual Placement and Support*” (IPS) (Becker y Drake, 1993), similar al modelo de “Empleo con Apoyo” (Wehman et al., 1987; Izuzquiza y Rodríguez, 2016); y, el modelo “*Traditional Vocational Rehabilitation*” (TVR) (Norwegian Labor y Welfare Administration,

2011).

Dado el contexto de este estudio, los modelos en los que conviene focalizarse son el IPS y el TVR, existiendo experiencias de aplicación en contextos similares. La diferencia fundamental entre ellos se basa en el orden, ubicación y personalización de la formación. En el primero, el IPS, se parte de la orientación y formación a lo largo del período en el que ya se está desarrollando el empleo, mediante la colaboración de figuras como los mediadores laborales cuya función es “diseñar, junto con la propia persona, los diferentes itinerarios laborales” (Arenas y González, 2010, 47). Esta labor se desarrolla a lo largo de toda la vida laboral en la empresa y resultan de apoyo tanto para empleados como para empleadores (Izuzquiza y Rodríguez, 2016).

En el segundo de los modelos, el TVR, el proceso se inicia con una formación en habilidades que, posteriormente, pueden materializarse en unas prácticas formativas desarrolladas en un entorno protegido (Laloma, 2007; Reims y Schels, 2021). Este modelo se ha empleado para formar en determinadas competencias a personas con mayores grados de discapacidad (Laloma, 2007). Pese a esta utilidad, los estudios analizados han demostrado que este modelo fomenta en menor medida la inclusión al mercado laboral ordinario, en comparación con el modelo IPS (Sveinsdottir et al., 2020).

Además, existen estudios que explicitan la necesidad de acompañar estos modelos de intervención con un apoyo social comunitario (Duvdevany, 2001; González Casas, 2020; Pereira-Silva et al., 2018), que genere una comunidad inclusiva en el que se traten de erradicar los estigmas sociales. Este hecho se constató, por ejemplo, en el estudio de González-Casas (2020), donde las variables vinculadas a la participación comunitaria, inclusión y apoyo social explican en gran medida el percentil de calidad de vida de sus participantes. Lo mismo ocurre con la evaluación del programa planteado por Wilson et al. (2019), en el cual sus participantes incrementaron las puntuaciones en el aspecto comunitario del índice de calidad de vida empleado, mostrando que este tipo de programas contribuye a mejorar la percepción de inclusión de las personas con DI en la comunidad.

En este sentido, es imprescindible generar un entorno laboral que promueva el desarrollo personal y las actitudes inclusivas hacia las personas con discapacidad, tal y como recogen Pereira-Silva et al. (2018), Pellicena et al. (2020) e Izuzquiza y Rodríguez (2016). Por ejemplo, Pellicena et al. (2020) destaca que la comprensión de la situación de DI por parte de compañeros y supervisores es una clave fundamental para el éxito de los programas de inclusión laboral, pese al gran trabajo por realizar en ese ámbito, tal y como apunta, también, Pereira-Silva et al. (2018). En relación con este punto, Izuzquiza y Rodríguez (2016) pone el foco en el papel de las adaptaciones en el puesto de trabajo y los mediadores laborales como una pieza

fundamental del proceso. Así señalan que, con una correcta intervención, las adaptaciones necesarias resultan asequibles. Subraya que el 60% de los puestos ocupados por las personas con DI del programa Promotor, que analiza, se generaron al incorporarse estos profesionales a la empresa.

Según Pereira-Silva et al. (2018) y Duvdevany (2001) es relevante para la efectividad de este tipo de programas contar con el apoyo familiar. Pese a la falta de artículos al respecto (Pereira-Silva et al., 2018), se ha observado la importancia de la familia como apoyo emocional y al empoderamiento durante el proceso de inclusión al ámbito laboral. Por ello, siguiendo a Duvdevany (2001), es necesario trabajar en el apoyo a las mismas, haciéndoles cómplices en el proceso de inclusión laboral y formación, permitiendo asumir riesgos a sus hijos para su desarrollo personal y la promoción de actitudes positivas hacia la inclusión.

Por último, otro de los factores relevantes en estas intervenciones es la formación previa y la formación vocacional de los participantes. Tal y como indica Pereira-Silva et al. (2018), la falta de un nivel de educación formal medio-alto no implica una menor capacidad para lograr una inclusión laboral, aunque sí es preciso una formación para el empleo previa a la misma. A su vez, Izuzquiza y Rodríguez (2016) en sus resultados sostiene la necesidad tanto de esta formación previa como de su adaptación a las necesidades de cada participante.

## LA EVALUACIÓN DE LOS PROGRAMAS DE INCLUSIÓN LABORAL

Pese a la relevancia de la fase de evaluación en la intervención social, los estudios actuales demuestran que existe un déficit importante en la realización y publicación de esta, especialmente en el caso de las personas con discapacidad (Llewellyn, 2017; Mira-Aladrén et al., 2024). Esto se debe, entre otros motivos por la falta de tiempo y recursos destinados a la misma (Llewellyn, 2017; Mira-Aladrén et al., 2024), así como a la dificultad que este colectivo conlleva a nivel metodológico (Gavidia-Payne y Jackson, 2019). Pese a este déficit, se ha observado que, en su mayoría las investigaciones actuales están empleando a nivel cuantitativo la metodología pretest-posttest, con cuestionarios psicométricos ya validados. Además, estos estudios también destacan que la tendencia en la evaluación de este tipo de intervenciones se centra en la eficiencia más que en la satisfacción con la actividad, entrando en conflicto con los principios de la *Convención Internacional de Derechos de las Personas con Discapacidad*. En este sentido, también existe un déficit en la realización de investigaciones en torno a las actuaciones de inclusión en el empleo público de las personas con discapacidad (Llewellyn, 2017; Mira-Aladrén et al., 2024).

Dentro de las investigaciones existentes, Wilson et al. (2019), empleó la metodología de pretest-posttest

empleando cuatro instrumentos psicométricos validados, entre los que se encontraba la Escala de Calidad de Vida. Este fue el único instrumento que reveló cambios significativos antes y después de la intervención, concretamente en los ámbitos de salud, seguridad e interacción social.

