



UNIVERSIDAD DE VALLADOLID

FACULTAD DE EDUCACIÓN Y TRABAJO SOCIAL

Máster en Investigación Aplicada a la Educación

TRABAJO FIN DE MÁSTER

**Trayectorias interrumpidas. Historia de
vida de una persona con discapacidad
intelectual.**

Estudiante: D^a Paula García Peinador

Tutora académica: Dra. D^a María Jiménez Ruiz

Valladolid, 2024

“La diversidad es que te inviten a la
fiesta. La inclusión consiste en que
te saquen a bailar”

Verna Myers (2019)

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, quiero expresar mi agradecimiento a mi tutora la Dra. María Jiménez Ruiz por su apoyo e implicación en la realización de este trabajo. Gracias a ella, he tenido la oportunidad de conocer a personas maravillosas a lo largo de este proceso.

A mi madre, por ser un ejemplo de superación, y a mi hermana pequeña, por su apoyo incondicional. Siempre compartiré mis logros con vosotras.

Y por último, pero no menos importante, a mis compañeros del máster. En especial a mis “chiquis”, gracias por hacer de este curso una experiencia inolvidable.

RESUMEN

Este Trabajo Fin de Máster documenta la historia de vida de una persona con discapacidad intelectual, complementada con relatos cruzados de otros participantes del estudio, que formaron parte del programa UVADIVERSIDAD del pasado curso académico en la Universidad de Valladolid. La realización del trabajo se justifica en el compromiso de la investigadora con la inclusión educativa y en la experiencia de la tutora académica en este campo; por lo que el foco de la investigación se centra en explorar las causas que influyen en la decisión de dejar los estudios de estas personas, debido al alto índice de abandono escolar temprano y las barreras en el acceso al mercado laboral que presentan. Para llevarlo a cabo, se ha hecho uso del método biográfico-narrativo para elaborar la historia de vida. A partir del análisis de los resultados, el estudio revela qué factores de tipo social y educativo han estado claramente relacionados con su abandono escolar, lo que lleva a subrayar la importancia de adoptar una verdadera inclusión educativa en el actual sistema educativo español, así como facilitar apoyos de calidad para lograr un mejor desarrollo académico y profesional.

Palabras clave: historia de vida; discapacidad intelectual; abandono escolar temprano, inclusión educativa.

ABSTRACT

This master's thesis documents the life story of a person with intellectual disabilities, complemented by cross-referenced accounts of other participants in the study, who were part of the UVADIVERSITY program in the last academic year at the University of Valladolid. The work is justified by my commitment to educational inclusion and my tutor's experience in this field; therefore, the focus of the research is on exploring the causes that influence these people's decision to leave school, due to the high rate of early school leaving and the barriers they face in accessing the labour market. In order to do so, the biographical-narrative method was used to elaborate the life history. From the analysis of the results, the study reveals which social and educational factors have been clearly related to their dropping out of school, which leads to underline the importance of adopting a true educational inclusion in the current Spanish educational system, as well as providing quality support to achieve a better academic and professional development.

Key words: life history; intellectual disability; early school leaving, educational inclusion.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	1
1.1 Justificación	1
1.2 Objetivos.....	4
2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	5
2.1 Abandono escolar: definición y perspectivas	5
2.2 Problemática del abandono escolar en el contexto español.....	8
2.2.1 Tasa del abandono escolar en España	8
2.2.2 Perfiles propensos al abandono escolar.....	10
2.2.3 Factores influyentes en el abandono escolar	15
2.3 Abandono escolar en personas con discapacidad	18
2.3.1 Abandono escolar en personas con discapacidad intelectual.....	20
3. METODOLOGÍA	29
3.1 Problemática e interrogantes	29
3.2 Diseño del estudio	30
3.2.1 Método de investigación.....	31
3.2.2 Contextualización	33
3.2.3 Selección de la muestra	34
3.2.4 Técnicas e instrumentos de recogida de datos	36
3.2.5 Ética y criterios de rigor	38
4. ANÁLISIS DE DATOS Y RESULTADOS	39
4.1 Cuestionario inicial.....	42
4.2 Recorrido por la historia del Sujeto 4.....	51
5. CONCLUSIONES	62
5.1 Respuestas a las preguntas de investigación	62
5.2 Limitaciones del estudio	64
5.3 Propuestas de mejora	65
5.4 Posibles líneas futuras de investigación	66
ANEXOS	67
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	68

1. INTRODUCCIÓN

España es uno de los países de la Unión Europea con más abandono escolar temprano (AET), alcanzando el 13,7% en 2023 y cuenta con uno de los porcentajes más bajos de población con estudios postobligatorios (25%). No obstante, la situación es aún más alarmante entre las personas con discapacidad (INE, 2023; Velarde, 2021). Por lo tanto, este Trabajo Fin de Máster, dividido en cinco capítulos, tratará esta problemática.

El siguiente capítulo, destinado al marco teórico, aborda las distintas perspectivas del abandono escolar, el panorama español del AET junto con los perfiles propensos a dejar los estudios y sus factores influyentes; y el último punto, está dirigido a la situación de AET en las personas con discapacidad, en especial en la intelectual, unido a la necesidad de formación a lo largo de la vida de ese colectivo.

El tercer capítulo corresponde a los aspectos metodológicos aplicados en la investigación para el diseño de una historia de vida.

En el cuarto capítulo, se encuentra el análisis e interpretación de datos obtenidos mediante las técnicas e instrumentos utilizados en el estudio.

Y en el quinto y último capítulo, se exponen las conclusiones de la investigación obtenidas de los resultados junto con sus limitaciones.

1.1 Justificación

La realización de este Trabajo Fin de Máster se debe a varias razones. La primera, como graduada en Educación Primaria, se basa en mi motivación profesional debido al profundo compromiso con la inclusión educativa y la igualdad de oportunidades que poseo, ya que a lo largo de mi formación y práctica docente, he presenciado la realidad de las aulas, unida a las dificultades de tipo académico y social que sufren colectivos vulnerables como son las personas con discapacidad. Otra de las razones que justifica mi

trabajo es la experiencia y conocimiento en el campo de la discapacidad intelectual, especialmente en el trastorno del espectro autista, de mi tutora la Dra. María Jiménez Ruiz. Al ser la coordinadora del Programa UNIDIVERSIDAD en la Universidad de Valladolid, contaba con la facilidad de contactar con los sujetos que iban a conformar el estudio. La información detallada de los participantes y las directrices que ha proporcionado han sido fundamentales para asegurar relevancia y veracidad en la investigación.

El presente trabajo está relacionado con dos de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) que propone la UNESCO (2017). Por un lado, con el ODS 4: Educación de calidad que asegura acceso a una educación justa, de calidad y accesible a todas las personas, junto con el fomento del aprendizaje a lo largo de la vida. Y por otro, con el ODS 8: Trabajo decente y crecimiento económico basado en ofrecer un crecimiento de tipo económico desde la inclusión y la sostenibilidad, además de empleo y buenas condiciones de trabajo.

Asimismo, el trabajo integra competencias generales y específicas propuestas para la consecución del título en el Máster en Investigación Aplicada a la Educación por la Universidad de Valladolid, y que, por ende, se han desarrollado en mi Trabajo Fin de Máster. En la siguiente tabla, se muestran las competencias alcanzadas con su correspondiente explicación y adquisición.

Tabla 1.

Justificación de las competencias necesarias para la adquisición del título de Investigador/a en Educación

G1.” Conozcan y sean capaces de aplicar los conceptos, principios, teorías o modelos relacionados con la investigación educativa y la capacidad de resolución de problemas en entornos nuevos o poco conocidos, dentro de	Se pone en práctica el uso de conceptos y teorías de investigación para llevar a cabo la historia de vida de una persona con discapacidad intelectual dentro de un contexto educativo y social, debido a que el
---	---

contextos sociales y educativos relacionados con su área de estudio (o multidisciplinarios).”	campo de investigación de este colectivo en términos de abandono escolar es escaso.
G2. “Sean capaces de integrar sus conocimientos relativos a la metodología de investigación apropiada para poder abordar un diagnóstico, intervención y/o evaluación en entornos nuevos o poco conocidos, dentro de contextos sociales y educativos relacionados con su área de estudio (o multidisciplinarios)”	Se aplican una serie de conocimientos metodológicos empleados en investigación cualitativa adquiridos a lo largo del máster. Además de plasmar los diagnósticos detallados de los participantes y de sus experiencias.
G4. “Sean capaces de comunicar y presentar - oralmente y por escrito- a públicos especializados y no especializados sus conocimientos, ideas, proyectos y procedimientos de trabajo de forma original, clara y sin ambigüedades.”	El trabajo se presenta siguiendo un índice estructurado (yendo de lo macro a lo micro) y usando un lenguaje accesible para todo tipo de lectores, evitando el uso de ambigüedades.
G6. “Adopten -en todos los aspectos relacionados con la formación a la investigación en educación- actitudes de respeto y promoción de los derechos fundamentales y de igualdad entre hombres y mujeres, de igualdad de oportunidades, de no discriminación, de accesibilidad universal de las personas con discapacidad; así como actitud de adhesión a los valores propios de una cultura de paz y democrática.”	Se pone de manifiesto la promoción de valores fundamentales. En concreto la no discriminación y la accesibilidad completa a la educación y empleo de las personas con discapacidad.
E4. “Ser capaz de diseñar un proyecto de investigación conforme a los modelos metodológicos de las áreas de estudio propias de la Educación como ámbito científico de investigación.”	Se lleva a cabo el diseño del estudio con sus objetivos correspondientes y el método acorde a este tipo de trabajo, dentro del enfoque cualitativo.
E7. “Conocer y ser capaz de manejar herramientas informáticas para el análisis y procesamiento de datos de la investigación en Educación.”	Se utiliza un software de análisis de datos cualitativos que permite agrupar la información de los participantes en categorías de análisis.
E9. “Conocer y ser capaz de utilizar las principales fuentes de información, bases de datos y herramientas de búsqueda de información digitales en el campo de la investigación en Educación.”	Se hace uso de libros físicos y de bases de datos como Scopus, para buscar información acorde al campo de investigación.

Nota. G: Competencias generales; E: Competencias específicas.

1.2 Objetivos

Este trabajo se ha realizado conforme a la consecución de los siguientes objetivos:

Objetivo general

- Analizar las trayectorias educativas de personas con discapacidad intelectual, centrándose en las razones del abandono escolar temprano y su impacto en el ámbito personal y profesional.

Objetivos específicos

- Identificar los factores que influyen en el abandono escolar temprano de personas con discapacidad intelectual.
- Evaluar las consecuencias de tipo personal, profesional y social del abandono escolar temprano en personas con discapacidad intelectual.
- Describir las experiencias y desafíos enfrentados en la etapa de escolarización de personas con discapacidad intelectual a través de una historia de vida con relatos cruzados.

2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

2.1 Abandono escolar: definición y perspectivas

El abandono escolar, también conocido como abandono escolar temprano (AET), se refiere a los estudiantes menores de cierta edad que dejan de asistir a la escuela antes de completar el nivel educativo mínimo necesario para desempeñarse adecuadamente en el mercado laboral (Gutiérrez Domènech, 2011).

En el contexto español, el AET incluye al alumnado que no alcanza una titulación secundaria superior referida a aquellos estudiantes que no obtienen un título de educación postobligatoria, ya sea un título de Ciclo Formativo de Grado Medio o un título de Bachillerato (García Gracia, 2013).

No obstante, cuando hablamos de abandono escolar, es común encontrar otros términos relacionados pero que tienen matices distintos entre sí. Conceptos como deserción, fracaso o absentismo escolar abordan el fenómeno de abandono desde diferentes perspectivas.

La UNESCO (2022), utiliza el término deserción escolar como “la partida prematura del colegio antes de haber concluido un ciclo completo o un curso ya iniciado”. Moreno Bernal (2014), por su parte, señala que la deserción escolar está condicionada por una compleja interacción de elementos, que contribuyen al abandono educativo. Además de hacer mención de que “algunos teóricos han preferido llamar a esta situación “abandono escolar” dado el carácter militar que tiene la palabra deserción” (p. 118).

Fernández Enguita (2011) destaca que el fracaso escolar es una definición que varía según cómo la interpretemos, incluyendo la no finalización de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) o la educación secundaria postobligatoria, así como suspensos, repeticiones o retrasos en el sistema educativo. Para identificar de manera

clara los dos términos, Suberviola Ovejas (2024) sostiene que el fracaso escolar se refiere a los estudiantes que no han conseguido graduarse en la ESO, mientras que el abandono escolar temprano incluye a aquellos que, a pesar de haber completado la ESO, no obtienen un título en una formación de nivel superior.

Por otro lado, Conde Vélez et al. (2023) sostiene que el fracaso escolar “se refiere a la falta de asistencia regular y continuada del alumnado..., sin motivo de enfermedad o causa mayor que lo justifique” (p.269). Este fenómeno “en ocasiones, es debido a procesos graves de absentismo” (p.269), produciéndose una confusión entre abandono y absentismo escolar en cuanto a su terminología ya que “tienen que ver con procesos de ruptura y desenganche del sistema educativo” (Gairín Sallán y Olmos Rueda, 2022, p. 14).

Cruz Orozco (2020) también hace mención al absentismo escolar “para aludir a diferentes situaciones relacionadas con la no asistencia al centro escolar y las clases” (p.23). Y es que, existen diferentes tipos de absentismo clasificados según estas situaciones: absentismo puntual o esporádico (menos del 10%), absentismo moderado (entre el 10% y 15%), absentismo regular (ausencias entre el 25% y 50%), absentismo prolongado (entre el 50% y 75%) y absentismo crónico o total (ausencias de más del 75%) (García Gracia, 2013).

Al haber puesto de manifiesto la definición y relación entre estos fenómenos, se expondrán sus características comunes y discordantes.

El principal punto en común es que todos los fenómenos tienen un impacto negativo en la educación del alumnado, impidiendo finalizar con éxito sus estudios y teniendo menos oportunidades de futuro. Otro punto en común es la estrecha relación que hay entre términos como absentismo y fracaso escolar, siendo el primero visto como una fase previa del abandono debido a que los estudiantes empiezan faltando a las clases hasta

que se desenganchan de manera definitiva del sistema educativo, o la relación entre el abandono y el fracaso escolar, siendo este último una causa del primero y produciéndose una confusión dado su parecido terminológico (Hernández Prados y Alcaraz Rodríguez, 2017; Verdeja Muñíz, 2022).

En contraposición, nos encontramos con algunos puntos discordantes como son las definiciones, ya que a menudo se producen confusiones dado su parecido terminológico. El AET y la deserción escolar se centran en la salida permanente del sistema educativo, mientras que el fracaso escolar se refiere a la no obtención del título de la ESO y el absentismo a las ausencias esporádicas o continuadas en el tiempo. Asimismo, los El AET y la deserción escolar ponen el foco en los factores personales, familiares y socioeconómicos como principal causa de la partida del sistema educativo. En contraste, el fracaso y el absentismo se centran en el rendimiento académico y la asistencia (Fernández Enguita, 2011; Hernández Prados y Alcaraz Rodríguez, 2017; Cruz Orozco, 2020).

A modo de conclusión, podemos afirmar que el abandono escolar temprano es un fenómeno complejo y causal que necesita un enfoque multidimensional para identificar sus causas. Dicho enfoque pone en relación el absentismo escolar con la existencia de desigualdades sociales en las oportunidades educativas, las disparidades en la escolarización y el efecto de la pobreza y la vulnerabilidad social en niños y adolescentes (Gairín Sallán y Olmos Rueda, 2022).

Además de que este fenómeno, de acuerdo con Hernández Prados y Alcaraz Rodríguez (2017):

no es una decisión inmediata o suceso concreto, no se produce de un día para otro, sino que más bien se trata de un proceso en el que fruto de ciertos indicios se va produciendo ese alejamiento, desapego o falta de interés del alumno (p.549).

2.2 Problemática del abandono escolar en el contexto español

Según lo afirmado por Romero Sánchez y Hernández Pedreño (2019), el abandono escolar se ha convertido en uno de los principales problemas socioeducativos y en un factor clave para el éxito de las políticas educativas. Por lo que, en este apartado, se explorarán en detalle cómo se distribuyen las cifras de abandono escolar en España demográficamente, quiénes son los sujetos más propensos abandonar el sistema educativo de manera prematura y los factores que contribuyen a ello.