Traina et al (2021), evaluaron su intervención en Irlanda, a través de instrumentos de valoración de la calidad de vida, añadiendo otro instrumento de adaptación de la conducta. Ésta se basa en el análisis de tareas y el encadenamiento, vinculado al Análisis de Conducta Aplicado. En su caso, la calidad de vida se vio incrementada en todos sus participantes, especialmente en aspectos sociales. Igualmente, los padres señalaron que creían que sus hijos habían disfrutado de la actividad.

Por su parte, Gobec et al (2022) analizaron, mediante entrevistas semiestructuradas, las experiencias del Programa para la mejora de la inclusión laboral de personas con DI, the Up Hill Project, desarrollado en el entorno universitario australiano. Sus resultados señalaron que se mejoraron las relaciones con el personal y mentores, aunque no tanto con estudiantes y en espacios informales. Además, se mostraron trabas para la consecución de un empleo tras la participación en el proyecto. Pese a ello, los datos reflejaban mejora en habilidades sociales, adquisición de conocimientos y competencias laborales.

Por último, en el caso de Souza y Vongalis-Macrow (2021), emplearon una triangulación metodológica con instrumentos propios para evaluar un programa de transición del colegio al empleo. En sus resultados se refleja la mejora en la adquisición de habilidades sociales en los participantes. Asimismo, incluyen la figura del logopeda para favorecer la confianza y comunicación de los participantes y señalan cómo este programa aportó optimismo a los familiares de los asistentes al programa.

## **MÉTODO**

### **Diseño**

Este estudio puede considerarse como una evaluación de resultados (Bisquerra, 2004; Izuzquiza y Rodríguez, 2016). Facilita la obtención de información que permite analizar la consecución o no de los objetivos planteados en términos de actividad, eficacia y eficiencia, para obtener un retorno que favorezca la mejora del programa, especialmente considerando que es su primer año de implementación. Por ello, puede afirmarse que su objetivo fundamental es mejorar el programa (Stufflebeam, 2003; Izuzquiza y Rodríguez, 2016; Wilson et al., 2019). En este sentido, debe destacarse que se trata de un estudio de caso de un Programa piloto desarrollado en la Universidad de Zaragoza, de este modo, no se busca una representatividad en la muestra, sino una aproximación a una buena práctica.

## PROGRAMA OUAD DE LA UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA

La Universidad de Zaragoza, es la única universidad pública en Aragón (España), considerándose, por tanto, una administración pública sometida al EBEP. Es decir, tiene la obligación, ya comentada, de guardar un cupo de reserva de su oferta de empleo público a personas con discapacidad. Esta condición también genera una serie de complejidades burocráticas, propias de las administraciones públicas (Weber, 1979). Además, del gran desconocimiento del ámbito universitario por parte de las personas con DI, entre otros motivos por su dificultad para acceder a estudios superiores (Muñoz, 2018; INE, 2022; SEPE, 2022).

Por ello, desde la Oficina Universitaria de Atención a la Diversidad (OUAD) de la Universidad de Zaragoza se planteó dar formación en competencias básicas para el empleo en el contexto universitario a las personas con DI; del mismo modo que enriquecer a la Universidad con la experiencia de inclusión de estas personas. De esta forma, desde la OUAD trataban de facilitar la posterior definición de la oferta de empleo público a las necesidades de adaptación en el puesto de trabajo detectadas.

Con este planteamiento se generó el Programa “Empoderamiento, Activación y Prácticas Formativas para personas con discapacidad intelectual”, con el objetivo de fomentar la autoestima y la seguridad en sí mismos del estudiantado con DI; y, de forma paralela, superar prejuicios y acercar a las personas con DI al mundo laboral, especialmente al empleo público. Es decir, potenciar su acceso al mundo laboral.

En su primer año de implantación, el curso 2021/2022, se realizó una experiencia piloto, en el que se contó con la colaboración del Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad (CERMI-Aragón), especialmente de Fundación Down y Plena Inclusión, que seleccionaron a los 10 participantes de esa edición.

En cuanto a las competencias, se focalizaron en dos ámbitos: por un lado, la parte de empoderamiento, donde se trabajaron las habilidades sociales y de comunicación, el autoconocimiento y gestión de emociones y sentimientos; por otro lado, una formación prelaboral con contenidos sobre diversos aspectos de la Universidad de Zaragoza, como, por ejemplo, su historia, normativa, funcionamiento interno, gestión, seguridad, prevención de riesgos laborales y manejo de tecnologías.

El proceso de aprendizaje e inclusión se realizó mediante la metodología del “Empleo con Apoyo” (Izuzquiza y Rodríguez, 2016; Arenas y González, 2010). Durante un período inicial de 8 meses se realizaron unas sesiones teórico-prácticas grupales. Tras estas, se seleccionó a los participantes que, atendiendo a sus resultados en el aula y sus perfiles profesionales y personales, podían ocupar 5 puestos de prácticas en diferentes conserjerías de la Universidad, como auxiliares de servicios generales.



De forma paralela, se formó a los profesionales de las conserjerías en el trato y apoyo a las personas con DI. De este modo, se favoreció que, tanto el jefe de servicio como sus compañeros en las prácticas pudieran ejercer de mediadores laborales y apoyos naturales (Izuzquiza y Rodríguez, 2016). Además, se realizó un seguimiento y apoyo continuado de las prácticas profesionales por parte del profesorado del contenido teórico.

### Participantes

Basándose en la metodología de estudio de caso, la muestra de este trabajo se limitó a los participantes de esta primera edición piloto. En ella participaron 10 personas con DI, de las cuáles 9 familias y participantes firmaron el consentimiento necesario para colaborar en este estudio. A estas personas se suman sus 9 familiares informadores, siguiendo las indicaciones de la Escala de Calidad de Vida INICO-FEAPS (Verdugo et al., 2013). Además, se les pidió la valoración del programa, tanto en su parte teórica, en la que participaron las 9 personas, como en su parte práctica, en la que participaron las 5 personas seleccionadas.

De los participantes en el estudio, tres eran mujeres y seis eran hombres. Su edad media fue de 26 años, teniendo el menor 21 años y 30 el mayor. Todos ellos tenían una DI, en cuatro de los casos sumada a una discapacidad física y en uno de ellos añadida, también, a una discapacidad visual. El grado de discapacidad variaba entre el 39% y el 70%, con un grado medio del 65,33%, según reconocimiento del Instituto Aragonés de Servicios Sociales (IASS). En el caso de las familias, fueron 6 mujeres y 3 hombres.

A estas personas se suman los profesionales de las conserjerías que participaron en el programa, 8 personas de 5 centros diferentes (Facultad de Ciencias Sociales y del Trabajo, Edificio Paraninfo, Edificio Interfacultades, Facultad de Medicina y Escuela de Ingeniería y Arquitectura), que colaboraron valorando el programa y las adaptaciones necesarias para la consecución de una inclusión de este colectivo en la Universidad de Zaragoza.

### Instrumentos

Se emplearon 4 cuestionarios de valoración, generados *ad hoc*, y un cuestionario ya generado y validado, la Escala de Calidad de Vida (Verdugo et al., 2013). Esta escala tiene como objetivo estudiar la percepción de calidad de vida de las personas con discapacidad. Cuenta con 72 ítems en una escala de frecuencia tipo Likert del 1 al 4 (1=nunca, 2=algunas veces, 3=frecuentemente, 4= siempre), divididos en 8 bloques: Autodeterminación, Derechos, Inclusión social, Desarrollo personal, Bienestar emocional, Relaciones

interpersonales, Bienestar físico y Bienestar material. Este cuestionario supone la realización de un autoinforme por parte de la persona con discapacidad y un informe de otras personas, en este caso las familias.

En cuanto a la valoración del programa, los formularios diferenciaban en el colectivo destinatario (familias, participantes y profesionales), enfocándose en las características y perspectivas de cada uno de ellos; y, en el momento en el que se administraban, antes y después de la fase teórica para familias y participantes, y después de la fase práctica para profesionales. En ellos, se planteaban tanto preguntas abiertas enfocadas en sus vivencias y en conocer su opinión; como varias preguntas de valoración acerca del profesorado, los contenidos, etc., con una escala Likert del 1 al 5, donde 1 era nada satisfecho y 5 totalmente satisfecho. Se incluyó así mismo un ítem de escala de valoración general del curso, con las mismas características que las anteriores.

### **Procedimiento**

El proceso de evaluación se realizó mediante un diseño cuasi experimental pretest-post test con 8 meses de diferencia en el caso de los participantes con DI y sus familias (correspondientes a la parte teórica). Iniciándose el 3 de noviembre de 2021 y terminándose el 30 de junio de 2022. Se aplicó la Encuesta de Calidad de Vida (Verdugo et al., 2013) a participantes y familias tanto al iniciar como al finalizar la parte teórica, no repitiéndose al finalizar las prácticas dado que se ha tratado de un corto período de tiempo de diferencia (2 meses). Se les administró un cuestionario de valoración de la parte práctica del programa y las adaptaciones necesarias en la Universidad en una entrevista personal, en la que se favoreció ampliar la información aportada. También valoraron el programa los profesionales, el 29 de julio de 2022.

En la fase post test se añadió un formulario de valoración del programa. Con él se pretendía valorar su efectividad y la satisfacción con el programa, el profesorado, el apoyo de los profesionales de la OUAD y de las conserjerías y las necesidades de apoyo y adaptación detectadas por familias, participantes y profesionales. De este modo, se atendía a la efectividad, pero, también, a su calidad y demandas de profesionales, participantes y familias, reconociendo su papel fundamental en el proceso de inclusión de las personas con discapacidad en la institución.

Debe destacarse que se ha renunciado a la revisión y aprobación ética de este estudio debido a la participación activa de los informantes en el mismo. De acuerdo con los criterios del Comité de Ética de la Investigación de la Comunidad Autónoma de Aragón (España) el RD1090/2015 y la Ley 14/2007, este trabajo no supone un procedimiento invasivo ni un ensayo clínico y/o estudio observacional. Además, no



se han utilizado datos personales que no estuvieran previamente disponibles en la institución, que ha participado en el proceso de investigación. Esta entidad ya cuenta con autorización para su tratamiento de acuerdo con su misión, y según la *Ley 3/2018, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales*. Además de esta Ley, se han seguido las directrices de la Declaración de Helsinki, en cuanto a consentimiento informado y anonimato de los participantes.

### Análisis de datos

El análisis de los datos se ha realizado mediante un análisis estadístico descriptivo, con los programas SPSS-20 y Excel.

## RESULTADOS

Atendiendo a la metodología presentada anteriormente, este apartado se estructura en dos apartados que atienden a los dos criterios de evaluación: en primer lugar, la efectividad medida en términos de calidad de vida; y, en segundo lugar, la satisfacción, medida a través de cuestionarios elaborados *ad hoc*. Así, se pretende favorecer la comprensión del proceso de evaluación de este programa, comprendiendo en todo momento que se trata de un estudio de caso, con una muestra no representativa circunscripta a los participantes del Programa, con la pretensión de que sirva a futuras investigaciones y proyectos similares.

### Efectividad: Variación en la calidad de Vida de los participantes

En primer lugar, se analizaron las puntuaciones directas asignadas en cada uno de los ámbitos de estudio de la *Escala de Calidad de Vida* (Verdugo et al., 2013), tanto por parte de los participantes como de sus familias, tanto en la fase pretest como en la fase posttest. En el caso de los participantes, los descriptivos de las puntuaciones globales pueden observarse en la Tabla 1:

**Tabla 1**

*Estadísticos descriptivos Puntuaciones Directas Calidad de Vida Participantes*

Ámbito	Fase	Mín.	Máx.	Media	Desv. Típ.
Autodeterminación	Fase Pretest	20	32	25,67	4,000
	Fase Posttest	20	29	25,78	3,701
Derechos	Fase Pretest	24	34	29,67	3,536

	Fase Postest	26	36	30,22	3,456
<b>Bienestar Emocional</b>	Fase Pretest	26	34	29,56	2,506
	Fase Postest	25	34	29,33	3,606
<b>Inclusión Social</b>	Fase Pretest	19	32	28,33	4,031
	Fase Postest	25	36	30,22	3,930
<b>Desarrollo Personal</b>	Fase Pretest	21	33	27,00	4,416
	Fase Postest	25	36	30,00	3,775
<b>Relaciones Interpersonales</b>	Fase Pretest	25	33	29,67	3,354
	Fase Postest	22	34	28,22	4,236
<b>Bienestar Material</b>	Fase Pretest	32	36	34,56	1,810
	Fase Postest	28	36	32,78	2,991
<b>Bienestar Físico</b>	Fase Pretest	27	36	30,78	3,162
	Fase Postest	26	36	31,22	3,632

*Fuente: Elaboración propia.*

Atendiendo a estos resultados puede afirmarse que las puntuaciones medias directas se vieron incrementadas en todos los ámbitos estudiados en una diferencia de entre 0,11 y 3 puntos, siendo la menor diferencia en el ámbito de la autodeterminación y la mayor diferencia en el ámbito desarrollo personal. En el caso de aquellas que disminuyeron, se encuentran los ámbitos de bienestar emocional (-0,23), relaciones interpersonales (-1,45) y bienestar material (-1,78).