2.2.1 Tasa del abandono escolar en España

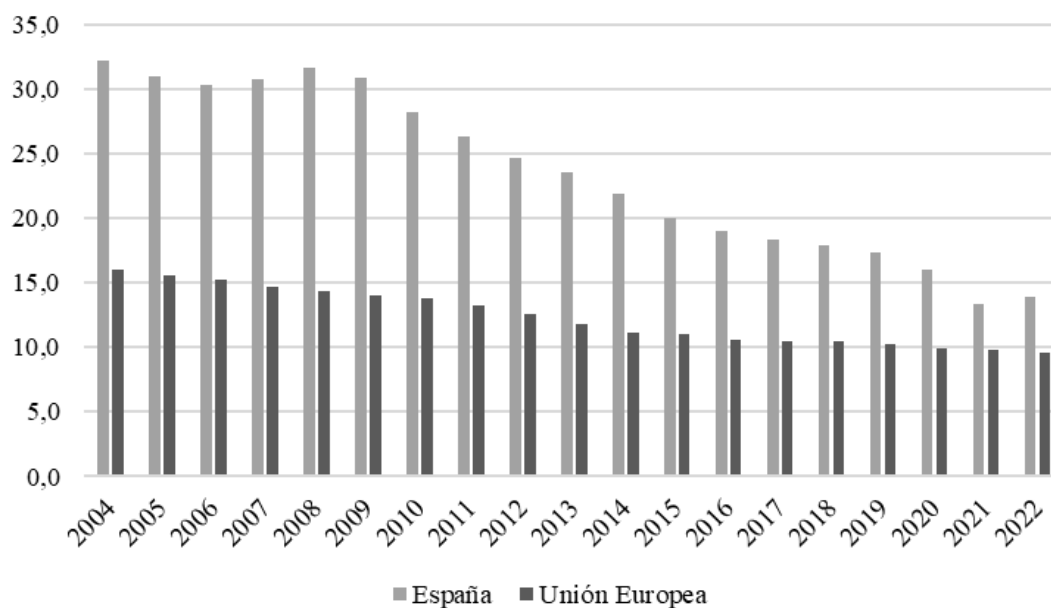
El fenómeno del abandono escolar en España se refleja en la diversa distribución demográfica. Sin embargo, es importante tener en cuenta que los estudiantes de 16 a 18 años que no están recibiendo una educación formal no se cuentan en la tasa del abandono escolar temprano (AET). Asimismo, las personas de 18 a 24 años que estén en algún tipo de formación, tampoco se incluyen en dicha tasa (Suberviola Ovejas, 2024).

Según datos del Instituto Nacional de Estadística (INE, 2023), el índice de abandono escolar en el país alcanzó el 13,7% en personas entre los 18 y 24 años, lo que produjo una reducción significativa frente al 32,2% en 2004.

En la Figura 1, se puede observar que a pesar de esa reducción, el abandono escolar sigue siendo un fenómeno de preocupación si lo comparamos con la media de la UE (9,6%).

Figura 1.

Comparación del AET entre España y la UE



Nota. Adaptado de Encuesta Europea de Fuerza de Trabajo (LFS). Eurostat.

Este número permanece bastante distante del objetivo establecido para España (15%), el cual ya incluía una brecha en comparación con el objetivo promedio para la UE-28, fijado en el 10% para el año 2020 (Velarde, 2021).

Si hablamos de los datos en cuanto al género, el fenómeno del abandono educativo temprano se caracteriza principalmente por su predominancia en el género masculino. Desde que se comenzaron a calcular, las tasas de abandono han demostrado que son significativamente más altas entre los hombres que entre las mujeres. Esto se refleja en el porcentaje de hombres (16%), que supera al de mujeres (11,3%), produciéndose una clara disparidad entre géneros (Velarde, 2021; INE, 2023).

En lo referente al grado de urbanización, en áreas intermedias (15%) y en áreas escasamente pobladas (14,4%) se encuentra un mayor abandono escolar frente a las áreas densamente pobladas cuya tasa desciende al 12,8%.

Igualmente, en las Comunidades Autónomas, los datos más altos de abandono escolar se sitúan en la Región de Murcia (19,2%), Islas Baleares (18%) y Andalucía (16,9%) y los índices más bajos corresponden a la Comunidad Foral de Navarra (6,5%), País Vasco (6,7%) y Cantabria (7,3%).

País Vasco, la comunidad autónoma que presenta menos abandono escolar, tiene programas de éxito educativo como es el I Plan de Orientación Educativa de la Comunidad Autónoma de Euskadi para la ESO, Bachillerato y Formación Profesional (2023-2026); cuya principal finalidad es mejorar el rendimiento académico y el desarrollo integral de todos los estudiantes, teniendo en cuenta sus necesidades educativas, a través de estrategias para garantizar un enfoque evolutivo a lo largo de toda la trayectoria escolar y profesional, además de promover la inclusión educativa (Departamento de Educación, Diversidad e Inclusión Educativa del Gobierno Vasco, 2024).

En Castilla y León, comunidad autónoma donde se encuadrará nuestro trabajo de investigación, se elaboró el Programa para la Mejora del Éxito Educativo recogido en la ORDEN EDU/1861/2022, de 16 de diciembre. El programa trata aspectos como la mejora del rendimiento académico, medidas de prevención contra el abandono escolar y apoyos al alumnado con dificultades de aprendizaje. Todo esto se propuso lograr mediante refuerzos educativos y actividades extraescolares.

2.2.2 Perfiles propensos al abandono escolar

Una vez abordada la tasa del abandono escolar en el contexto español, es fundamental identificar los diferentes tipos de estudiantes que tienen mayor probabilidad de abandonar sus estudios de forma prematura.

Bernard (2011, citado en García Gracia y Sánchez Gelabert, 2020) identificó cuatro tipos diferentes de estudiantes que abandonan el sistema educativo.

El primer grupo, es el denominado alumno silencioso, caracterizado por su comportamiento ajustado a las normas del centro escolar y que presenta resultados académicos bajos.

El segundo, es el llamado alumno desmotivado, que se muestra poco comprometido en el ámbito académico a pesar de tener resultados escolares situados en la media y pocos problemas de conducta.

El tercero, es el alumno con bajo rendimiento académico, con resultados muy pobres y una falta de compromiso con la educación, aunque no muestran conductas disruptivas.

El último grupo, el del alumnado que no se adapta, con mala conducta, bajo rendimiento académico, escasa motivación y absentismo, es el perfil más común y, por ende, el de mayor gravedad.

Moral Soriano (2022), analiza otra serie de perfiles en riesgo de abandonar el sistema educativo y que no llegan a completar una etapa educativa postobligatoria de una forma más específica (pp.24-25):

a. *Estudiantes según género*

La autora resalta la disparidad de género en las tasas de abandono escolar en prácticamente todas las Comunidades Autónomas.

En España, los hombres siempre han tenido tasas más altas de abandono temprano en la educación y formación. El 16,7% de varones abandonan el sistema educativo antes de cursar etapas postobligatorias, frente al 9,7% de las mujeres, lo que demuestra su mayor persistencia en la educación formal. (INE, 2021)

La permanencia femenina en el sistema educativo puede estar motivada por las posibilidades de independencia y autonomía que la educación formal les ofrece, a pesar

de que sus elecciones educativas a menudo les proporcionen menos ventajas en el mercado laboral (Rodríguez Martínez, 2011).

b. *Estudiantes de minorías étnicas*

El alumnado de etnia gitana es uno de los grupos con mayor riesgo de abandonar el sistema educativo en etapas tempranas. El 64% de los estudiantes gitanos entre 16 y 24 años no logra completar sus estudios obligatorios, en comparación con solo el 13% del resto del alumnado. Además, el índice de abandono escolar temprano entre la juventud gitana alcanza el 63.7% (Fundación Secretariado Gitano, 2013).

Además, cabe destacar la falta de asistencia constante a las instituciones educativas de este colectivo, lo que con frecuencia termina en el abandono escolar prematuro. Esta situación limita su desarrollo integral y les impide obtener la preparación adecuada para integrarse exitosamente en el ámbito laboral en el futuro (Bombillar Sáenz, 2022).

Otro rasgo importante es el abandono escolar en las mujeres de etnia gitana. Pérez Herrero et al. (2017) trata las causas del abandono escolar en estas mujeres y confirma que las familias tienden a ser sobreprotectoras por el temor e inseguridad de su entorno escolar y el impacto negativo de personas distintas a su comunidad. Es por lo que entre este colectivo se observa una marcada diferencia entre géneros, ya que hay más mujeres que dejan los estudios en comparación con los hombres. Esta disparidad contrasta con la tendencia general de abandono escolar por género en España.

c. *Estudiantes de origen extranjero*

Moral Soriano (2022), realiza una comparación entre los estudiantes de nacionalidad española y de nacionalidad extranjera basándose en datos recopilados en 2021. “Los jóvenes nacionales que no iniciaron o no concluyeron la educación

postobligatoria fue 14,3% chicos y 8,4% chicas; en contraste con la población joven de nacionalidad extranjera que abandonó el sistema educativo: 34,1% chicos y 18,9% chicas” (p.24). Además, señala que, “los estudiantes de nacionalidad extranjera representan el 26,5% total de las cifras del AET en España” (p.24).

Estas desigualdades vienen dadas por la situación sociodemográfica desfavorable de las familias de origen extranjero. Son tres indicadores que destacan las disparidades educativas entre estos dos grupos: “la adquisición de competencias cognitivas (matemáticas, científicas y lectoras), las repeticiones de curso y el abandono escolar temprano” (Escámez Marsilla, 2024, p.146).

d. *Estudiantes de familias con bajo nivel educativo*

Según la fuente consultada, alrededor de la mitad de aquellos que abandonaron el sistema educativo al finalizar la Educación Secundaria Obligatoria provienen de hogares donde la madre posee estudios de primaria o inferiores (31,8%) y de secundaria (17,9%).

En un estudio que trataba una serie de factores familiares incidentes en el AET, las madres suelen tener un nivel de estudios inferior al de los padres y donde el menor índice de formación se aprecia en aquellos que tienen un nivel inferior al de Educación Primaria, con el 20.7% en padres y 24.9% en madres. Además, el rendimiento académico de los hijos suele correlacionar con el nivel de estudios que los padres tienen y también, una mayor participación de la madre en la vida pública y la situación económica activa del padre son factores que determinan un efecto positivo en dicho rendimiento (Calero y Waisgrais, 2009; Rojas Ruiz et al., 2011).

e. *Estudiantes repetidores*

Dentro de esta categoría, Moral Soriano sostiene que los estudiantes que repiten curso presentan tasas de abandono escolar más elevadas que aquellos que escogen la

educación compensatoria como medida de prevención contra la repetición de curso. En España, la repetición de curso comienza en la etapa de Educación Primaria, donde 1 de cada 10 estudiantes están en un curso que no corresponde a su edad. (Fernández Enguita et al., 2010)

La tasa de idoneidad, que refleja el porcentaje de estudiantes que avanzan de manera apropiada a lo largo de la educación obligatoria y que está en el curso teórico correspondiente a su edad (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2018), se pone de manifiesto en el informe PISA 2009, donde dicha tasa fue baja debido a que del 36% del alumnado participante estaba matriculado en 2º y 3º de la ESO, por lo que llevaban uno o dos cursos de retraso. (García Gracia, 2013)

En el informe PISA 2022, se analizaron las expectativas que tenía el alumnado repetidor y no repetidor en finalizar la ESO. Entre los estudiantes no repetidores, el 87,8% esperaban terminar sus estudios, frente al 74,4% de estudiantes repetidores. Esto sugiere que los repetidores poseen bajas expectativas en lo relativo a sus estudios. (OCDE, 2023)

Según Rodríguez Rodríguez y Batista Espinosa (2022), también existen variables motivacionales que pueden influir en la repetición de curso. Una de las más repetidas en su estudio fue la de autoconcepto académico, en el que los estudiantes con bajo autoconcepto tenían peor rendimiento y mayor riesgo de repetición de curso y donde “el alumnado no repetidor tenía un rendimiento académico significativamente superior que el alumnado repetidor, además de un autoconcepto académico más elevado, unas mayores orientaciones de aproximación al aprendizaje y de aproximación al rendimiento” (p. 82), lo que significa que repetir un año escolar rara vez conduce a una mejora del rendimiento.

f. *Estudiantes con discapacidades múltiples.*

Los estudiantes con discapacidades y/o necesidades educativas especiales son más propensos a abandonar los estudios antes de tener la cualificación necesaria. De esta

población, el 43,3% no ha completado sus estudios primarios y solo el 7,8% posee estudios superiores, a diferencia de la población sin discapacidad con el 9,2% y 22% respectivamente. (Agencia Europea, 2017; Observatorio Estatal de la Discapacidad, 2023)

En el siguiente apartado, se abordará en profundidad el perfil de estudiantes con discapacidades múltiples, como se examina en el capítulo IV del libro "Abandono escolar temprano: perspectivas jurídica y comparada" (Moral Soriano, 2022), donde se analiza el abandono escolar temprano entre el alumnado que presenta algún tipo de discapacidad como motivo principal de su deserción escolar (Torres López, 2022).

2.2.3 Factores influyentes en el abandono escolar

A pesar de que se han identificado perfiles con mayor riesgo de enfrentar el abandono escolar precoz, no hay un perfil único de estudiantes que abandonan el sistema educativo. Esto abarca diferentes orígenes sociales, géneros, etnias y experiencias escolares negativas, como la repetición de curso (García Gracia, 2013). Es crucial por tanto, comprender también las causas o elementos que contribuyen a este fenómeno.

En investigaciones recientes como la de Romero Sánchez (2019), se ha realizado una clasificación de los posibles factores que podrían estar detrás del abandono escolar y se divide en factores endógenos asociados al perfil demográfico, la actitud y aptitud del estudiante y su historial académico, entre otros y en factores exógenos que tratan aspectos socioculturales como la etnia y el entorno social que, según el autor, “escapan al control del individuo y que no dependen de él” (p.268).

La clasificación previa sirve para agrupar los elementos que pueden incidir en la toma de decisiones del alumnado de abandonar sus estudios y compararla con otros estudios similares, como el de Márquez Vázquez (2016), en el que se plantean una serie de elementos relacionados con el abandono escolar y el rendimiento académico de un

grupo de estudiantes que aún no ha superado la Educación Secundaria Obligatoria. La autora contextualiza estos elementos dentro de las siguientes dimensiones:

- *Individual*: variables de tipo sociodemográfico como el género o el país de origen no fueron significativas con el rendimiento académico. No obstante, si lo fueron la cantidad de veces que un estudiante había repetido.
- *Afectiva*: aspectos del centro educativo (relación profesorado-alumnado) estuvo estrechamente relacionado con el rendimiento.
- *Cognitiva*: la consideración de abandonar los estudios antes de tiempo, las expectativas educativas y la percepción de utilidad en los estudios, fueron tres variables que también están relacionadas con el rendimiento académico. Este hallazgo demostró que, aquellos que sí encontraron útiles los estudios para su futuro y los que tenían como meta obtener un título universitario, lograban avanzar de manera satisfactoria y por ende, mejor rendimiento académico.
- *Familiar*: se manifestaron que las conductas de los padres como el interés y participación en la educación de sus hijos eran cruciales en su desempeño académico
- *Organizativa*: se examinó la agrupación del alumnado en el aula en función del rendimiento académico. Se observó que una parte de estudiantes con bajo rendimiento estaban matriculados en centros que llevaban a cabo la selección del profesorado priorizando su antigüedad. En cambio, los centros en los que el profesorado era asignado por la dirección, teniendo en cuenta las fortalezas y competencias de los docentes, mostraban las cifras más altas de promoción educativa.

Esta serie de factores, vistos como signos de alerta, pueden ser paliados a través de medidas que garanticen el éxito educativo de los estudiantes. (Vázquez Villar, 2022) Un buen ejemplo de ello son los diez principios básicos que exponen Tarabini y Bonal (2016), para guiar la acción política educativa hacia el futuro:

1. Un sistema que proporcione oportunidades de acceso a la educación infantil a los colectivos más vulnerables (p.24).
2. Un sistema que dé acceso a actividades extraescolares de calidad en el propio centro escolar (p.26).
3. Un sistema que cuente con la financiación pública necesaria para asegurar la calidad educativa y permita desarrollar un sistema de becas extenso e intenso (p.28).
4. Un sistema que garantice la igualdad de oportunidades en el acceso a cualquier escuela, sin ningún tipo de discriminación económica, sexual, social o cultural y discapacidad (p.30)
5. Un sistema que luche contra la segregación escolar entre escuelas y dentro de las aulas (p.32).
6. Un sistema que no estratifique de forma prematura al alumnado en grupos e itinerarios de valor desigual (p.34)
7. Un sistema que reconozca los saberes y la diversidad de todos los grupos sociales y los ponga en valor desde la visión curricular, pedagógica y evaluativa (p.36).
8. Un sistema que ofrezca suficientes opciones educativas postobligatorias públicas y de calidad, tanto en lo académico como en lo profesional (p.39).
9. Un sistema que garantice vías, mecanismos y programas de segunda oportunidad para aquellos que abandonaron prematuramente los estudios (p.41).

10. Un sistema que cuente con profesorado suficiente, de calidad, con la formación necesaria y con un sistema de incentivos adecuado para trabajar en entornos vulnerables (p.43).

2.3 Abandono escolar en personas con discapacidad

En este apartado, se tratarán aspectos relacionados con el abandono escolar prematuro en las personas con discapacidad, poniendo especial énfasis en la discapacidad intelectual y a su inclusión educativa, debido a que es el colectivo que presenta más AET entre todas las discapacidades. De igual manera, se abordará la necesidad de formación a lo largo de la vida para esta población.