Estos datos difieren en cierta medida de las variaciones detectadas en el caso de las puntuaciones asignadas por las familias. En estas últimas sólo hay dos ámbitos que disminuyen su puntuación, inclusión social (-0,50) y relaciones interpersonales (-1,25). En el segundo de los casos se trata de uno de los ámbitos que, también, disminuye su puntuación en el caso de los participantes y lo hace en ambos casos con puntuaciones similares. Cabe destacar que el resto de los ámbitos, según las familias, se han visto incrementados entre 0,12 y 2,37 puntos, siendo el que ha obtenido un mayor incremento el de autodeterminación (ver Tabla 2).

**Tabla 2**

*Estadísticos descriptivos Puntuaciones Directas Calidad de Vida Familias*

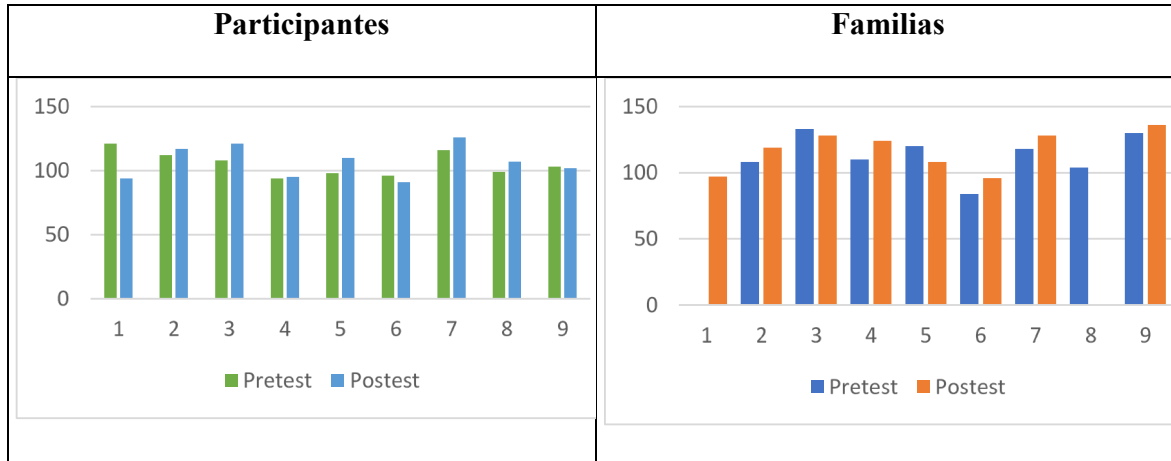
Ámbito	Fase	Mín.	Máx.	Media	Desv. Típ.
<b>Autodeterminación</b>	Fase Pretest	18	35	26,38	5,975
	Fase Postest	21	36	28,75	5,676
<b>Derechos</b>	Fase Pretest	26	36	31,38	4,069
	Fase Postest	24	36	32,75	4,132
<b>Bienestar Emocional</b>	Fase Pretest	19	35	31,63	5,370
	Fase Postest	23	36	32,87	4,155
<b>Inclusión Social</b>	Fase Pretest	24	36	31,38	4,138
	Fase Postest	26	36	30,88	3,682
<b>Desarrollo Personal</b>	Fase Pretest	23	35	30,13	5,055
	Fase Postest	23	35	30,88	4,257
<b>Relaciones Interpersonales</b>	Fase Pretest	22	36	28,75	5,365
	Fase Postest	18	36	27,50	6,256
<b>Bienestar Material</b>	Fase Pretest	30	36	32,87	2,532
	Fase Postest	27	36	34,25	3,059
<b>Bienestar Físico</b>	Fase Pretest	29	36	32,63	2,264
	Fase Postest	27	36	32,75	3,454

*Fuente: Elaboración propia.*

Atendiendo a estas variaciones parece adecuado comprender cada uno de los casos de forma individual para observar cómo se han dado estas variaciones, presentadas en el Gráfico 1.

**Gráfico 1**

*Variación en el Índice de Calidad de Vida por caso, según participantes y familias*



*Fuente: Elaboración propia.*

En este sentido, puede afirmarse que en el 66,67% de los casos el Índice de Calidad de Vida percibido por los participantes se ha incrementado, en una media de 2 puntos, ascendiendo al 71,43%, y 3 puntos de media, en el caso de la percepción por parte de las familias. Concretamente, por ámbitos y casos concretos, en el 44,44%, según participantes, y el 85,71%, según familiares, se ha incrementado la puntuación en el ámbito de la autodeterminación. El 66,67% de los participantes y el 57,14% de las familias afirman que ha incrementado la puntuación en el ámbito del conocimiento de sus derechos, así como su bienestar emocional y desarrollo personal. Según el 55,56% de los participantes y el 57,14% de las familias, se ha incrementado la inclusión social, el bienestar material y el bienestar físico. Y, por último, únicamente el 33,33% de los participantes y el 28,57% de las familias considera que han mejorado sus relaciones interpersonales.

Con respecto a la relación entre la evolución en la calidad de vida y los resultados obtenidos en el programa debe destacarse que de las 5 personas con mejor resultados en las evaluaciones realizadas a lo largo del programa (casos 6, 1, 5, 8 y 7), 4 coinciden con los casos que han incrementado en mayor medida su calidad de vida, destacando los casos 2 y 7 que han obtenido los mejores resultados y los mayores incrementos. Así, se puede indicar que, pese a lo reducido de la muestra, existe una correlación entre la calidad de vida y los resultados obtenidos.

### Satisfacción: Valoración de la experiencia

En cuanto a los resultados referentes a la valoración de la experiencia, de acuerdo al diseño del estudio y los objetivos planteados, pueden diferenciarse cuatro tipos de resultados: 1) valoración de la parte teórica del programa por parte de los participantes; 2) valoración de la parte teórica del programa por parte de las familias; 3) valoración de la parte práctica del programa y las necesidades de inclusión por parte de los participantes; y, 4) valoración de la parte práctica del programa y de la formación previa por parte de los profesionales. Los dos primeros consisten en datos de corte más cualitativo, y en el caso de los dos últimos los datos recabados se centran en unos datos de corte mixto.

En primer lugar, respecto a la valoración de la parte teórica del programa por parte de los participantes, consistió en un formulario de 5 preguntas abiertas referentes a lo que más o menos había gustado y con lo que más o menos han tenido dificultades. Entre los resultados de las cosas que más han gustado destacan las clases de habilidades prelaborales, por el conocimiento práctico de la realidad del empleo; la clase de normativa, por el desconocimiento previo de la misma y su utilidad en el día a día; así como las actividades grupales y el aprendizaje de “muchas cosas nuevas que no sabía y que puedo ponerlas en práctica en la vida cotidiana” (participante 6).

Referente a las cosas que querían mejorar plantearon que les gustaría tener más horas de clase y realizar más salidas e intercambios con otros estudiantes, como dos charlas en las que participaron como ponentes en la Facultad de Ciencias Sociales y del Trabajo, con estudiantes del Grado en Trabajo Social. Las dificultades mencionadas se centraron en habilidades propias más que en la organización del programa. Por último, plantearon que *“Me ha encantado realizarlo y ojalá se hiciera todos los años para que todas las personas de mi edad tuvieran mí misma experiencia”* (participante 1). A estas valoraciones se sumaron las valoraciones cuantitativas de cada uno de los módulos teóricos del programa, que oscilaron entre 4,22 y 4,67, siendo el peor valorado el módulo de autonomía personal y los mejores valorados los referentes a normativa, habilidades laborales y habilidades comunicativas.

En segundo lugar, se valoró la parte teórica del programa por parte de las familias de los participantes, empleando un formulario similar al que se administró a los participantes. En cuanto a las cuestiones positivas del programa, destacaron aquellas vinculadas con el crecimiento en autonomía personal, la visibilidad y promoción de la inclusión mediante apoyos, sentirse próximos al entorno universitario y aspectos vinculados a la autoestima, como *“se ha sentido valorada”* (familia 3).

En cuanto a los aspectos a mejorar, las respuestas han sido similares a las de los participantes, relacionadas con la demanda de más horas y *“haber compartido más actividades conjuntas con otros*

*universitarios. Porque le gusta hablar y compartir experiencias con gente joven” (familia 2).*

En cuanto a las dificultades detectadas, una de ellas, que parece necesario destacar, es la existencia de diferentes niveles en el aula, que, en ocasiones, ha generado a su familiar una disminución en la autoestima y el interés por el curso (familia 4). Por último, todas las familias valoraron con un 5 el programa y su parte teórica.

En tercer lugar, se estudió la valoración de la parte práctica del programa y las necesidades de inclusión por parte de los participantes. Tal y como se ha comentado anteriormente, se empleó un cuestionario *ad hoc* que incluía tanto preguntas abiertas como preguntas tipo Likert del 1 al 5 (siendo 1 muy malo o nada y 5 muy bueno o totalmente). Las valoraciones fueron principalmente positivas, con puntuaciones entre 4 y 5, detalladas en la siguiente tabla:

**Tabla 3**

*Estadísticos descriptivos valoración de la parte práctica por los participantes*

	Mín.	Máx.	Media	Desv. Típ.	Mín.
¿Cuánto crees que te ha servido la formación que recibiste en la parte de teoría?	4	5	4,40	,548	4
¿Cuánto crees que te ha servido la formación que has recibido en la parte de prácticas?	4	5	4,80	,447	4
¿Cómo de acompañado/a por la OUAD te has sentido en el período de prácticas?	4	5	4,80	,447	4
¿Cómo de incluido/a te has sentido en la conserjería?	5	5	5,00	,000	5
¿Cómo de cómodo/a te has sentido durante las prácticas?	5	5	5,00	,000	5

*Fuente: Elaboración propia.*

En cuanto a las explicaciones que dieron a sus puntuaciones en las preguntas abiertas, todos los participantes refirieron haberse sentido acompañados y apoyados por los profesionales de las conserjerías, afirmando que solucionaron sus dudas y les auxiliaron en la realización de tareas que les suponían una mayor dificultad. En el caso de uno de los participantes demandó una mayor duración del programa.

Dentro de las necesidades y propuestas planteadas por los participantes destacaron la demanda de más puestos de trabajo, que los cursos y prácticas similares a este programa puntúen positivamente en los procesos selectivos, la adaptación del puesto de trabajo a las necesidades de cada persona. Una cuestión



mencionada por la mayoría de los participantes fue la necesidad de mejorar en el trato a las personas con DI por parte de la comunidad universitaria, afirmando: “Los que quiero que sepan cómo tratarnos no es el personal sino los alumnos en general que hay gente que ha tenido miedo de mí” (participante 6).

Por último, se solicitó a los profesionales participantes que valorasen el programa mediante un formulario de estructura similar al de los participantes. En este caso hubo una mayor variedad en las respuestas y una puntuación inferior, así como mayores demandas de adaptación y accesibilidad para la incorporación de las personas con discapacidad, especialmente múltiple e intelectual. Las puntuaciones pueden verse en la siguiente tabla:

**Tabla 4**

*Estadísticos descriptivos valoración de la parte práctica por los profesionales*

	Mín.	Máx.	Media	Desv. Típ.	Mín.
¿Qué puntuación pondrías a la formación previa recibida?	2	5	3,00	1,069	2
¿Cómo valorarías el seguimiento de las prácticas realizado desde la OUAD?	2	5	4,00	1,069	2
¿Cómo valorarías la experiencia de tener como compañero/a a una persona con DI?	1	5	4,25	1,389	1
¿Cómo de cómodo/a te has sentido durante las prácticas?	1	5	4,38	1,408	1
¿Cómo de preparada crees que está la Universidad para incorporar a personas con DI en las conserjerías?	1	5	2,75	1,165	1

*Fuente: Elaboración propia.*

Estos datos denotan una necesidad de formación, sensibilización y adaptación de la Universidad a las necesidades de las personas con DI. En cuanto a la formación previa recibida por el personal, las motivaciones asignadas a esas puntuaciones fueron relacionadas con la demanda de una mayor información acerca de las características concretas de la persona que iba a acudir a las prácticas. En este caso, hay que destacar que esta demanda entraba en conflicto con la legislación en materia de protección de datos, ya que se demandaban informaciones muy concretas sobre posibles trastornos de los participantes.