Para poner en contexto la situación de abandono escolar en las personas con discapacidad, es importante comprender los datos generales sobre esta población. De acuerdo con el informe cero del Observatorio sobre Discapacidad y Mercado de Trabajo (ODISMET, 2014), de la población total de personas con discapacidad entre 16 y 64 años, solo el 6,4% estaba realizando algún tipo de estudio en el momento de la medición, mientras que el porcentaje correspondiente a la población general era del 18,2%. Esta disparidad sugiere una menor participación en la formación por parte de las personas con discapacidad, probablemente debido a las mayores barreras y dificultades que enfrentan.

Otro dato que destacar es la del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales (ACNEE) por discapacidad, que poseen una tasa de AET más alta que aquellos que no requieren apoyos educativos. Se considera ACNEE a aquellos que son evaluados por los equipos de orientación educativa durante su etapa de escolarización y demanda una serie de apoyos y atención específica. Dentro de este grupo se incluyen las siguientes subcategorías: “discapacidad auditiva, discapacidad visual, discapacidad motora, discapacidad intelectual, trastornos generalizados del desarrollo, trastornos graves de conducta y plurideficiencia” (Observatorio Estatal de la Discapacidad, 2019, p.58).

El número de estudiantes con necesidades educativas especiales por discapacidad escolarizados en el sistema educativo español fue de 262,732 en el curso 2021-2022. De este total, el alumnado con discapacidad intelectual representó el 26,1%, seguida de la motora (5,9%), la auditiva (3,5%) y por último, la visual con el 1,5%. En el curso 2022-2023, la gran mayoría del ACNEAE por discapacidad estuvo escolarizado en escuelas ordinarias. Los grupos que se encuentran con mayor frecuencia en estos centros son los pertenecientes a trastornos graves de la conducta (98,1%) trastornos graves de la comunicación y lenguaje (98%), discapacidad auditiva (95,5%) y discapacidad visual (95,2%).

A continuación, se hablará de las posibles causas de AET en la población con discapacidad. Según Torres López (2022), estas causas “son variadas y, entre ellas permanece el estigma social, la no aceptación del grupo, la autoexclusión, la exclusión; la situación económica de la familia o el nivel cultural, social y educativo de la familia” (p.89).

Entre otras causas posibles destaca la falta de apoyos adecuados en el aula, ya que, en muchos casos, los docentes no reciben la formación necesaria para cubrir las necesidades del alumnado, lo que dificulta su proceso de aprendizaje y genera frustración tanto en los estudiantes como en los educadores (Arias Cerdas et al., 2017; Álava López).

Como hemos visto en el subapartado 2.2, la misma discapacidad también puede ser uno de los factores principales de abandono escolar en los estudiantes con esa condición. Esto se ve agravado por las circunstancias específicas de cada alumno y hay aspectos que dificultan aún más el proceso de enseñanza-aprendizaje, uno de ellos la misma discapacidad (Narváez et al., 2021).

Existe una necesidad urgente para garantizar la igualdad de oportunidades entre las personas que poseen una discapacidad y las que no, ya que la exclusión y la falta de

apoyo pueden llevar a esta población a sentirse aislados y sin oportunidades de crecimiento personal. Esto se evidencia por las cifras del 2021, donde el 28,4% de las personas con discapacidad estaban en riesgo de pobreza y exclusión, frente al 18,4% de los ciudadanos sin discapacidad. (Mercado García et al., 2012; Rincón Vega y Ospina Alvarado, 2014; Torres López, 2022).

Siguiendo con esta necesidad, Torres López (2022), expone que “la Comisión Europea es la institución que realmente ha impulsado acciones para la protección de la discapacidad” (p.79). El documento que elaboró esta institución, que cabe destacar, es el titulado “Una Unión de Igualdad: Estrategia sobre los derechos de las personas con discapacidad 2021-2030” en el que se pone de manifiesto la necesidad de garantizar que el colectivo disfrute de una vida plena y basada en la igualdad de oportunidades. El documento aporta dos afirmaciones clave:

- El reconocimiento de que, a pesar de los avances en políticas educativas y normativas, las personas con discapacidad continúan enfrentando barreras en ámbitos clave como es la educación y el empleo.
- El COVID-19, marcó un antes y un después en las desigualdades de las personas con discapacidad y destaca la importancia de una acción coordinada para abordarlas. Dentro de esta acción, se proponen medidas concretas relativas a la mejora de la accesibilidad, la garantía de un nivel de vida digno y el desarrollo de la autonomía de estas personas.

2.3.1 Abandono escolar en personas con discapacidad intelectual

Los estudiantes con discapacidad intelectual todavía enfrentan desafíos únicos que aumentan su riesgo de abandonar el sistema educativo. Es, por tanto, que el presente subapartado tratará esta problemática.

El abandono escolar en este colectivo se apoya en que el tipo de discapacidad también influye en la probabilidad de abandono escolar. Desde esta perspectiva, las personas con discapacidades físicas tienen más probabilidades de completar sus estudios en comparación con aquellos con discapacidades psíquicas o de aprendizaje, como señala Rußmann et al., (2023).

En España, las personas con discapacidades psíquicas (intelectual y psicosocial) son los grupos que demandan más apoyos y recursos especiales para su educación y formación (26,1%) Además, la situación de las personas con discapacidad intelectual nunca ha sido objeto prioritario de estudio ni han existido desarrollos específicos de política social para responder a sus necesidades (ODISMET, 2014; Navas Macho et al., 2017; Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2024).

2.3.1.1 ¿Qué es la discapacidad intelectual?

Tener una visión clara de lo que implica la discapacidad intelectual (DI), es esencial para asegurar a esta población el apoyo y la inclusión necesaria en la sociedad. En primer lugar, se dará una definición de la DI debido a que comprender el significado de discapacidad intelectual (DI) es algo complicado por la evolución del concepto a lo largo de las décadas. Desde 1876, la Asociación Americana sobre Retraso Mental (AAMR) ha proporcionado definiciones cada vez más precisas, enriquecidas por nuevos conocimientos. Con el paso del tiempo, estos conceptos han progresado, permitiendo una comprensión e intervención más adaptadas a las necesidades de las personas con discapacidad intelectual (García Alonso, 2006).

Schalock et al., (2021) definen la DI como:

una discapacidad caracterizada por limitaciones significativas tanto en el funcionamiento intelectual como en el comportamiento adaptativo, expresadas en habilidades conceptuales, sociales y prácticas. Esta discapacidad se origina

durante el período de desarrollo, que se define operativamente como antes de que el individuo cumpla 22 años. (p.1)

Más allá de su definición, la discapacidad intelectual es una cuestión social debido al desconocimiento acerca de las personas que la padecen. Este desconocimiento se ha demostrado en estudios como el de Suárez Lantarón et al., (2022), donde estudiantes universitarios mostraron distintos grados de conocimiento sobre DI. Los resultados obtenidos indican que casi la mitad de la muestra afirmó tener algún contacto previo con personas que tienen dicha discapacidad en comparación con el 9,8% de la muestra que indicaban lo contrario. Por otro lado, lo más destacable de la investigación son las expresiones que utilizó la muestra para definir la DI y entre las que más se repitieron están “deficiencia”, “diversidad”, “dificultad”, “problemas de adaptación” e “incapacidad para desenvolverse igual que otras personas”.

No obstante, el desconocimiento por la DI no es la única causa de considerarla como una cuestión social. Si se comprende desde un enfoque holístico, se le da importancia tanto desde el punto de vista de las limitaciones individuales que posee esta población, como desde el impacto de las barreras de tipo físico, comunicativo, actitudinal o contextual impuestas por la sociedad. (Schalock et al., 2021). El paso de un paradigma social hacia uno ecológico está representado “por una nueva concepción, que tiene en cuenta a las personas y su ambiente, y por una provisión de apoyos individualizado en entornos comunitarios inclusivos” (Verdugo y Schalock, 2013, p.444).

2.3.1.2 Desafíos de la inclusión educativa para PCDI

La ausencia de un adecuado proceso de inclusión educativa puede influir negativamente en la trayectoria escolar del alumnado (Carrillo Álvarez et al., 2018). Por esta razón, la educación inclusiva es un aspecto innegociable desde la perspectiva del conocimiento basado en evidencias y desde la de los derechos humanos, en especial en

países como España que han ratificado la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. En esta convención se pone de manifiesto que todo el alumnado tiene derecho a este tipo de educación, no sólo la parte del alumnado que posee una discapacidad. Los aspectos fundamentales para una educación inclusiva son (Plena Inclusión, 2017, p.7):

- Tener los apoyos demandados por el alumnado para conseguir su proyecto de vida.
- Crear una sociedad justa y solidaria.
- Tener en cuenta a todo el alumnado tenga o no necesidades de apoyo.
- Mejorar la calidad de vida del alumnado.

La Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, (LOMLOE) ha supuesto un antes y un después en la educación inclusiva como principio fundamental. El principal objetivo de esta ley para lograr una plena inclusión educativa es:

atender a la diversidad de las necesidades de todo el alumnado, tanto del que tiene especiales dificultades de aprendizaje como del que tiene mayor capacidad y motivación para aprender. Cuando tal diversidad lo requiera, se adoptarán las medidas organizativas, metodológicas y curriculares pertinentes, según lo dispuesto en la presente ley, conforme a los principios del Diseño universal de aprendizaje, garantizando en todo caso los derechos de la infancia y facilitando el acceso a los apoyos que el alumnado requiera (p.16).

Sin embargo, aunque la LOMLOE haya contribuido a avances para lograr la inclusión educativa del alumnado, el movimiento de cambio desde un modelo integrador hacia un modelo totalmente inclusivo ha afrontado obstáculos debido contradicciones

normativas en la escolarización del alumnado con discapacidad. En el curso 2022-2023, aproximadamente 966.000 estudiantes recibieron algún tipo de apoyo educativo. De ese total, 262.732 estudiantes tenían necesidades educativas especiales asociadas a una discapacidad, donde el 84,2% se encuentra en escuelas ordinarias y el 15,8% en centros de Educación especial. Asimismo, desde el inicio del movimiento de cambio, la educación especial ha estado buscando su propósito. Algunos defienden su desaparición total, mientras que otros proponen nuevas funciones para este tipo de educación. Esta falta de acuerdo tanto a nivel legal como social ha sembrado incertidumbre sobre los beneficios de la inclusión (Amiama Espaillat, 2020; Echeita y Simón, 2020; Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2024).

García Barrera (2021), también expone una serie de dilemas sobre la falta de especificidad respecto a la permanencia de estudiantes en centros de educación especial y la capacidad de los centros ordinarios para ofrecer atención a todo el alumnado, subrayando la importancia de la necesidad de replantear la formación docente ya que estos poseen una “visión parcial de la atención a la diversidad... junto con la permanencia normativa de terminologías y conceptos que siguen poniendo el foco en las diferencias de unos pocos (necesidades específicas de apoyo educativo, necesidades especiales) en lugar de entender la diversidad como una característica inherente a lo humano” (p.260).

Además, puesto de manifiesto el desconocimiento latente en nuestra sociedad por la discapacidad intelectual en el anterior apartado es de vital importancia destacar el concepto de inclusión educativa en las personas con discapacidad. Dicho desconocimiento subraya los desafíos que enfrentamos para lograr una verdadera educación inclusiva en el sistema educativo español, ya que “cada vez más personas con discapacidad indican que no son sus limitaciones personales las que evitan su plena

participación, sino las restricciones sociales impuestas por la sociedad” (Cobeñas, 2020, p.67).

El sistema educativo español presenta una serie de deficiencias que suponen una dificultad para el alumnado en el acceso y derecho de disfrutar de una educación inclusiva de calidad. Entre dichas deficiencias se encuentra la falta de apoyos adecuados y currículos flexibles, la segregación e integración ineficaz y la escasa formación del profesorado (Plena Inclusión, 2016). Siguiendo con esta afirmación, Nieto y Moriña (2021) señalan que el profesorado, el currículo y los compañeros de clase pueden ser elementos clave para facilitar u obstaculizar la inclusión del alumnado con discapacidad intelectual. En su estudio se encontraron las siguientes evidencias:

- *Profesorado*: el que se mostraba empático y comprometido facilitaba dicha inclusión, mientras que el que tenía una actitud basada en la disciplina la dificultan.
- *Currículo*: aspectos metodológicos como las clases magistrales y el aprendizaje basado en la memoria fueron vistos como barreras para la inclusión. En cambio, la adaptación de contenido por parte de algunos docentes facilitaba el aprendizaje de toda la clase.
- *Compañeros de clase*: había compañeros que ayudaban en actividades y se posicionaban en contra de actitudes discriminatorias, ya que estas situaciones eran comunes. Estos agentes juegan un papel importante, ya que experimentar experiencias negativas afectan de forma negativa a los recuerdos escolares.
- *Otros agentes*: como el director del centro escolar, psicólogos, orientadores y familiares facilitaron el proceso de inclusión.

Para concluir, la educación inclusiva supone un cambio de perspectiva tanto del sistema educativo como de la sociedad y debe ser objeto prioritario de transformación que proporcione los recursos y apoyos suficientes a todos los estudiantes; para ello se necesita tener una visión más amplia para reconocer al alumnado que enfrenta barreras de acceso y aprendizaje (Amiama Espaillat, 2020).

2.3.1.3 Necesidad de formación a lo largo de la vida en PCDI

Para las personas con discapacidad intelectual, acceder al mercado de trabajo es complicado debido a su bajo nivel de inclusión social y, a menudo, a su escasa formación académica; es así como la DI continúa teniendo una de las tasas más bajas de actividad y empleo en edades activas comparado con el resto de las discapacidades (Rodríguez Martín, 2017; Asociación Empresarial para la Discapacidad (AEDIS), 2020). En la Tabla 2 se muestra una comparación desde 2017 a 2019, entre las tasas de actividad y empleo en la discapacidad en general y la DI:

Tabla 2.

Población de 16 a 64 años según tipología de la discapacidad y relación con la actividad.

	Valor absoluto (en miles)			Tasa de actividad			Tasa de empleo		
	2019	2018	2017	2019	2018	2017	2019	2018	2017
Discapacidad en general	1.876,9	1.899,8	1.860,6	34%	34,5%	35%	25,9%	25,8%	25,9%
Discapacidad Intelectual	192,4	193,5	188,8	30,3%	31,1%	31,2%	20,4%	20,2%	19,5%

Nota. Adaptado de AEDIS (2020, p.1). Elaboración propia.

Estos datos sugieren la necesidad de formación a lo largo de la vida de las personas con DI para mejorar su inclusión laboral tanto al inicio como a lo largo de su carrera profesional, así como su calidad de vida. La calidad de vida se alcanza cuando se nos

ofrecen oportunidades para conseguir metas en el contexto personal y social (Rodríguez Martín, 2017; Garijo Gertrudix et al., 2021).

Una vez presentada la situación de las personas con DI en el ámbito laboral, es preciso conocer qué es el aprendizaje a lo largo de la vida y por qué es importante implementarlo en esta población.

Podemos definir el aprendizaje a lo largo de la vida como (Belando Montoro, 2017):

una forma global de entender el aprendizaje, un principio en el que se basa la organización de una estructura y unos contenidos de aprendizaje y supone un proyecto que comprende todas las posibilidades de formación sobre cualquier ámbito de conocimiento y en cualquier momento de la vida de una persona (p.233).

Este concepto está presente desde la década de los 90, donde organismos de la Unión Europea le han dado prioridad. Además de hacerse mención en diversos documentos, como en el Memorándum de la Comisión sobre el Aprendizaje Permanente (Belando Montoro, 2017). En dicho documento, el aprendizaje permanente se expone como el medio para reemplazar el concepto de escolarización única por la oportunidad de formación a lo largo de toda la vida. Y para lograr esto, “es crucial que la educación permanente sea accesible a todos los ciudadanos, independientemente de su edad, procedencia y educación” (Comisión de las Comunidades Europeas, 2000, p. 15).

En el panorama español, la educación a lo largo de la vida surge de la notable existencia de población con habilidades limitadas en su desarrollo del aprendizaje y como segunda oportunidad para el alumnado que abandona sus estudios prematuramente (Jezine et al., 2020).

Este tipo de educación ha sido implementado en iniciativas como el programa UNIDIVERSIDAD llevado a cabo por la Fundación ONCE, que trata de impulsar la inclusión de las personas con discapacidad en la universidad, incrementar su presencia en estudios postobligatorios y asegurar su inserción laboral en empleos de alta cualificación. Dicho programa cuenta con la participación de universidades de toda España y personas con discapacidad intelectual entre 18 y 30 años.

En definitiva, las personas con DI cuentan con el derecho pleno a poder escoger centros educativos, recursos y programas de formación que les sirvan para conseguir metas significativas en su trayectoria personal, en la que el empleo es relevante (Garijo et al., 2021).