Atendiendo a las puntuaciones, según los profesionales, existen necesidades de la Universidad para la

inclusión en el empleo público de las personas con DI. En concreto se plantearon la necesidad de adaptar la oferta a las características de cada centro y a las necesidades de cada persona individualmente, como *“habría que estudiar cada caso individualmente y tratar con el personal de la conserjería específica, ya que los centros tienen muchas diferencias entre ellos”* (profesional 1), y *“dado que el espectro y grado de discapacidades es muy amplio, habría que estudiar individualmente la forma de inclusión”* (profesional 2).

Por otro lado, se plantearon que las plazas asignadas a personas con DI no podían incorporarse a la relación de puestos de trabajo actual, sino que debían crearse plazas específicas para este colectivo, que contasen con apoyo. Algunos de los comentarios en este sentido fueron: *“más que adaptaciones, creo que las plazas para personas con según qué discapacidad debieran de añadirse a las existentes”* (profesional 2), y, *“Pienso con todos mis respetos, que estas personas están capacitadas para el refuerzo y apoyo de una conserjería, pero nunca para sustituir al resto de compañeros y compañeras que ocupamos los puestos en este momento”* (profesional 8).

En último lugar hubo un comentario más negativo que afirmó lo siguiente: *“el trabajo que se realiza diariamente en conserjería, considero que no lo puede realizar una persona con discapacidad psíquica. Y el tiempo que hemos estado con una persona de esta situación en periodo de prueba, lo ha demostrado de sobra”* (profesional 7).

## DISCUSIÓN

La administración pública resulta compleja (Weber, 1979) y, pese a los mandatos legislativos de inclusión de las personas con discapacidad, las cifras denotan una falta de inclusión en las mismas (INE, 2022; SEPE, 2022; Muñoz, 2018; VVAA, 2009; Caballero, 2023). Un ejemplo de mayor complejidad, por lo lejano que resulta en muchas ocasiones para este colectivo, es el caso de las universidades, ya que suponen un nivel educativo al que pocas veces tienen acceso estas personas (INE, 2022; SEPE, 2022). Por ello, y atendiendo a estudios como el de Vallejo (2018), parece necesario generar programas que favorezcan la efectividad de las normas, adaptando las administraciones, sus procedimientos y documentación a la realidad de las personas con discapacidad, especialmente intelectual (VVAA; 2009; Muñoz, 2018). Con estos objetivos se generó en la Universidad de Zaragoza el programa “Empoderamiento, Activación y Prácticas Formativas para personas con discapacidad intelectual”, cuya efectividad se ha evaluado en este trabajo. Así se trata, también, de cubrir la brecha existente en el conocimiento en torno a la evaluación de programas de inclusión laboral de personas con DI, señalada por autores como Mira-Aladrén et al. (2024), Llewellyn

(2017) o Gavidia-Payne y Jackson (2019).

En primer lugar, tal y como ocurrió en los estudios de Wilson et al. (2019) y Traina et al. (2021), cabe destacar la mejora en el índice de calidad de vida de los participantes, cuestiones señaladas, también, desde otro tipo de investigaciones (Izuzquiza y Rodríguez, 2016; Pereira-Silva et al., 2018; Gobec et al, 2022; González-Casas et al., 2020; Pellicena et al., 2020). Especialmente se incrementaron las puntuaciones en Desarrollo personal, en el caso de los participantes, y autodeterminación, en el caso de las familias. Estos resultados inciden en la relevancia social del empleo y de este tipo de programas, señalada por Pereira-Silva et al. (2018), Pellicena et al. (2020) e Izuzquiza y Rodríguez (2016). Además, considerando las necesidades detectadas por Muñoz (2018) y VVAA (2009), conviene resaltar que más del 60% de los participantes, 70% en el caso de las familias, incrementó las puntuaciones en conocimiento de sus derechos tras la intervención.

En segundo lugar, pese a estos datos, llama la atención que el incremento en la categoría referente a la inclusión social fue escaso, contrariamente a estudios, como el de Wilson et al. (2019) y Traina et al (2021). A este dato puede darse explicación mediante las respuestas cualitativas recibidas. En ellas, como ya se ha comentado, se hacía especial referencia a la escasez de actividades de convivencia con el resto de estudiantado universitario, las actitudes presentadas por la comunidad universitaria o la necesidad de intervenciones, formaciones y adaptaciones más personalizadas. Todo ello parece coincidir con la necesidad de apoyo social y comunitario para la efectividad de estos programas, que plantean algunos estudios (Duvdevany, 2001; González Casas et al., 2020; Pereira-Silva et al., 2018; Izuzquiza y Rodríguez, 2016). También, coincide con los resultados de Gobec et al (2022), quien señala la relevancia de trabajar el apoyo en los espacios informales en una intervención similar desarrollada en el entorno universitario australiano.

En tercer lugar, haciendo referencia a la formación previa, planteada por Pereira-Silva et al. (2018) e Izuzquiza y Rodríguez (2016) como clave en este tipo de programas, pese a la valoración positiva del estudiantado y las familias, los resultados denotan una necesidad de incrementar las horas y ajustarse a las necesidades individuales, reforzando competencias para el empleo, como las señaladas por Izuzquiza y Rodríguez (2016) y Vallejo (2018). Además, se ha detectado una necesidad de mayor formación y sensibilización tanto en el personal implicado como en la comunidad universitaria en general, cuestión de relevancia tanto para este punto como para la consecución de un mayor apoyo social, tal y como señala Gobec et al. (2022). Asimismo, este personal podría haberse beneficiado de figuras de mediación laboral (Izuzquiza y Rodríguez, 2016).