3. METODOLOGÍA

En este capítulo se detallará la problemática y el diseño del estudio, así como método de investigación empleado, el contexto del entorno, la selección de los participantes, las técnicas e instrumentos de recogida de datos y en último lugar los aspectos éticos y criterios de rigor llevados a cabo en el estudio.

3.1 Problemática e interrogantes

La problemática de este estudio se centra en el significativo índice de abandono escolar temprano presentado en personas con discapacidad intelectual. Este problema sugiere la necesidad de examinar los factores que hay detrás del abandono escolar de este colectivo. Asimismo, el objetivo principal es indagar en profundidad los motivos por los que las personas con DI abandonan sus estudios de manera prematura.

Dicha problemática da lugar a una pregunta de partida y a tres preguntas subyacentes:

- ¿Cuáles son las posibles causas por las que las personas con discapacidad intelectual abandonan de forma prematura el sistema educativo?
 - ¿Cómo influye el entorno social y familiar en la decisión de abandonar los estudios en las personas con discapacidad intelectual?
 - ¿Qué experiencias educativas han llevado a las personas con discapacidad intelectual a abandonar los estudios?
 - ¿De qué manera afecta el autoconcepto y las dificultades académicas en la elección de abandonar los estudios en las personas con discapacidad intelectual?

3.2 Diseño del estudio

A modo de introducción, se llevará a cabo la historia de vida de una persona con discapacidad intelectual, destacando sus experiencias educativas desde la infancia a su etapa adulta y poniendo de manifiesto los desafíos y barreras a las que se ha enfrentado y los apoyos de tipo familiar, social y escolar que ha tenido para dar una visión realista de las personas con discapacidad intelectual en el ámbito educativo.

El estudio se desarrolla desde un enfoque cualitativo. Este enfoque se puede entender como una serie de prácticas basadas en interpretar el mundo y transformarlo en representaciones hechas a través de la observación, grabaciones y documentos. Es de tipo naturalista, ya que estudia los objetos y seres vivos en su contexto natural y cotidiano, e interpretativo porque se centra en captar y reconstruir un conjunto de fenómenos a partir de significados y símbolos. Igualmente, el enfoque cualitativo va de lo particular a lo general, explorando y describiendo antes de generar teorías (Hernández Sampieri et al., 2010; Ruiz Requies et al., 2021).

Podemos decir que la investigación cualitativa no busca generalizar de forma probabilística los resultados; tampoco obtener muestras representativas ni que sus estudios sean replicados. Este tipo de investigación nos ofrece la oportunidad de tener nuevas perspectivas dentro del ámbito educativo gracias a que abarca todas las dimensiones en las que los participantes se desenvuelven. Aquí, entra el papel del investigador, caracterizado por involucrarse en las vivencias y experiencias de los participantes y construir el conocimiento. Además, plantea el problema sin seguir un proceso estructurado y rígido, donde las preguntas de investigación pueden no estar del todo definidas (Hernández Sampieri et al., 2010; Portilla Chaves et al., 2014).

3.2.1 Método de investigación

Dentro del enfoque cualitativo, el estudio se encuadra en el método biográfico-narrativo. No obstante, antes de profundizar en dicho método, es importante destacar la investigación narrativa (IN), como base de éste. En el ámbito educativo, se puede concebir como “un modo de pensamiento e interpretación que nos sitúa en una epistemología compartida que sobrepasa la línea entre lo personal, lo investigador y lo profesional como docente” (Márquez García et al., 2017, p. 139).

En el interior de la IN, se encuentran los estudios biográficos, las autobiografías, las historias de vida y las historias orales, cuya principal finalidad es dar visibilidad a individuos y grupos que generalmente no son escuchados. Además, se caracteriza por destacar al individuo de forma independiente pero también por cómo está influenciado y condicionado por el entorno y circunstancias en las que se encuentra; de ese modo, se obtiene una visión completa del contexto social en el que se desenvuelve, además de captar el significado que él mismo asigna a sus propias experiencias y situaciones (Sánchez Santamaría et al., 2020; Rubia Avi et al., 2021).

Según Rubia Avi et al. (2021), algunos de los rasgos principales de la investigación narrativa son (pp. 93-94):

- a) Flexibilidad: debido a que las preguntas y el propósito de investigación pueden ser fluctuantes e irse desarrollando en el tiempo.
- b) Enfocada en la experiencia individual en lugar de en grupos o colectivos de mayor magnitud.
- c) Estrategias de codificación: se utiliza la codificación abierta y axial para obtener categorías y temas que pueden utilizarse para tratar los acontecimientos pasados, presentes y las expectativas futuras de la persona, dentro de un contexto sociocultural determinado.

Una vez fundamenta la IN, pasaremos a explicar el método empleado en el estudio: el biográfico- narrativo. Este método está diseñado para cumplir con un doble objetivo, “primero, captar los mecanismos que subyacen a los procesos que utilizan los individuos para dar sentido y significación a sus propias vidas, y segundo, mostrar un análisis descriptivo, interpretativo, y necesariamente sistemático y crítico de documentos de vida” (Sanz, 2005, p. 102). Todo esto nos ofrece la posibilidad de desarrollar el conocimiento de una forma distinta, donde el diálogo es el principal eje y nos permite explorar aspectos que no son tratados en la investigación cuantitativa, como las experiencias vitales, la subjetividad, los recuerdos y las emociones (Landín y Sánchez, 2019). Es así como en las historias de vida se aplica el método biográfico-narrativo, que es el que se empleará en nuestro estudio.

Ahora bien, ¿qué son las historias de vida? Una definición que la resume correctamente sería “un trabajo analítico a partir de un relato biográfico —escrito o verbal— obtenido a pedido de un/a investigador/a y que puede —y suele— incluir documentos personales como fuentes de información complementarias” (Bassi Follari, 2014, p.135). O también, como señala Rubia Avi et al. (2021), puede ser una “recopilación o análisis de la vida completa de un sujeto con especial énfasis en aspectos críticos para el tópico de investigación” (p.95).

Por otra parte, se pretende integrar testimonios de otros participantes del grupo de discusión dentro de la historia de vida, dando lugar a los relatos cruzados, en los que su finalidad se basa en unificar las experiencias personales alrededor de un tema central de interés, del cual todos los sujetos han sido protagonistas en algún momento determinado (Pujadas Muñoz, 2002).

En el diseño del estudio se tendrán en cuenta estas indicaciones, divididas en fases, para la elaboración de la historia de vida (Pujadas Muñoz, 2002):

a) Fase inicial.

1. Desarrollar una fundamentación teórica que exponga claramente las hipótesis iniciales del trabajo.
2. Justificar la elección de la metodología, en nuestro caso el método biográfico narrativo.
3. Definir detalladamente al colectivo que va a ser objeto de estudio.
4. Especificar los criterios de selección de la muestra que va a ser biografiada.

b) Fase de encuesta.

El éxito de una encuesta biográfica se basa en la habilidad que posea el investigador para crear una relación de confianza con el informante. Es clave ser paciente ante la resistencia del informante a abordar recuerdos o experiencias dolorosas. En definitiva, una buena retroalimentación entre ambas partes es crucial para que la investigación sea exitosa.

A partir de aquí, estos pasos serán detallados en los siguientes capítulos.

c) Fase de registro, transcripción y elaboración de los relatos de vida.

d) Fase de análisis e interpretación.

e) Fase de presentación y publicación de los relatos.

3.2.2 Contextualización

Como hemos indicado en el anterior apartado, se utilizará la historia vida ya que se hará una narración en tercera persona (biografía) relatando la experiencia de vida de un sujeto de una comunidad interpretativa específica (persona con discapacidad intelectual). Basándonos en la tipología de comunidades con entidad propia que proponen Rubia Avi et al. (2021), nuestra muestra entraría en la teoría de la discapacidad. Dicha teoría, representa un campo de investigación interdisciplinar que pone a la discapacidad

en el centro de las Ciencias Sociales, promueve la justicia social y el uso de métodos cualitativos frente a otros métodos tradicionales debido al limitado impacto social de esas investigaciones y desafía la idea de discapacidad como un déficit individual que puede ser corregido.

Por otro lado, el estudio se enmarca en el programa UNIDIVERSIDAD de la Fundación ONCE, llevado a cabo en la Universidad de Valladolid en el curso 2022-2023, bajo el nombre de UVaDIVERSIDAD. La elección de este contexto se debe a que está constituido por un colectivo que presenta un alto índice de abandono escolar, aspecto que limita el acceso a estudios superiores y reduce las oportunidades de inserción laboral.

El programa fue ideado para crear programas universitarios que dieran formación laboral a jóvenes con discapacidad intelectual, del desarrollo y/o espectro autista registrados en el Sistema Nacional de Garantía Juvenil. Debido a las pocas oportunidades laborales que tiene el colectivo, en el curso se les prepara para poder introducirse en el mercado de trabajo a través de su formación en habilidades laborales, sociales y emocionales, en competencias digitales, en matemáticas, en hábitos de vida saludable y deportes y una fase de prácticum, en la que los participantes hicieron prácticas en diferentes puestos de trabajo de la universidad.

3.2.3 Selección de la muestra

El procedimiento de muestreo que se desarrolla es el de conveniencia, debido a que, como hemos expuesto en la contextualización del estudio, son participantes del programa de UVaDIVERSIDAD del pasado curso académico. El muestro de conveniencia se basa en que los sujetos cumplan con rasgos específicos que son de interés para el investigador; y para ello, se seleccionan de forma intencionada a sujetos que son accesibles y que están dispuestos a participar voluntariamente (Cantoni Rabolini, 2009). Ateniéndonos a ese tipo de muestreo, se han seguido los siguientes criterios de selección:

- Sujetos con un diagnóstico de discapacidad intelectual.
- Sujetos que hayan abandonado y/o interrumpido los estudios obligatorios.
- Sujetos con acceso a la familia y centro escolar donde hayan cursado sus estudios.

En total han sido 6 sujetos los que han participado en el estudio y todos ellos poseen un grado de discapacidad superior al 33%.

Tabla 3.

Diagnóstico y grado de discapacidad de los participantes.

	Tipo de discapacidad	Grado de discapacidad (total)
Sujeto 1	Retraso mental ligero (53%) Alteración de la conducta (15%)	65%
Sujeto 2	Retraso mental ligero (45%) Discapacidad del sistema neuromuscular (51%)	80%
Sujeto 3	-	37%
Sujeto 4	Trastorno del desarrollo (46%) Limitación funcional de la columna (36%) Inteligencia límite (25%) Discapacidad del sistema neuromuscular (5%)	82%
Sujeto 5	Perdida agudeza visual binocular severa (61%) Retraso mental moderado (60%) Limitación funcional de columna (25%) Enfermedad del sistema endócrino metabólico (12%)	93%
Sujeto 6	Trastorno del desarrollo (65%)	68%

Nota. Adaptado de los dictámenes técnicos facultativos de los participantes. Elaboración propia.

3.2.4 Técnicas e instrumentos de recogida de datos

En este subapartado, se detallarán las técnicas e instrumentos utilizados para recoger información relevante con la finalidad de explorar y comprender las experiencias y perspectivas de los participantes y de capturar tanto sus aspectos objetivos como subjetivos.

- **Cuestionario**

El cuestionario es un instrumento empleado para obtener datos y opiniones de un grupo de individuos con el propósito de responder a una serie de preguntas de una investigación (Medina Romero et al., 2023).

Se utilizará un cuestionario (Anexo 1) realizado mediante Google Forms; es ad hoc, ya que se diseña con el propósito de recolectar datos objetivos de los participantes del estudio en particular y como fase previa al grupo de discusión y está formado por un total de 20 preguntas abiertas y cerradas. Entre ellas se encuentra el género, la edad, últimos estudios cursados y centro donde los cursaron, escalas de tipo lineal para calificar la relación con los compañeros y profesores, apoyos educativos con los que contaron en su etapa educativa, motivos por los que dejaron los estudios y aspectos que les pudieran haber servido de ayuda para continuarlos y situación laboral actual.

- **Grupo de discusión**

Rogel Salazar (2018), afirma que el objetivo de la técnica del grupo de discusión es:

evaluar el proceso de toma de opinión e identificar los factores de influencia en la formación de la opinión de los participantes. Es decir, se desarrolla con la intención de captar los lugares comunes que recorre la subjetividad; sin embargo, como son grupos pequeños, no se pueden hacer proyecciones ni analizar

tendencias, aunque sí se pueden tomar en cuenta las reacciones de la gente que crea el discurso (pp. 275-276).

Asimismo, el investigador asume el rol de director haciendo una serie de preguntas estructuradas cuyo propósito es de carácter exploratorio (Fontana y Frey, 2005). Es por ello, que el grupo de discusión de esta investigación (Anexo 2) está diseñado para recoger información subjetiva que no ha podido plasmarse en los cuestionarios y así hacer la selección del sujeto que cumple con las siguientes variables para realizar la historia de vida:

- Abandono escolar previo a finalizar estudios obligatorios.
- Experiencias educativas adversas (relacionadas con el profesorado y compañeros).
- Apoyo familiar.
- Situación laboral limitada.
- Entrevista

Se hará uso de la entrevista semiestructurada con el sujeto seleccionado mediante el grupo de discusión y, en la medida de lo posible, se entrevistará también a su familia y docentes de su centro escolar.

El tipo de entrevista empleado se caracteriza por dar importancia a la interacción entre entrevistador y entrevistado. El investigador debe adoptar una actitud de comprensión, formulando, con claridad y simplicidad, preguntas abiertas (Anexo 3) que reflejen el tema principal del estudio y motivar al sujeto para obtener respuestas precisas de forma cronológica, asistiéndole cuando éste crea haber agotado todos sus relatos. De esta manera, el entrevistado dará detalles sobre terceras personas y sitios específicos donde tuvieron lugar sus experiencias vitales (Pujadas Muñoz 2002; Vargas Jiménez, 2012).

3.2.5 *Ética y criterios de rigor*

Durante todo el proceso de investigación y contacto con los participantes se tendrá presente el consentimiento informado (Anexo 4), ya que en la entrevista es común utilizar uno de estos documentos por escrito, teniendo en cuenta también el permiso de los sujetos para hacer grabaciones de voz de las conversaciones para facilitar al investigador su posterior transcripción.

Además, se debe hacer uso del consentimiento informado para proteger y salvaguardar la seguridad, bienestar y anonimato de los participantes, este último a través de un pseudónimo; aunado a respetar su participación voluntaria y derecho a abandonar el estudio en cualquier momento (Estalella, 2022).

En cuanto a los criterios de rigor, se han tenido en cuenta los que se enumeran a continuación (Noreña et al., 2012):

- *Credibilidad*: los resultados están estrechamente relacionados con el objeto de estudio, sin distorsionar la realidad y son validados como auténticos por los participantes.
- *Aplicabilidad*: el estudio está diseñado para poder aplicarse a otras investigaciones con diferentes contextos, es decir que los resultados no se pueden generalizar, pero sí transferir.
- *Conformabilidad*: a través de las transcripciones textuales y la adecuada citación de las fuentes consultadas a lo largo del estudio, se asegura la consistencia de los datos obtenidos.
- *Relevancia*: este criterio se da debido a la coherencia entre la fundamentación teórica inicial y los resultados.

4. ANÁLISIS DE DATOS Y RESULTADOS

En este capítulo se expondrán los resultados obtenidos de la investigación basándonos en el análisis de datos obtenidos en el cuestionario inicial y el grupo de discusión, y las dos entrevistas realizadas a uno de seis los sujetos de la muestra y a un miembro de su familia.

Se hizo uso de Google Forms como herramienta para el cuestionario y del software ATLAS.ti para establecer un sistema riguroso de análisis por categorías de la información recogida del grupo de discusión y de las entrevistas.

Inicialmente, el investigador estableció una serie de categorías de análisis, adoptando un enfoque “etic”. Sin embargo, tras completar la codificación de estas categorías, se identificaron ciertas citas en la transcripción que no correspondían a ninguna de las categorías predefinidas. Este fenómeno es lo que se conoce como “emic”, que considera la perspectiva y las interpretaciones propias de los sujetos de estudio (Corona Lisboa y Maldonado Julio, 2018)

En la Tabla 3, se da una comparación de las categorías de acuerdo con el enfoque Etic-Emic y en cuál de las dos técnicas empleadas (grupo de discusión y entrevista) aparece cada una.

Tabla 3.*Categorías de análisis enfoque Etic-Emic*

	Grupo de discusión	Entrevista Sujeto 4	Entrevista familiar
Etic	Apoyo familiar	✓	✓
	Aspiraciones futuras	✓	✓
	Desafíos y barreras (externas y personales)	✓	✓
	Interacción con compañeros	✓	✓
	Intereses personales	✓	✓
	Relación con profesores	✓	✓
Emic	Amistades		✓
	Autodesarrollo	✓	✓
	Fortalezas		✓
	Perspectiva transformadora de la discapacidad	✓	✓

Las categorías de “apoyo familiar”, “aspiraciones futuras”, “desafíos y barreras”, “interacción con compañeros”, “intereses personales” y “relación con profesores” fueron de tipo etic y todas ellas se establecieron en el grupo de discusión y en las entrevistas. No obstante, las categorías de “amistades”, “autodesarrollo”, “fortalezas” y “perspectiva transformadora de la discapacidad”, de tipo emic, no aparecieron en todas las técnicas. Concretamente, “fortalezas” se hizo mención en las entrevistas pero no el grupo de discusión, corroborando que esta categoría puede abarcar temas más personales. Del mismo modo, “perspectiva transformadora de la discapacidad” no apareció en la entrevista del sujeto 4. Este análisis comparativo, da lugar a las diez siguientes categorías finales, las cuales se detallan en la tabla 4 con su respectiva descripción.