Por último, subrayar la implicación de las familias en este programa que, manteniendo el contacto en todo momento con las entidades de origen de los participantes y con la OUAD, han fomentado la participación de sus familiares, facilitado la evaluación del mismo y la realización de actividades fuera del horario y/o del espacio establecido, manteniendo una actitud abierta y flexible. Por ello, puede afirmarse que, en este caso, al igual que señalan Pereira-Silva et al. (2018) y Duvdevany (2001) las familias han ejercido de facilitadores en el programa. Estas cuestiones coinciden con estudios previos, como el de Traina et al. (2021), quienes mostraron que esta implicación, también, resulta positiva para los familiares, que incrementan su optimismo (Souza y Vongalis-Macrow, 2021). Destacando, a su vez, la relevancia de la colaboración entre universidad y entidades sociales tanto para la captación como para el apoyo de participantes y familiares.

## **CONCLUSIONES**

Con todo ello, puede afirmarse que el programa piloto ha resultado ser efectivo para gran parte de los objetivos que se planteaba, aunque requiere de mejoras en la formación tanto de participantes como de profesionales. A su vez, hay que destacar la necesidad de fomentar este tipo de intervenciones, de la mano de mejoras en la accesibilidad, para favorecer la inclusión en el empleo público, enriqueciendo a las administraciones con todo aquello que estas personas pueden ofrecer. En definitiva, fomentar medidas para el impulso y el mantenimiento del empleo público de personas con discapacidad debe ser una línea de trabajo para las políticas públicas y las administraciones.

## **Implicaciones para la práctica**

En primer lugar, este trabajo presenta una mejora en la evaluación de un programa destinado a personas con DI dado que no sólo se centra en su efectividad, sino que, también, implica a los participantes y sus familias en el mismo. Por lo que se plantea incluir cuestionarios de este tipo en las evaluaciones de programas e intervenciones, enriqueciéndolas.

En segundo lugar, se ha detectado una necesidad de sensibilización y formación en la comunidad universitaria, que debe analizarse si es extensible a todas las administraciones públicas. En este sentido, de cara a futuras evaluaciones convendría analizar los efectos de este tipo de programas en los actores de la administración implicados en el mismo, tanto formadores como profesionales y clientes, en este caso comunidad universitaria. Del mismo modo, atendiendo a los comentarios realizados, deberían generarse más espacios inclusivos en el ámbito universitario, favoreciendo la interacción de la comunidad

universitaria con personas con DI.

En tercer lugar, parece necesario repensar en torno a la inclusión de las personas con discapacidad en el empleo público, tratando de ajustar razonablemente el mismo a las necesidades individuales de cada persona. Por ello, surgen cuestiones como la necesidad de incluir a mediadores laborales en las plantillas públicas e incrementar las horas de formación teórico-práctica y de simulación de situaciones vinculadas con las especificidades de este tipo de empleo.

Por último, surge la obligación de reflexionar en relación con la efectividad de la legislación actual y la posibilidad de crear puestos específicos dentro de la Relación de Puestos de Trabajo de las administraciones, analizando su conveniencia dentro de los márgenes establecidos por la ley.

### **Limitaciones**

Por último, este trabajo no está exento de limitaciones que deben reconocerse. En primer lugar, dado que se trata de un estudio de caso de un programa piloto la muestra es escasa, debiéndose tomar con cautela a la hora de extrapolar sus resultados. Por ello, se plantea continuar con un análisis longitudinal de diferentes ediciones del Programa para lograr una mayor muestra que mejore su posible aplicación y comparación de los resultados. Esta cuestión se vincula, además, con la escasez de literatura académica en el ámbito de la evaluación de intervenciones sociales en el campo de la discapacidad, señalado por estudios previos (Mira-Aladrén, 2024; Llewellyn, 2017), que dificulta su comparación a nivel internacional.

### **DISPONIBILIDAD DE DATOS Y MATERIALES**

Por cuestiones éticas y de protección de datos, los datos estarán disponibles bajo demanda en la dirección de correo [mmira@unizar.es](mailto:mmira@unizar.es). Estos datos se proporcionarán asegurando la anonimización de los mismos y su correcto uso.

### **CONFLICTO DE INTERESES**

No tenemos ningún conflicto de intereses que declarar.

### **FINANCIACIÓN**

Se agradece el apoyo económico para la realización del estudio del Gobierno de Aragón mediante una Subvención para la contratación de personal investigador predoctoral en formación para el periodo 2020-2024.



## AGRADECIMIENTOS

El programa fue apoyado económicamente por la Fundación “La Caixa”. La recopilación de datos y el análisis preliminar fueron apoyados por la Oficina Universitaria de Atención a la Diversidad del Vicerrectorado de Estudiantes y Empleo de la Universidad de Zaragoza.

## CONTRIBUCIONES DE LOS AUTORES

MM-A, diseño, adquisición de los datos, análisis e interpretación de los datos, redacción del texto y revisiones; NYS, adquisición de los datos, apoyo en la redacción y revisiones; FLD, diseño, adquisición de los datos, apoyo en la redacción y revisiones y en la financiación.

## REFERENCIAS

- Arenas, M. L. y González, R. (2010). El preparador laboral en el empleo con apoyo. *Educación y Futuro*, 23, 43-50. [https://cesdonbosco.com/documentos/revistaeyf/EYF\\_23.pdf](https://cesdonbosco.com/documentos/revistaeyf/EYF_23.pdf)
- Becker, D. R., y& Drake, R. E. (1993). *A working life: The individual placement and support (IPS) program*. Dartmouth Psychiatric Research Center.
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de investigación educativa*. La Muralla.
- Caballero Pérez, M.J. (2023). Fomento del Empleo de las Personas con Discapacidad Intelectual. (2023). *Revista De Derecho De La Seguridad Social, Laborum*. Extraordinario 5, 195-221. <https://orcid.org/0000-0003-3131-8604>
- Convención Internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad*.
- Duvdevany, I. (2001). Parents of adult children with developmental disabilities: Stress, social support and their views of normalization in relation to their attitudes toward their children's employment. *International Journal of Rehabilitation Research*, 24(3), 227-232.
- Gavidia-Payne, S., y& Jackson, M. (2019). “Research Priorities and Protections”. In Matson, J.L. (ED.). *Handbook of Intellectual Disabilities: Integrating Theory, Research, and Practice*, 247-261. Springer.
- Gobec, C., Rillotta, F., y& Raghavendra, P. (2022). Where to next? Experiences of adults with intellectual disability after they complete a university program. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 35, 1140–1152. <https://doi.org/10.1111/jar.13000>
- González Casas, D., Ducca Cisneros, L. V., y García Román, C. (2020). La incidencia del apoyo social comunitario en la calidad de vida de personas con discapacidad. *Siglo Cero*, 51(3), 83-103.