Tabla 4.*Categorías finales*

Categoría	Subcategoría	Descripción
1. Amistades		Se refieren a las relaciones interpersonales con amigos y compañeros
2. Apoyo familiar		Es la ayuda e influencia de tipo emocional y social llevado a cabo por la familia
3. Aspiraciones futuras		Relacionadas con las metas y expectativas a medio/largo plazo en lo académico y profesional
4. Autodesarrollo		Referido al crecimiento personal y profesional, ligado a la adquisición de nuevas habilidades
5. Desafíos y barreras	5.1 Externas	Son obstáculos o circunstancias dadas en el entorno tales como la falta de recursos y apoyos y la exclusión social
	5.2 Personales	Son factores internos a los que la persona se enfrenta y puede llegar a superar relacionados con habilidades físicas, autoestima, interés y motivación
6. Fortalezas		Hacen referencia a habilidades y competencias que facilitan el éxito personal y profesional
7. Interacción con compañeros		Son las relaciones sociales mantenidas con compañeros en el contexto escolar
8. Intereses personales		Se refieren a temas y hobbies que generan entusiasmo y bienestar emocional
9. Perspectiva transformadora de la discapacidad		Aspectos a considerar sobre cómo la discapacidad es vista desde la inclusión
10. Relación con profesores		Alude a la interacción entre alumno-profesor incluyendo apoyos y orientación ofrecidos.

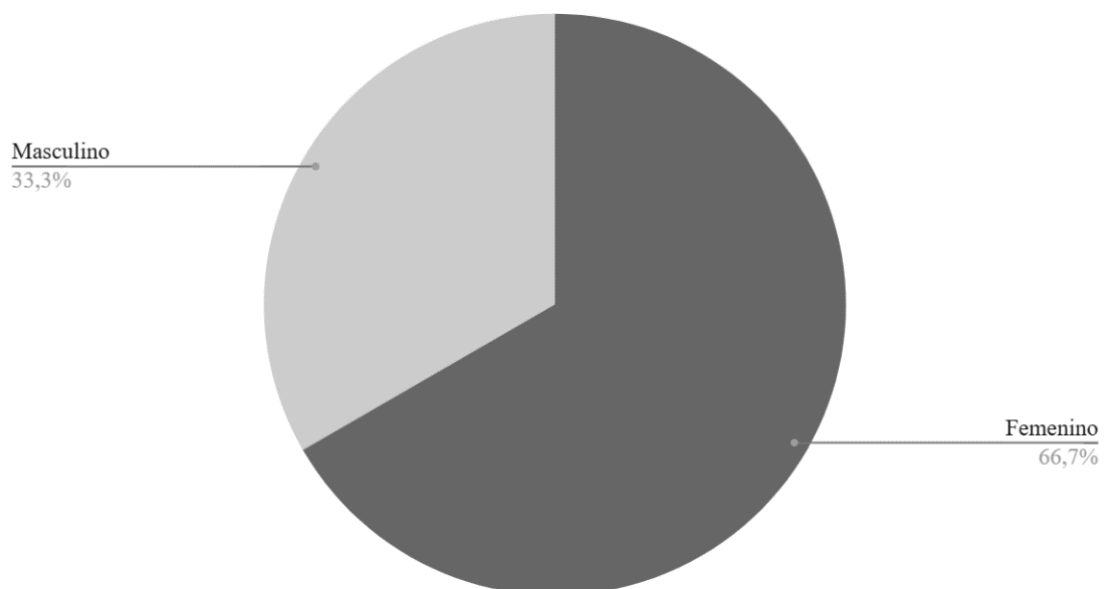
4.1 Cuestionario inicial

En primer lugar, los participantes realizaron el cuestionario antes de reunirse para el grupo de discusión. A pesar de que es un instrumento puramente cuantitativo, sirvió de ayuda para recopilar información general que no se consideraba oportuna recoger en el grupo de discusión.

A continuación, se presenta el análisis de las respuestas obtenidas junto con su correspondiente interpretación. Esta integración entre el análisis y la interpretación se debe a la limitada interpretación de las respuestas.

Figura 2.

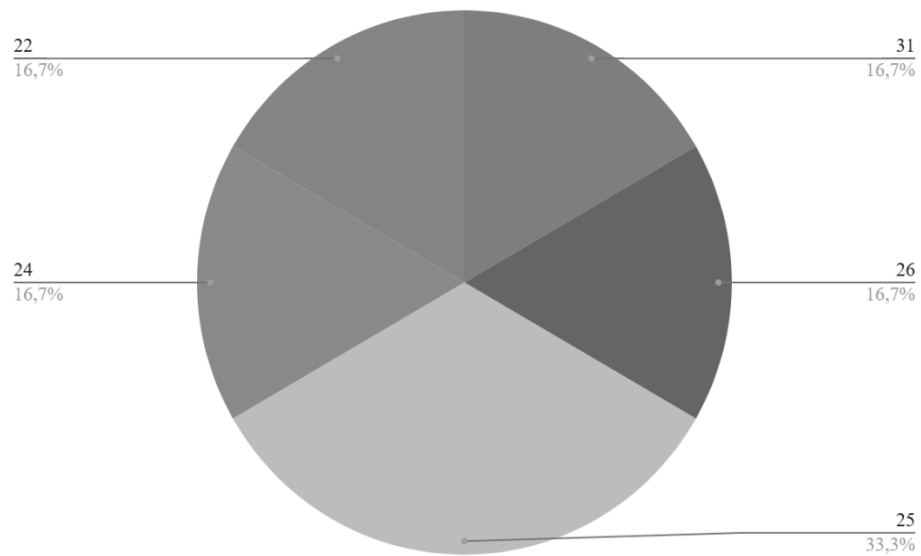
Género



El género femenino predomina en la muestra, siendo cuatro mujeres y dos hombres. En este caso, la disparidad de géneros no es significativa ya que se seleccionó a los sujetos sin tener en cuenta el género.

Figura 3.

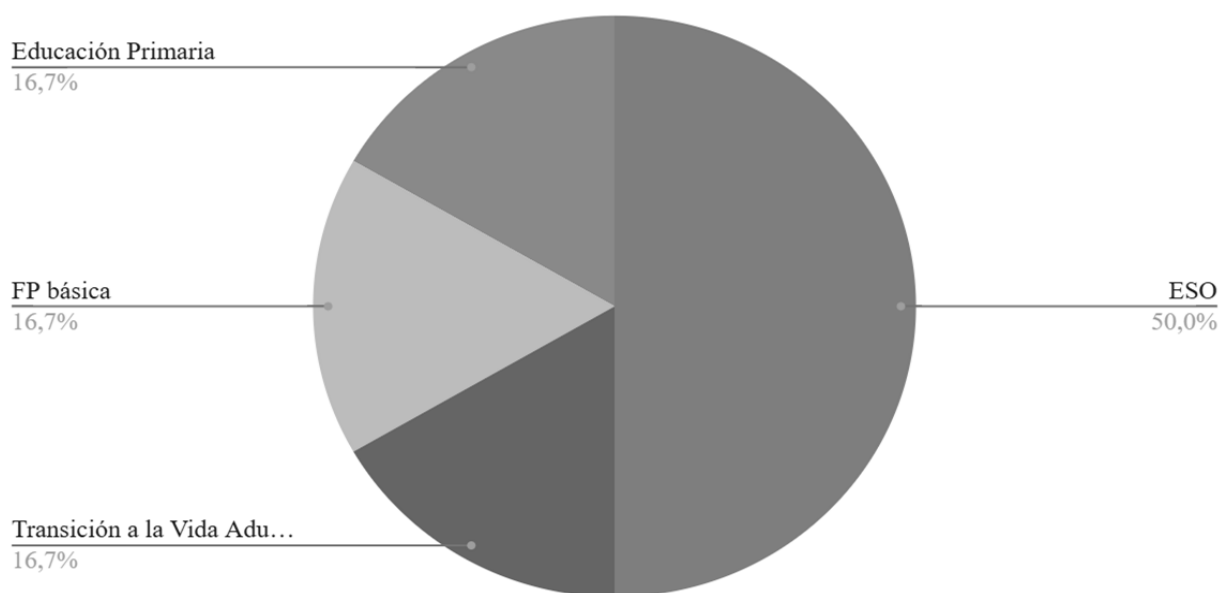
Edad



La mayoría poseen edades entre los 20 y los 30, correspondiendo al intervalo de edad (18-30) requerido en la admisión del programa UVaDIVERSIDAD. Los participantes se encuentran en una etapa considerada crítica porque, posiblemente, se encuentren en la transición hacia la vida adulta y profesional.

Figura 4.

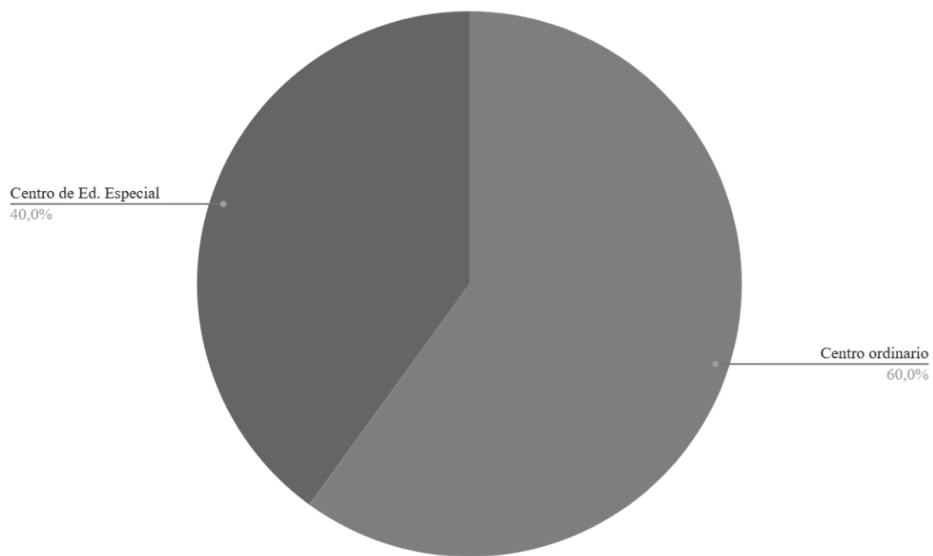
Nivel máximo de estudios alcanzado



La mitad de los participantes tiene la ESO completada, uno de ellos solamente Educación Primaria y los dos restantes FP básica y Transición a la Vida Adulta (equivalente a la ESO). Estos resultados indican posibles barreras para acceder a estudios postobligatorios.

Figura 5.

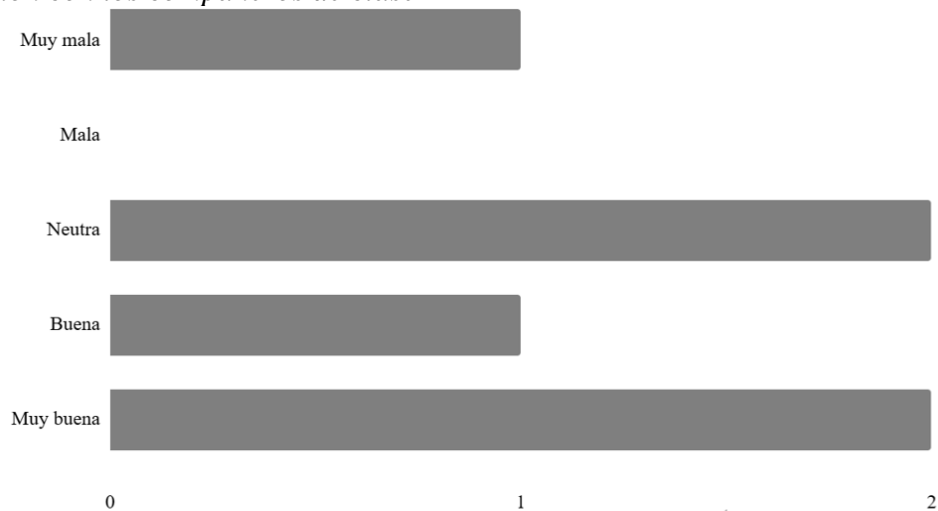
Último centro donde cursaron sus estudios



Tres de los participantes cursaron sus últimos estudios en centros ordinarios y dos en centros de Educación Especial. El voto del sujeto restante se consideró nulo.

Figura 6.

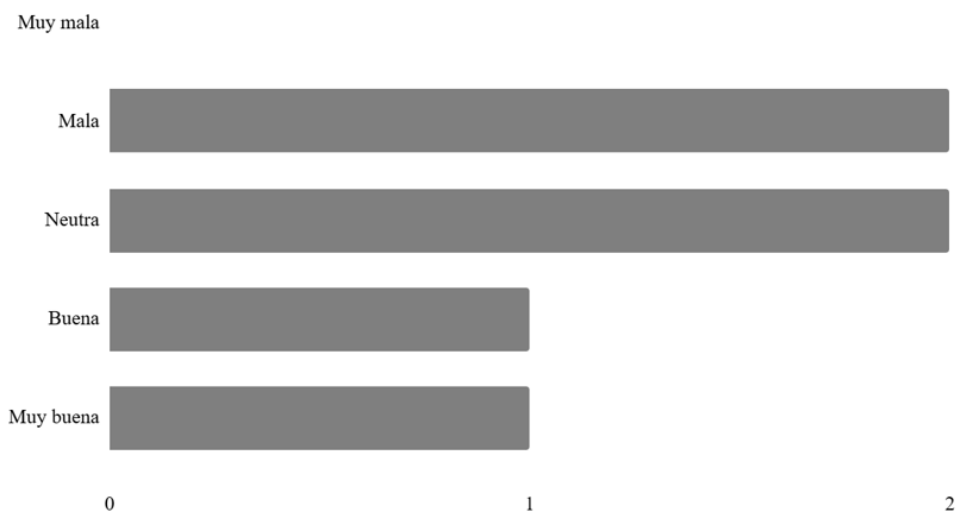
Relación con los compañeros de clase



Se presentó una escala lineal con valores del 1 al 5, siendo el primero “muy mala” y el último “muy buena”. Estas respuestas indican que algunos de los participantes tuvieron experiencias con compañeros satisfactorias, mientras que otros experimentaron situaciones no tan buenas.

Figura 7.

Relación con los profesores

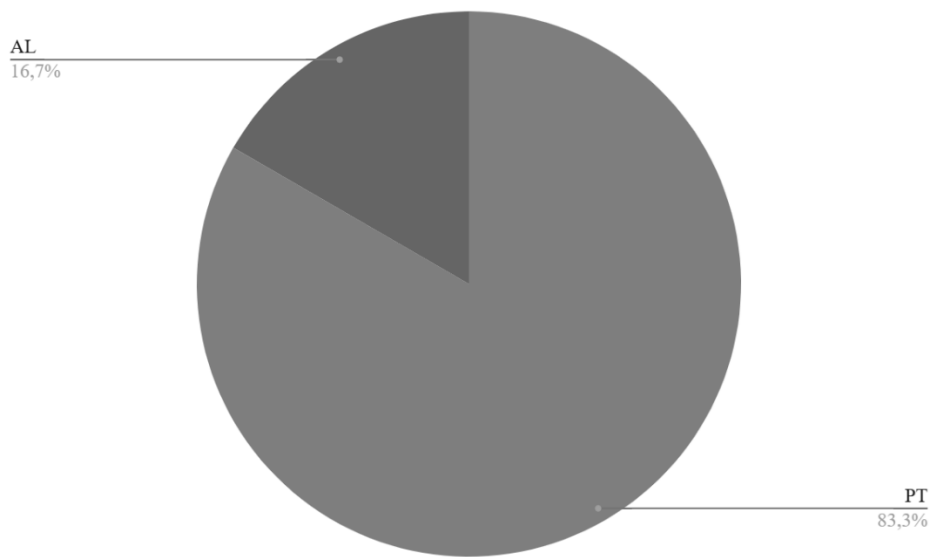


Nuevamente se presentó una escala lineal con valores del 1 al 5. Estas respuestas indican que más de la mitad de nuestra muestra ha tenido una relación no satisfactoria con sus profesores. Estos resultados, sugieren que su experiencia educativa pudo estar afectada por no contar con un apoyo docente adecuado.

Figura 8.