<https://doi.org/10.14201/scero202051383103>

Instituto Nacional de Estadística (INE) (2020). *El empleo de las personas con discapacidad de 2020*. Instituto Nacional de Estadística. <https://www.ine.es/uc/N0mU55Pe>

Izuzquiza Gasset, D. y Rodríguez Herrero, P. (2016). Evaluación de la metodología Empleo con Apoyo (ECA) en el Programa Promotor (UAM-PRODIS). El ajuste competencial. *Siglo Cero*, 47(1), 37-54. <http://dx.doi.org/10.14201/scero201613754>

Laloma M. (2007). Empleo protegido en España. Análisis de la normativa legal y logros alcanzados. Cinca. Llewellyn, G. & National Disability Research and Development Agenda, sponsoring body & University of Sydney. Centre for Disability Research and Policy, issuing body. (2017). *Audit of disability research in Australia update report 2017*.

Mira-Aladrén, M., Martín-Peña, J. & Gil-Lacruz, M. (2024). Evaluation of social interventions with people with disabilities: a systematic literature review. *Social Work Research*, 48(2).

Muñoz, S. (coord.) (2018). *Cuadernos de Buenas Prácticas. Las personas con DI en la función pública: Informe sobre situación, recomendaciones y apoyos tecnológicos*. Plena

Inclusión. [https://www.plenainclusion.org/wp-content/uploads/2021/03/cbp\\_empleo\\_publico\\_web.pdf](https://www.plenainclusion.org/wp-content/uploads/2021/03/cbp_empleo_publico_web.pdf)

Nathan J. Wilson, N.J., Reinie Cordier, R., Benjamin Milbourn, B., Natasha Mahoney, N., Ciarain Hoey, C. & Angus Buchanan, A. (2019): Intergenerational mentoring for young adult males with intellectual disability: Intervention description and outcomes. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, <https://doi.org/10.3109/13668250.2019.1582758>

Norwegian Labor and Welfare Administration (2011). *Requirement Specification for Services in Sheltered Businesses*. NAV. [https://www.nav.no/\\_attachment/87667](https://www.nav.no/_attachment/87667)

Pellicena, M. À., Ivern, I., Giné, C., & y Múries, O. (2020). Facilitating factors for the job placement of workers with intellectual disabilities: supervisors and coworker mentors perspectives. *Advances in Mental Health and Intellectual Disabilities*, 14(6), 213-227. <https://doi.org/10.1108/AMHID-11-2019-0036>

Pereira-Silva, N. L., Furtado, A. V., y Andrade, J. F. C. D. M. (2018). Workplace inclusion from the standpoint of individuals with intellectual disabilities. *Trends in psychology*, 26, 1003-1016. <https://doi.org/10.9788/TP2018.2-17Pt>

*Real Decreto Legislativo 5/2015, de 30 de octubre, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley del Estatuto Básico del Empleado Público.*

Reims, N. y Schels, B. (2021). Typical school-to-work transitions of young adults with disabilities in Germany – a cohort study of recipients of Rehabilitación vocacional services after leaving school in



2008. *Disability and Rehabilitation*, 44(20), 5834-5846. <https://doi.org/10.1080/09638288.2021.1948115>
- Servicio Público de Empleo Estatal (SEPE) (2022). *Informe del mercado de trabajo de las personas con discapacidad*. Servicio Público de Empleo Estatal. [https://www.sepe.es/HomeSepe/dam/SiteSepe/contenidos/que\\_es\\_el\\_sepe/publicaciones/pdf/pdf\\_mercado\\_trabajo/2022/Informe-Mercado-Trabajo-Discapacitados-2022-datos2021.pdf](https://www.sepe.es/HomeSepe/dam/SiteSepe/contenidos/que_es_el_sepe/publicaciones/pdf/pdf_mercado_trabajo/2022/Informe-Mercado-Trabajo-Discapacitados-2022-datos2021.pdf)
- Souza, D. E., y Vongalis-Macrow, A. (2021). Evaluating a pilot education-to-work program for adults with Down syndrome. *Studies in Educational Evaluation*, 70, 101016. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2021.101016>
- Stufflebeam, D. L. (2003). The CIPP model for evaluation. *New Directions for Program Evaluation*, 19, 7-98.
- Sveinsdottir V., Lie S.A., Bond G.R., Eriksen H.R., Tveito T.H., Grasdal A.L. y Reme S.E. (2020). Individual placement and support for young adults at risk of early work disability (the SEED trial). A randomized controlled trial. *Scand J Work Environ Health*, 46(1), 50-59. <https://doi.org/10.5271/sjweh.3837>
- Traina, I., Mannion, A. y Leader, G. (2021). Transition Program from School to Employment in Youths with Intellectual Disability: Evaluation of the Irish Pilot Study E-IDEAS. *Developmental Neurorehabilitation*, 25 (2), 87-100. <https://doi.org/10.1080/17518423.2021.1941373>
- Vallejo Ilarduya, M.J. (2018). Experiencia de la Diputación Foral de Bizkaia en la realización de una convocatoria de acceso al funcionariado para personas con discapacidad intelectual. *Pertsonak eta Antolakunde Publikoak Kudeatzeko Euskal Aldizkaria= Revista Vasca de Gestión de Personas y Organizaciones Públicas*, (15), 46-57. eISSN: 2531-2103.
- Verdugo Alonso, M.A., Gómez Sánchez, L.E., Arias Martínez, B., Santamaría Domínguez, M., Clavero Herrero, D. y Tamarit Cuadrado, J. (2013). *Escala INICO-FEAPS: Evaluación Integral de la Calidad de Vida de personas con DI o del Desarrollo*. INICO. [https://sid-inico.usal.es/idocs/F8/FDO26363/Herramientas%207\\_2013.pdf](https://sid-inico.usal.es/idocs/F8/FDO26363/Herramientas%207_2013.pdf)
- VV.AA. Martínez, Andreu Joan (Coord.) (2009). *El empleo público y las personas con discapacidad*. Cinca.
- Weber, M. (1979). *Economía y sociedad. Esbozo de sociología comprensiva*. FCE.
- Wehman, P., Moon, S., Everson, J. M., Wood, M. y Barcus, J. M. (1987). *Transition from school to work. New challenges for youth with severe disabilities*. Paul H. Brookes