Apoyo educativo

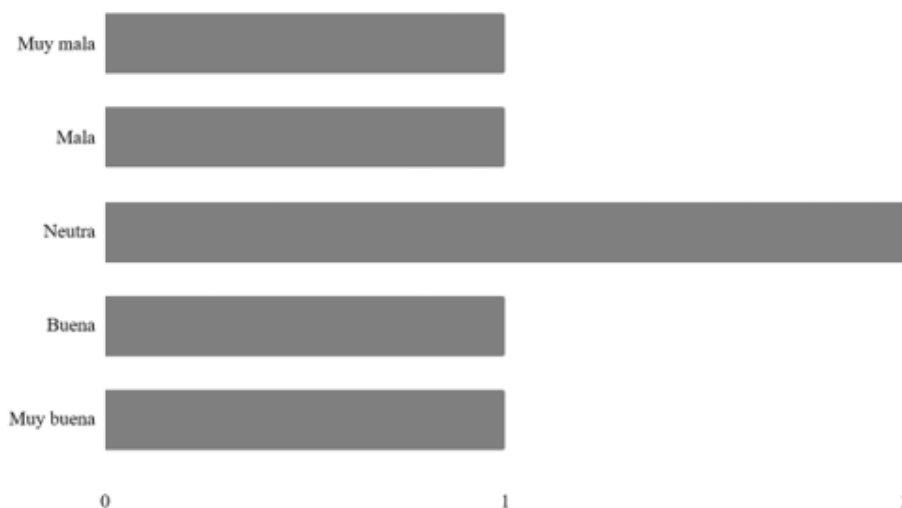
- a) Todos los participantes recibieron apoyo educativo en el último centro en el que cursaron sus estudios. El hecho de que todos lo hayan recibido resalta la importancia de las necesidades que demanda el colectivo (Observatorio Estatal de la Discapacidad, 2023).



- b) El tipo de apoyo con el que contó la mayoría de la muestra fueron especialistas en Pedagogía Terapéutica (PT) y otro en Audición y Lenguaje (AL). Además de contar con el apoyo de fisioterapeutas para quien posee una discapacidad física.

Figura 9.

Calificación de la experiencia educativa (general)

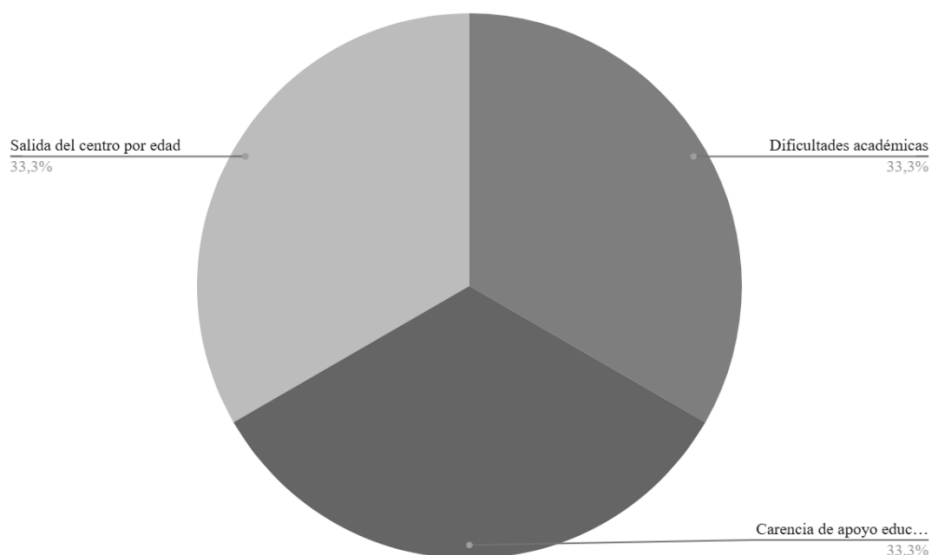


Se hizo uso de una escala lineal para calificar del 1 al 5, de manera general (teniendo en cuenta la relación con profesores y compañeros, acceso a recursos y apoyos

educativos, etc.), la experiencia educativa de los participantes. Los resultados están distribuidos de forma equitativa entre experiencias buenas y malas. Por un lado, si nos centramos en las percepciones positivas, es que el sistema educativo ha logrado cubrir las necesidades y expectativas de estos sujetos. Por otro, los participantes que han tenido experiencias neutras y negativas pueden implicar la falta de apoyo y la presencia de importantes desafíos educativos.

Figura 10.

Motivos de abandono escolar

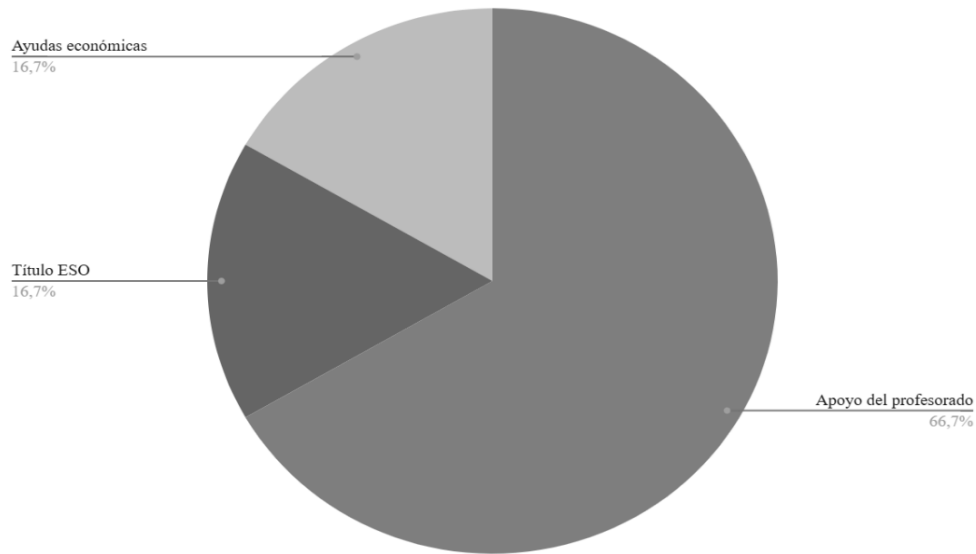


Entre los motivos de abandono escolar de los participantes, se encuentran las dificultades académicas relacionadas con los contenidos y pruebas de evaluación que el centro educativo les requería a dos de los participantes. Puede que esas dificultades estuvieran ligadas a la necesidad de adaptar el currículo educativo de forma individualizada. Otro de los motivos es la imposición de la salida del centro, en la mayoría de los casos de Educación Especial, por llegar al límite de edad establecido (21 años). Esto supone crear barreras al alumnado en cuanto a su desarrollo personal y académico, debido a que algunos demandan la necesidad de continuar con su formación. El último

motivo es la falta de apoyos educativos manifestado por los dos sujetos restantes, ya sea en términos de recursos materiales, formación docente o inexistencia de programas de apoyo específicos.

Figura 11.

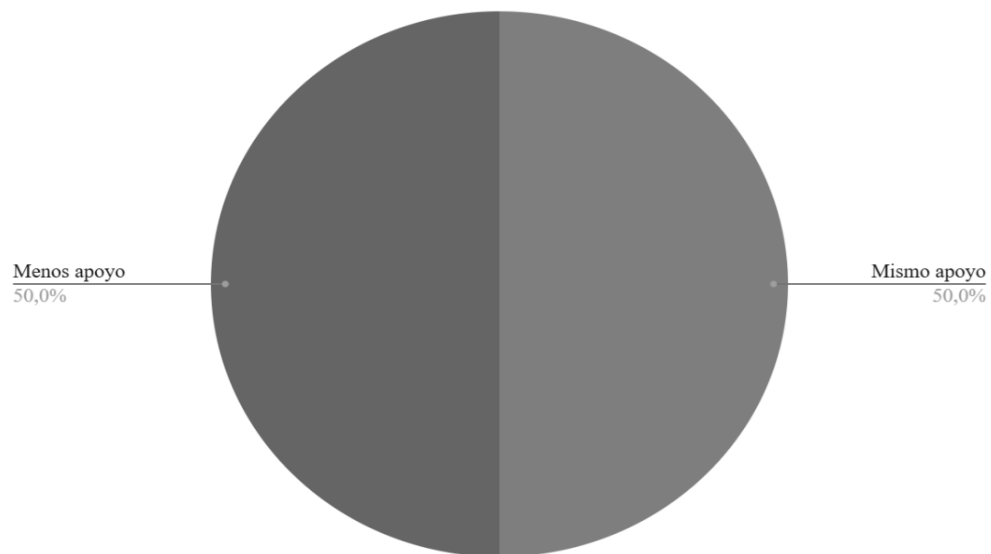
Factores que hubieran ayudado a no abandonar los estudios



Cuatro de los seis participantes, exponen que les hubiera servido de ayuda contar con el apoyo de profesores, mientras que a los otros les hubiera gustado contar con ayudas económicas y acabar la educación obligatoria para continuar con otros estudios. Esta alta demanda de apoyo docente puede significar que los participantes sintieron falta de asistencia por su parte.

Figura 12.

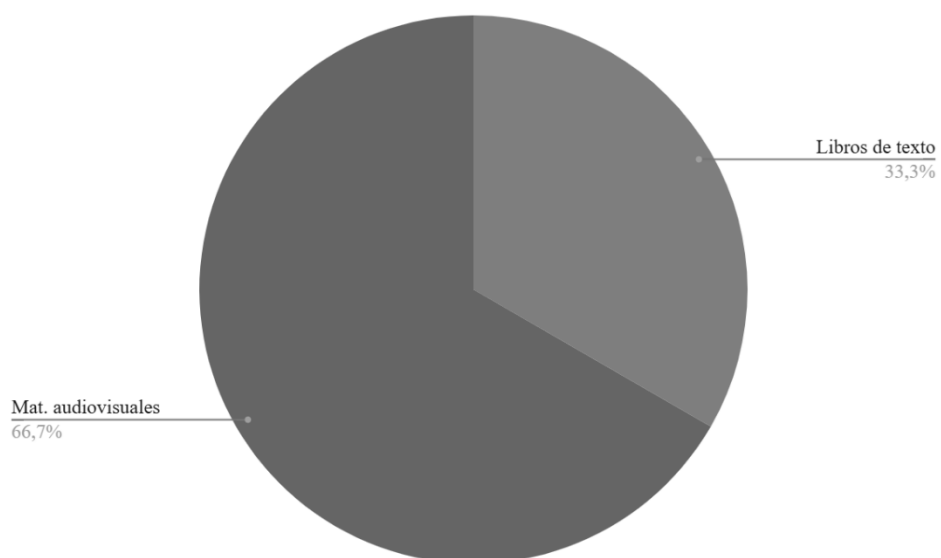
Igualdad en apoyos y recursos educativos



En este caso los participantes expresaron, a partes iguales, que recibieron el mismo y menos apoyo, recursos y oportunidades educativas que el resto de los compañeros de clase. Este optimista resultado, resalta la existencia de buenas prácticas inclusivas que se llevan a cabo en algunos centros.

Figura 13.

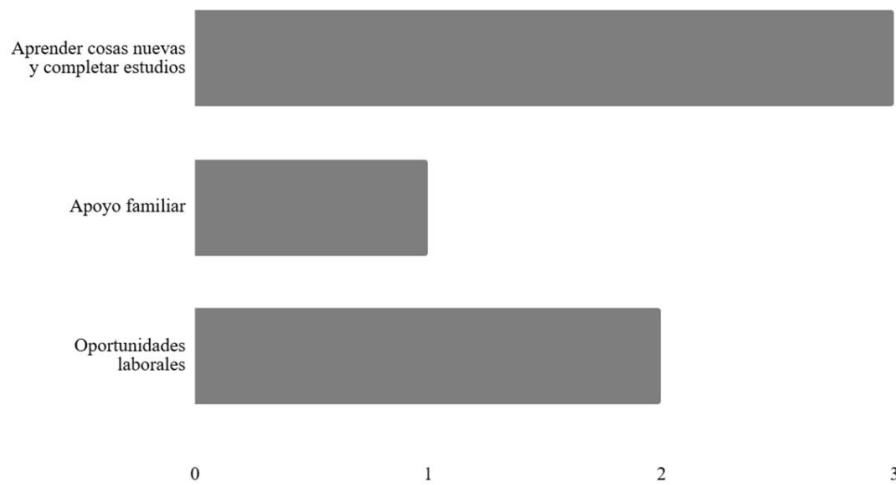
Recursos educativos útiles



Cuatro participantes expresan que los materiales audiovisuales tales como vídeos, presentaciones y pictogramas les eran útiles para su aprendizaje. El resto consideraban de ayuda utilizar libros de texto. La preferencia de materiales audiovisuales sugiere que este tipo de recursos puede ayudar a la mejor retención y comprensión de la información.

Figura 14.

Motivación para continuar estudiando



La mitad de la muestra resaltan que la motivación que poseen para seguir o querer seguir estudiando es el hecho de aprender cosas nuevas y tener una titulación superior, mientras que dos de ellos destacan la importancia de finalizar los estudios como medio para mejorar su situación laboral, y la motivación del último es gracias al apoyo familiar que recibe.

Situación estudiantil

En este caso, los seis participantes se encuentran actualmente cursando algún tipo de estudio. Este dato puede significar la motivación y compromiso de estos participantes con su futuro tras haber cursado el programa UvaDIVERSIDAD.

Situación laboral

Aunque todos los participantes se encuentren estudiando, ninguno de ellos trabaja. Esta situación de desempleo puede reflejar los desafíos y barreras que sufren las personas con discapacidad intelectual a la hora de acceder al mercado laboral.

Aspiraciones laborales futuras

Todos los encuestados expresan que aspiran a ser funcionarios del estado a través de oposiciones. En este caso cuatro de ellos de auxiliares de conserje y el resto como administrativos. Esto puede traducirse en que los participantes ven el empleo público como una buena opción que asegura estabilidad y seguridad laboral.

4.2 Recorrido por la historia del Sujeto 4

En este apartado, se narrará la historia de vida del Sujeto 4 incluyendo testimonios expuestos en el grupo de discusión. Se eligió al Sujeto 4 por cumplir con todas las variables expuestas en el subapartado 3.2.4.(abandono escolar previo a finalizar estudios obligatorios. experiencias educativas adversas, apoyo familiar y situación laboral limitada). Para que la historia de vida resulte más cercana, accesible y se respete su confidencialidad, se ha asignado el nombre de Lucía al Sujeto 4 y el nombre de Sandra a su madre.

Como ya mencionamos, en el grupo de discusión participaron los seis sujetos que conforman nuestra muestra. La investigadora tomó el rol de moderador y la persona que tutoriza el trabajo de investigación, dada su experiencia y conocimientos, sirvió de ayuda para redirigir y enfocar el tema a tratar cuando era necesario. Por otro lado, se realizaron dos entrevistas: una con el Sujeto 4 y otra con un familiar, su madre. Tanto el grupo de discusión como las entrevistas tuvieron una duración aproximada de una hora.

1. Primeros años de vida de Lucía

Lucía nació en un pueblo en el que vive con sus padres y su hermana menor. Desde pequeña, fue una niña muy tranquila. Su madre, Sandra, recuerda que dormía mucho, incluso en los trayectos de casa al parque. No obstante, cuando empezó en el colegio de su pueblo, ella empezó a notar que el comportamiento de Lucía no era aceptado por algunos de sus profesores, en específico con la tutora que tuvo en infantil. Ésta le ponía en un rincón de la clase porque decía que no quería perder el tiempo en que Lucía aprendiera.

Nos tocó una profesora que era muy mayor, no entendía el por qué la niña se la quedaba mirando sin que supiera lo que pasaba. Claro, ella todo lo achacaba a que la niña se la enfrentaba. En vez de alabarla, lo que hacía era humillarla. Le decía: “qué torpe eres, porque no sabes leer. Es que no ves a tus compañeros, que todos saben leer. Es que no puedo perder tiempo contigo.” (Sandra)

Otra experiencia significativa de esta etapa ocurrió durante la función de Navidad, en la que la niña fue la protagonista. Este momento fue importante para ella debido a que estuvo lleno de desafíos como no estar cerca de su madre y soportar la cantidad de ruido y gente que había en la actuación.

En la obra de Navidad, ella fue la Virgen María. Estuvo llorando desde que entré yo en el colegio a las 9 de la mañana hasta que salimos a la 1 de la tarde. Ahora claro, creo que la gente, el ruido, el que yo había entrado al colegio, que normalmente los padres no vamos al colegio, no estamos en clase con ellos. Lo único que quería era estar con mamá. Con tres años fue incapaz de hacer la fiesta. Pero incapaz. (Sandra)

A medida que los cursos de infantil pasaban, también era evidente que Lucía tenía un ritmo de aprendizaje diferente al resto de compañeros. Su madre creía que era por el

mal ambiente que había en la clase y la pediatra que se debía a un retraso en el aprendizaje, pero había algo más.

A Lucía le diagnosticaron trastorno del desarrollo Asperger cuando tenía 7 años (Anexo 5). Sandra explica que como su hija no era un caso de autismo profundo, en casa no eran conscientes de lo que a Lucía le pasaba. Señala que los niños con autismo suelen compartir rasgos comunes que su hija fue desarrollando con el tiempo.

(...) ahora como madre y todo lo que has vivido, te das cuenta nada más que los ves porque al final todos, si no son iguales, son muy parecidos. Tienen las mismas características: no te miran a la cara, ellos no tienen afinidad al beso, al abrazo, al estar con gente, a relacionarse con gente de su edad. (Sandra)

A partir de su diagnóstico, Lucía tuvo una adaptación curricular no muy exitosa ya que los profesores se centraban en que la niña llegara a cumplir los estándares de aprendizaje, en vez de también centrarse en otros aspectos. Estos apoyos educativos no exitosos también los pusieron de manifiesto otros participantes del estudio.

Cuando ya me dieron adaptación curricular y me sacaba de clase la profesora de apoyo ni me evaluaban ni me hacían exámenes. Decían que no iban a perder el tiempo en examinarme a mí porque no iba a llegar a nada. (...) Quitando el profesor de plástica que me conocía y sabía de qué iba el tema de mi discapacidad. Ese profesor fue el único que le dijo a mi madre que no comprase libros, que él me intentaba adaptar las cosas como pudiese (...) (Lucía)

Siendo pequeño y no ayudándote, pues las cosas se te complican más. No recibiendo apoyo de todos los profesores, de dos o tres, es que no de todos. (Sujeto

6)

A mí lo que se me hizo muy cuesta arriba es que me pusieron un apoyo en matemáticas (...). Entonces, la profesora esta era como que no me dejaba nunca hacer nada, ¿no? O sea, empezó como que me costaban las matemáticas, que es verdad que es algo que toda la vida me ha costado, pero luego eso lo derivaba a no puedes hacer, no puedes hacer. Entonces, eso al final sí que fue mucha carga.
(Sujeto 3)

Del mismo modo que la protagonista de la historia enfrentaba dificultades para aprender y avanzar en sus estudios, experimentaba acoso escolar por parte de algunos de sus compañeros por su condición de Asperger. Para sobrellevarlo, se juntaba con niños que estaban en una situación similar a la suya. Uno de ellos, fue su amigo de la infancia hasta que él se fue de ese colegio. Asimismo, miembros del grupo de discusión confesaban haberse sentido excluidos por parte de compañeros de clase, especialmente en el recreo o los descansos entre clases.

(...) un niño que vino de Bulgaria que también le apartaban porque acababa de llegar a España y no sabía hablar español. Y yo recuerdo una foto que estaba con él que estábamos llorando los dos porque yo le veía llorar a él y yo lloraba con él. Y hemos sido muy buenos amigos. Bueno, y a una compañera que tenía parálisis cerebral pues la paseábamos por el patio. Y había algunos compañeros que como nos tenían un poco de manía o de asco nos tiraban piedras, arena...
(Lucía)

Recuerdo que una vez me enterraron. Fue mi madre a buscarme a la salida del colegio y yo no salía, y ya de repente a la profesora y a mi madre les dio por un momento por ir a mirar al patio y estaba enterrada en la arena, solo se me veía un poco de pelo. (Lucía)

Lucía no contaba nada a sus padres de las situaciones de acoso y exclusión que vivía en el colegio. Ella expresa que fue por miedo a no ser comprendida y a la vergüenza que le suponía. Sandra, se enteraba por el buen amigo que tenía su hija, que a la salida del colegio se lo decía. Esto resalta la importancia de estar en un entorno donde haya personas en las que puedas apoyarte.

Yo como tenía miedo y no me atrevía a decirlo cuando llegaba a casa y me lo veía mi madre decía, pero ¿qué te han hecho? y yo decía, no sé. O sea estaba como en una nube, no sabía lo que me había pasado ni lo que me habían hecho. (Lucía)

Cuando te vas enterando todo lo que la pasaba en el colegio, pues normal que no quisiera estar con las niñas de su edad porque cuando estaban con ella era para que Lucía me dé el bocadillo, o me sujete la ropa, o a la que quedan siempre a pillar y todos corremos y nos reímos de ella porque nunca nos va a pillar. (Sandra)

2. Años decisivos: la ausencia escolar

El curso de tercero de primaria marcó un antes y un después en la vida escolar de Lucía. Su condición de Asperger y el constante maltrato por parte de sus compañeros y profesores la llevó a tomar la decisión de no continuar con su educación. Fue su madre quién se encargó de enseñarle en casa, la cual se vio obligada a sacrificar su vida y a dejar su trabajo para ocuparse de la educación de Lucía.

En tercero de primaria estuve un año sin ir al colegio porque estuve tan mal que ya no podía... Iba una semana y luego me estaba todo el resto en casa. (Lucía)

Las continuas faltas de Lucía a clase se convirtieron en un grave caso de absentismo escolar. Este absentismo prolongado no solo tuvo un negativo impacto en su desarrollo académico, quedando cursos atrás y dando lugar a su fracaso escolar, sino que

también le aisló aún más de sus compañeros y de las experiencias que todo niño de 9 años debería vivir y disfrutar.

Otro participante también compartió experiencias similares a la de la protagonista. Esta declaración destaca cómo el contexto escolar y la falta de apoyos adecuados puede llegar a afectar en todos los aspectos de la vida, impidiendo desarrollarse académicamente.

No, yo no podía estudiar, es que ya ni llegaba a casa, no hacía nada. También era yo que era un desastre, estudiar, olvídame, nada, nada. Influyó en muchas cosas, ¿no? Todo. (Sujeto 6)

3. *Del colegio del pueblo al centro de Educación Especial*

En sexto de primaria, Lucía repitió curso y consiguió graduarse a los 12 años. A pesar de que tuvo malas experiencias, ella recuerda a un profesor de aquel curso el cual le motivó a participar en la graduación. Al final, el hecho de que Lucía se graduase ponía un buen cierre a todos esos años escolares.

me dijo que hiciese la graduación como todos mis compañeros que él se iba a alegrar mucho de si yo hacía la graduación (...) porque además él se jubilaba. (Lucía)

La niña decidió no continuar la Educación Secundaria en el colegio y no contemplaba seguir con sus estudios. Sin embargo, se dio cuenta de que no había demostrado aún el potencial que poseía. Guiada por su espíritu de superación, empezó a estudiar en un centro de Educación Especial de la ciudad. Hicieron una excepción en su admisión, ya que la edad mínima para entrar era de 13 años y Lucía aún tenía 12. Tanto ella como su madre, expresan que esa transición supuso un gran cambio para mejor en su vida.

(...) nunca me había planteado seguir estudiando. Pero cuando entré en el colegio de Educación Especial me di cuenta de que no había demostrado lo que yo valía.

(Lucía)

Empezó a ser feliz cuando la cambiamos a un colegio especial que son donde ellos tienen que estar porque son profesionales que les entienden y que los saben llevar. (Sandra)

Los primeros días de clase, Lucía se sentía invadida por la incertidumbre al pensar que ese colegio iba a ser parecido al anterior. No obstante, tanto los compañeros como los profesores la hicieron sentir bienvenida, aceptándola como una alumna más.

(...) luego me di cuenta de que eran compañeros con discapacidad y que todos éramos iguales. Que ninguno me iba a rechazar. (Lucía)

En ese colegio, se priorizaba aprender ciertas habilidades cotidianas frente a las asignaturas convencionales. Para jóvenes como Lucía, adquirir esas destrezas era esencial para saber desenvolverse en su vida diaria y adquirir cierta independencia.

En el colegio donde ella estaba no era imprescindible saber matemáticas, lengua e historia. Era imprescindible que ella saliera a la calle y supiera desenvolverse y supiera hablar y supiera ir al súper a comprar y supiera la vuelta que la tenían que dar. Pues a lo mejor para estos chicos es lo importante. (Sandra)

Lucía estuvo hasta los 21 años en ese centro, donde creció, aprendió y se preparó para afrontar nuevos desafíos del mundo exterior que la servirían en su paso a la vida adulta.

4. El camino hacia la adultez

Al salir del centro, Lucía se encontraba algo indecisa en cuanto a qué dirección tomar en sus estudios y carrera profesional. Finalmente, se apuntó a una academia donde

empezó a prepararse oposiciones para auxiliar de conserje. Hoy en día, aún enfrenta limitaciones a la hora de presentar la solicitud para el examen debido a haber recibido una adaptación curricular durante la mayor parte de su vida. Lucía tiene el graduado escolar pero se encuentra inhabilitado lo que le limita a presentarse a ciertas convocatorias. Uno de los participantes del estudio cuenta que se encuentra en la misma situación que ella.

lo más difícil, duro, mejor dicho, fue cuando yo aprobé todo sin el título. Me dieron el título por las adaptaciones. (Sujeto 5)

A pesar de ese obstáculo, consiguió aprobar el primer examen al que se presentaba, dándole seguridad y motivación para continuar. Sandra señala que si las capacidades de su hija hubieran sido más reconocidas a lo largo de su educación, podría haber aspirado a estudios superiores.

Nunca pensé que en el primer examen fuese a tener solo un fallo. Entonces eso me dio mucha seguridad porque creo que estoy haciendo un esfuerzo muy grande, por así decirlo, de aprender. (Lucía)

ahora está haciendo unas oposiciones, se la sabe de memoria, porque tiene una capacidad terrible para aprender. (...) si esto nos hubiera pasado o alguien la hubiera entendido, pues ya hubiera llegado a hacer una carrera (...). (Sandra)

A raíz de aprobar ese examen, el profesor de la academia se puso en contacto con la Fundación ONCE y Lucía fue seleccionada para realizar un curso de conserje. Esa magnífica oportunidad le podía abrir muchas puertas al mundo laboral. Lastimosamente, debido a la falta plazas de auxiliar de conserje destinadas a personas con discapacidad, Lucía tuvo que aceptar otro tipo de trabajos. Algunos de ellos, requerían esfuerzos físicos que ella no puede soportar debido a que también sufre una discapacidad física.

Tengo más dificultad en encontrar un trabajo porque, claro, los trabajos que me ofrecen yo no los puedo hacer. Estoy operada dos veces de la columna. (Lucía)

Después de pasar por empresas con malas condiciones laborales, en el 2022 la joven fue convocada para hacer un curso en la Universidad de Valladolid llamado UVaDIVERSIDAD. Ese curso era perfecto para ella porque estaba destinado a gente que se encontraba en situaciones similares a la suya y que carecía de acceso a buenas oportunidades de trabajo. El hacer el curso, le sirvió tanto a ella como a sus compañeros para saber desenvolverse en la vida, ser más autónomos y retomar sus estudios o incluso acceder a estudios superiores. He aquí algunos de los testimonios que muestran dicha experiencia.

(...) a mí el venir aquí a la universidad me ha hecho más ser independiente, venir yo sola en el autobús desde mi pueblo hasta aquí, porque yo hasta que no empecé a venir a la universidad era incapaz de montarme yo sola en el autobús y venir a Valladolid por el miedo de que me dirá la gente por ser una persona con discapacidad. (Lucía)

A mí me ha ayudado mucho a saber cuándo estoy enfadada, cuando estoy gritando o cuando no, que era el problema que yo tenía. Eso te ayuda también para la vida, por lo menos para conocerte a ti y saber hasta dónde puedes llegar. (Sujeto 3)

Pero para mí en el ámbito académico me ha hecho darme cuenta de, jolín, si no retomo los estudios ahora y me planteo un futuro en serio, es que va a ser tarde cuando quiera hacerlo. (Sujeto 6)

El único cambio que yo noté fue el relacionarme y el saber estar con los compañeros. Ese fue para mí un gran cambio. (Sujeto 5)

Pues yo, mira, ahora estoy yendo a un lugar que se llama (...) y me decía mi madre que no sabía, o sea, que no podía hacer ni la ESO y ya la estoy haciendo. (Sujeto 2)

Actualmente, Lucía tiene 25 años y continúa preparándose las oposiciones y luchando por conseguir un futuro mejor. Sigue viviendo con sus padres, su hermana y su perro, que se ha convertido en su fiel compañero. Su vida se basa en una rutina, pero ella encuentra la felicidad en esa estabilidad.

(...) yo tenía mucho miedo a los perros. Entonces la psiquiatra me dijo que me venía muy bien un perro. Al principio de tener al perro mis padres estuvieron a punto de llevarle a la perrera porque yo no le quería. Yo decía que el perro no me quería, que me iba a acercarse a él y no quería arrimarse. Y ahora para mí es como que fuese mi hijo. (Lucía)

No tiene muchas amistades y las únicas que tiene son personas mayores que ella. Sus padres no aprobaban que se relacionase con gente que le doblase la edad e intentaron buscarle amigos más acordes con ella, pero al final han comprendido que si se relaciona con gente mayor es debido a sus malas experiencias con gente de su edad.

Pues sí que hay veces que me da pena. Pero es que la veo feliz y hemos intentado ir a pandillas, y no. Y es que estos chicos son muy malos. Tienen muy malas intenciones. (Sandra)

Lucía ha mejorado en su autonomía, pero sigue habiendo cosas que no puede hacer por sí sola. Las siguientes declaraciones muestran que, aunque se hayan producido avances en la calidad de vida de Lucía, sigue dependiendo de su madre en ciertos aspectos.

por ejemplo, lavarme el pelo, estar así con los brazos tanto tiempo levantados, pues no puedo, vestirme sola, me ha vestido mi madre hasta hace poco. (Lucía)
ayer, (...) había quedado con ella, no la había explicado bien al sitio que me tenía que ir a buscar. Y estaba perdida, autista total. No me veía, no sabía dónde estaba.

O sea, si tarda un poco más, le había dado algo. Porque no sabía, estaba bloqueada. (Sandra)

Las palabras de Sandra reflejan la preocupación por el futuro de su hija, el cual está condicionado por las limitaciones que posee, impidiéndole independizarse de casa, tener pareja o encontrar un trabajo adecuado, y expresa el deseo de que Lucía disfrute de su vida a medida que se va haciendo mayor.

a día de hoy pondría la mano en el fuego por que no va a tener pareja en la vida.

Sí, porque es incapaz de que la toquen.

Ella tiene una pequeña paga y yo digo, mira, yo lo que quiero es que tenga ya cosas, (...). Ella da todo lo que tiene. Y alguna vez le digo, tú y yo hija, nos vamos a comprar un piso en Valladolid para ti y para mí (...). (Sandra)

La vida de Lucía es una clara historia de superación. A pesar de estar llena de desafíos, también está llena de logros. Ella cuenta con su familia que está dispuesta a ofrecerle todos los recursos y el amor que ella se merece. Aunque su discapacidad pueda ser vista como una barrera, cada día Sandra encuentra el agradecimiento de su hija a través de los momentos que comparten juntas.

merece la pena luchar por ellos. Que al final te aportan más, porque al final ves que todo el trabajo que has invertido, tu tiempo, tu vida, tiene una recompensa, porque ella te lo da día a día. A su manera, porque ella no me abraza, sé que no me da abrazos años, pero sólo con verla, lo contenta, lo feliz, el que te mira, el que está pendiente, el que la llevas a un sitio y la ves que está contenta. (Sandra)

5. CONCLUSIONES

En este último capítulo, se expondrán las conclusiones generadas a partir de los resultados obtenidos en la investigación de acuerdo con nuestras preguntas de partida y se finalizará con las limitaciones que posee del estudio.

5.1 Respuestas a las preguntas de investigación

El estudio revela que la decisión de abandonar el sistema educativo de forma prematura de las personas con discapacidad intelectual de nuestra muestra está influenciada por una mezcla de factores familiares, sociales y educativos.

- Influencia del entorno social y familiar en la decisión de abandonar los estudios

Las familias constituyen un apoyo fundamental durante la estancia de los participantes en el sistema educativo. En el caso de la protagonista de la historia de vida, el apoyo maternal fue un factor decisivo en la continuidad de sus estudios, dándole los recursos y la motivación necesarios para enfrentar situaciones adversas como el acoso escolar y la falta de apoyos adecuados en el aula. Esto último enlaza con la importancia del entorno social en la decisión de continuar o no con los estudios de los participantes.

El entorno social, que engloba la relación con los profesores, la interacción con compañeros de clase y las amistades han tenido un papel importante en su educación. Por un lado, basándonos en los resultados de la historia de vida, podemos afirmar que todavía no está asumido por todo el profesorado su papel fundamental como elementos de apoyo al alumnado para que los procesos de inclusión educativa sean eficaces. Por otro lado, se ha visto que el tener amistades durante la etapa de escolarización es primordial para poder reducir el sentimiento de exclusión y proporcionar un apoyo emocional extra.

Las anteriores evidencias coinciden con los factores de tipo afectivo y familiar, expuestos en el marco teórico, que propone Márquez Vázquez (2016). La compleja

interacción de estos dos factores está claramente relacionada con la decisión de abandonar los estudios de las personas de la muestra.

- Experiencias educativas que llevan a abandonar los estudios.

Las experiencias educativas que llevaron a los participantes a tomar la decisión de no seguir estudiando estuvieron relacionadas con los docentes, los compañeros y el currículo. Estos son los elementos clave que han dificultado su inclusión (Nieto y Moraña, 2021). Destacan las experiencias negativas ante las positivas, dado que las situaciones de acoso y la falta de comprensión ejercen una gran influencia en la consideración de dejar los estudios.

Como se ha mencionado en la respuesta a la pregunta anterior, haber vivido experiencias de acoso y exclusión por parte de profesores y compañeros no facilitó a Lucía seguir con sus estudios y representar un caso de absentismo escolar. Tuvieron lugar incidentes extremos, como cuando se encontraba totalmente enterrada en arena en el patio o se sentaba en un rincón de la clase toda la jornada escolar aislada y sin poder hacer lo mismo que el resto de los compañeros.

Además, cabe destacar la calidad de las adaptaciones curriculares que recibieron las personas del estudio que acudieron durante la mayor parte de su vida a un centro ordinario. Dichas adaptaciones curriculares no estaban individualizadas ni fueron diseñadas para cubrir las necesidades de cada alumno. Esta afirmación coincide con lo que manifiesta Álava López (2022), que sostiene que es esencial reconocer que la inclusión educativa, requiere un cambio cultural y pedagógico, basado en la participación y éxito de todo el alumnado, sin que importen sus capacidades. Es evidente que, aunque el sistema educativo actual apueste por una educación más inclusiva y la escolarización de todo el alumnado en centros ordinarios, todavía queda mucho camino para que los

docentes se formen adecuadamente para atender a la diversidad del alumnado y así, superar su visión limitada de la diversidad (García Barrera, 2021).

Los testimonios de los participantes ofrecen puntos de vista interesantes sobre su discapacidad, manifestando la necesidad de que se produzca un cambio de pensamiento y se eliminen las barreras impuestas a este colectivo por la sociedad. Aquí es donde entra el cambio de un paradigma social hacia el ecológico propuesto por Verdugo y Schalock (2013).

- Efecto del autoconcepto y de las dificultades académicas en el abandono escolar.

Actualmente, todos los participantes son conscientes de sus capacidades y limitaciones, corroborando que poseer un alto autoconcepto académico es clave para obtener un buen rendimiento y éxito escolar.

Sin embargo, en el caso de Lucía, al estar tan influenciada por el mal clima escolar en el que se movía y al haber repetido algún curso, desarrolló un menor autoconcepto académico y por ello, un rendimiento más bajo (Rodríguez Rodríguez y Batista Espinosa, 2022). Esta idea subraya la necesidad de crear ambientes positivos para fomentar el desarrollo del autoconcepto académico.

Debido a que los participantes manifiestan no haber recibido una educación de calidad, adaptada a sus demandas, y se encuentran en una etapa decisiva de su vida, como es la adultez, se debe reconocer la necesidad continua de formación para que dicho colectivo tenga las mismas oportunidades laborales que el resto de la sociedad en edad activa (Rodríguez Martín, 2017).

5.2 Limitaciones del estudio

Una de las limitaciones significativas, con la que nos hemos encontrado al realizar la investigación, ha sido la imposibilidad de contactar con el centro escolar al que acudió

Lucía hasta finalizar Educación Primaria por motivos de privacidad y no contar con un permiso específico por parte de ésta. Hubiera sido enriquecedor haber podido plasmar testimonios desde distintos puntos de vista, aparte del familiar y el de la misma protagonista.

A la anterior limitación, se une la dificultad para acceder a información de personas que formaron parte de la historia de vida del sujeto investigado y que ya no están cercanas a él.

Otra de ellas ha sido el uso del método biográfico-narrativo para la elaboración de la historia de vida. De acuerdo con las desventajas de utilizar este método expuestas por Pujadas Muñoz (2002), se exponen las que se han manifestado en esta investigación:

Por un lado, la historia de vida está llena de datos subjetivos debido a que el protagonista hace sus propias interpretaciones basadas en sus experiencias, lo que produce sesgos en la obtención de datos.

Se une al anterior inconveniente ser conscientes tras realizar esta investigación, que un mayor número de entrevistas y relatos, hubiesen incrementado la recogida de datos y por tanto se podía haber conseguido un mayor grado de profundización en la indagación. Esta desventaja se ha visto agravada por la falta de gestión del tiempo por parte del investigador, dando por hecho que recoger y analizar toda la información llevaba menos tiempo del planeado.

Por último, lo más complejo de emplear el método biográfico-narrativo ha sido resistir la constante tentación del investigador de redirigir la conversación en las entrevistas, debido a su falta de experiencia en la utilización de este tipo de técnicas. Si se hubiera dado el caso, la credibilidad del método se hubiera visto comprometida.

5.3 Propuestas de mejora

Como posibles propuestas de mejora, podemos tener en cuenta las siguientes:

- En cuanto al marco teórico, ampliar el apartado de la inclusión educativa para poder hacer interpretaciones más precisas de las experiencias educativas de los participantes.
- Incluir más entrevistas en la historia de vida, como a antiguos compañeros de clase y profesores tanto del centro ordinario como del especial, lo que puede enriquecer la narrativa.
- Hacer una comparación entre el caso de Lucía y el de otro estudiante que esté en una situación similar a la suya para plasmar sus puntos comunes y discordantes y de esa manera, ampliar el apartado de conclusiones.

5.4 Posibles líneas futuras de investigación

Con la finalidad de continuar con la investigación, dada la importancia que han tenido los factores sociales (docentes y compañeros) en la trayectoria de los participantes, el trabajo se podría centrar en el análisis de las interacciones entre estudiantes con discapacidad intelectual y sus profesores y compañeros, adoptando otras técnicas de recogida de datos como es la observación directa. Asimismo, partiendo de los resultados que se obtengan, diseñar e implementar un plan de acción basado en estrategias inclusivas que puedan mejorar el desarrollo académico del alumnado.

ANEXOS

ANEXO 1: Cuestionario

<https://docs.google.com/forms/d/18jKkKBWvCL6lehU8AQIJ6pyRn-VeK-NV5w5rak4HrLU/edit?pli=1>

ANEXO 2: Grupo de discusión

https://uvaes.sharepoint.com/:f:/s/GRP-TFM2023_24.Paula/EgjRIPj4FhIPvcWSBT3le6IBtmQpP9FHFk_zOv0yxXa5Sg?e=h55RbC

ANEXO 3: Entrevistas

https://uvaes.sharepoint.com/:f:/s/GRP-TFM2023_24.Paula/EucRveO2VGZFpeTm6azFtMMBcqSapqydewlvnzb9Pjzqpg?e=vYuvO5

ANEXO 4: Consentimiento informado

https://uvaes.sharepoint.com/:f:/s/GRP-TFM2023_24.Paula/En65JhjLiCVMjVLAURT2EyEBS98Pv657zqPvugc9WWCNkQ?e=fm6Mlh

ANEXO 5: Diagnóstico Asperger

https://uvaes.sharepoint.com/:f:/s/GRP-TFM2023_24.Paula/Eip4W5ceLoNNprlchi9ZC84ByNrKP80YQd3iIx9RA0msDQ?e=9KOdmf

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agencia Europea para las Necesidades Educativas Especiales y la Inclusión Educativa. (2017). *Abandono escolar temprano y alumnado con discapacidad y/o necesidades educativas especiales: Informe resumen final*. (G. Squires, Ed.). Odense, Dinamarca.
- Arias Cerdas, F., Badilla Dover, L., Chinchilla Meza, A. M., Mata Orozco, J., Orozco Brenes, J. y Carpio Brenes, M. de los Ángeles. (2017). Estrategias docentes que mediaron en el aprendizaje de la lectoescritura en estudiantes con discapacidad múltiple del Centro de Educación Especial Carlos Luis Valle Masís, Costa Rica. *Conocimiento Educativo*, 4, 111–125. <https://doi.org/10.5377/ce.v4i0.5714>
- Álava López, Y. L. (2016). El papel de los entornos virtuales de aprendizaje en la inclusión educativa de estudiantes con discapacidades: Un estudio exploratorio. *Revista de Educación Inclusiva*, 9(2), 45-63. <https://doi.org/10.62943/rig.v1i1.52>
- Amiama-Espaillet, C. (2020). Desafíos de la Educación Especial en el desarrollo de escuelas inclusivas. *Ciencia y Educación*, 4(3), 133-143. <https://doi.org/10.22206/cyed.2020.v4i3.pp133-143>
- Asociación Empresarial para la Discapacidad. (2020). *IV Análisis de Datos sobre Empleo y Discapacidad Intelectual*. <https://asociacionaedis.org/news/la-discapacidad-intelectual-presenta-una-de-las-tasas-de-actividad-y-empleo-mas-bajas-del-colectivo-en-2019/>
- Bassi Follari, J. E. (2014). Hacer una historia de vida: Decisiones clave durante el proceso de investigación. *Athenea Digital. Revista de Pensamiento e Investigación Social*, 14(3), 129-170. <https://doi.org/10.5565/rev/athenea.1456>
- Belando Montoro, M. R. (2017). Aprendizaje a lo largo de la vida: concepto y componentes. *Revista Iberoamericana de Educación*, 75, 219-234. <http://hdl.handle.net/11162/174554>
- Bombillar Sáenz, F. M. (2022). Políticas públicas contra el abandono escolar temprano de la población gitana en Andalucía. En L. Moral Soriano (Coord.), *Abandono*

- escolar temprano: perspectivas jurídica y comparada*, 93-120. Editorial Aranzadi.
- Calero, J. y Waisgrais, S. (2009). Factores de desigualdad en la educación española. Una aproximación a través de las evaluaciones de PISA. *Papeles de economía española*, 119, 86-99.
- Cantoni Rabolini, N. M. (2009). Técnicas de muestreo y determinación del tamaño de la muestra en investigación cuantitativa. *Revista Argentina de Humanidades y Ciencias Sociales*, 7(2).
- Carrillo Álvarez, E., Civís Zaragoza, M., Blanch, T. A., Longás Mayayo, E. y Riera Román, J. (2018). Condicionantes del éxito y fracaso escolar en contextos de bajo nivel socioeconómico. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 2(Esp.1). Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile. <https://doi.org/10.21703/rexe.Especial2201875944>
- Cobeñas, P. (2020). Exclusión educativa de personas con discapacidad: Un problema pedagógico. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(1), 65-81. <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.1.004>
- Comisión de las Comunidades Europeas (2000). *Memorandum sobre el aprendizaje permanente*. Bruselas. SEC (2000)1832.
- Comisión Europea. (2021). Una Unión de la Igualdad: Estrategia sobre los derechos de las personas con discapacidad 2021-2030. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52021DC0219>
- Conde Vélez, S., García Rodríguez, M.P. y Toscano Cruz, M.O. (2023). Riesgo de abandono escolar: ¿cómo influyen las características sociofamiliares percibidas por los estudiantes sobre sus actitudes y comportamiento en el aula? *Educación XXI*, 26(2), 267-298.
- Corona Lisboa, J. L. y Maldonado Julio, J. F. (2018). Investigación cualitativa: Enfoque Emic-Etic. *Revista Cubana de Investigaciones Biomédicas*, 37(4).
- Cruz Orozco, J. I. (2020). *Absentismo escolar y exclusión social: una vulneración del derecho a la educación* <https://biblioteca.nubedelectura.com/cloudLibrary/ebook/info/9788418155864>

- Echeita, G. y Simón, C. (Coords.). (2020). *El papel de los Centros de Educación Especial en el proceso hacia sistemas educativos más inclusivos. Cuatro estudios de casos: Newham (UK), New Brunswick (Canadá), Italia y Portugal*. Ministerio de Educación y Formación Profesional.
- Escámez Marsilla, J. I. (2024). Las desigualdades del alumnado extranjero en la educación obligatoria española. Una visión crítica desde la teoría del cuidado. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 36(1), 137-156. <https://doi.org/10.14201/teri.31480>
- Estalella, A. (Coord.). (2022). *Ética de la investigación para las ciencias sociales*. Universidad Complutense de Madrid.
- Fernández Enguita, M., Mena, L. y Riviere, J. (2010). *Fracaso y abandono escolar en España*. La Caixa.
- Fernández Enguita, F. (2011). *Del desapego al desenganche y de este al fracaso escolar*. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742011000300005>
- Fontana, A. y Frey, J. (2005). The Interview, from neutral stance to political involvement. En N. K. Denzin y S., Lincoln (Comp). *The Sage Handbook of Qualitative Research* (695-727). Sage
- Fundación Secretariado Gitano. (2013). *El alumnado gitano en secundaria: un estudio comparado*. <https://www.gitanos.org/actualidad/archivo/102969.html>
- García Alonso, I. (2006). Concepto actual de discapacidad intelectual. *Intervención Psicosocial*, 14(3), 245-260.
- García Barrera, A., (2021). Controversias inclusivas de la LOMLOE: Avanzando hacia un modelo de normalización educativa plena. *Revista de Educación Inclusiva*, 14(2), 254-266. <http://hdl.handle.net/20.500.12226/1289>
- Gairín Sallán, J. y Olmos Rueda, P. (2022). *Disminuir el abandono escolar y mejorar la persistencia: causas, consecuencias y estrategias de intervención*. Narcea Ediciones.
- García Gracia, M. (2013), *Absentismo y abandono escolar. La persistencia de una problemática escolar y social*. Síntesis.

- García Gracia, M. y Sánchez Gelabert, A. (2020). La heterogeneidad del abandono educativo en las transiciones posobligatorias. Itinerarios y subjetividad de la experiencia escolar. *Papers*, 105(2), 235-257. [https://doi.org/ 10. 5565 /rev/papers.2775](https://doi.org/10.5565/rev/papers.2775)
- Garijo Gertrudix, S., Sánchez Centeno, I., González Ruiz, C., Sánchez Rico, M. y Martorell Cafranga, A. (2021, 3 de noviembre). Impacto de la formación para el empleo en la calidad de vida de jóvenes con discapacidad intelectual. *Siglo Cero*, 52(4). <https://doi.org/10.14201/scero20215245165>
- Gobierno Vasco. (2023). *Plan de orientación educativa de la Comunidad Autónoma de Euskadi 2023-2026*. Departamento de Educación, Diversidad e Inclusión Educativa.
- Gutiérrez-Domènech, M. (2011). *School dropout in Europe: Trends and drivers*. La Caixa.
- Hernández Prados, M.^a A. y Alcaraz Rodríguez, M. (2017). *Aproximación conceptual del abandono escolar*. II Congreso sobre Desigualdad Social, Económica y Educativa en el Siglo XXI.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, M. del P. (2010). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill. Interamericana Editores.
- Instituto Nacional de Estadística (2023). *Abandono temprano de la educación-formación en la población de 18 a 24 años*. https://www.ine.es/ss/Satellite?L=es_ES&c=INESeccion_C&cid=1259925480602&p=1254735110672&pagename=ProductosYServicios%2FPYSLayout
- Jezine, E., Prestes, E. T., Llavador, J. B. y Montané López, A. (2020). La educación a lo largo de la vida: lógicas sociales y marcos de análisis. *Revista Lusófona de Educação*, 49(49). <http://dx.doi.org/10.24140/issn.1645-7250.rle49.12>
- Jorrín Abellán, I. M., Fontana Abad, M. y Rubia Avi, B., (2020). Principales tradiciones de investigación cualitativo-interpretativas. En Rubia Avi, B., (Coord.), *Investigar en educación*, 91-131. Editorial Síntesis.

- Landín Miranda, M^a, R. y Sánchez Trejo, S., I. (2019). El método biográfico-narrativo: una herramienta para la investigación educativa. *Educación*, 28(54), 227-242. <https://dx.doi.org/10.18800/educacion.201901.011>
- Márquez García, M. J., Padua Arcos, D. y Prados Megías, M. E. (2017). Investigación narrativa en educación. Aspectos metodológicos en la práctica. En S. Redón y J. F. Angulo (Eds.), *Investigación cualitativa en educación* (pp. 133–148). Miño y Dávila Editores
- Márquez Vázquez, C. (2016). Factores asociados al fracaso escolar en la Educación Secundaria de Huelva. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 14, (3), 131-144. <https://doi.org/10.15366/REICE2016.14.3.007>
- Medina Romero, M. Á., Rojas León, C. R., Bustamante Hoces, W., Loaiza Carrasco, R. M., Martel Carranza, C. P. y Castillo Acobo, R. Y. (2023). *Metodología de la investigación: Técnicas e instrumentos de investigación*. Instituto Universitario de Innovación Ciencia y Tecnología Inudi Perú.
- Mercado-García, E., Aizpurúa-González, E. y García- Vicente, L. (2012). Características, percepciones y necesidades sociales de los niños y niñas con discapacidad y sus familias. *Portularia*, XII (2), 69-80.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional, (2018). *Idoneidad en la edad del alumnado*. <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/inee/dam/jcr:e15026c3-fe1e-4acf-bd9f-eeb6b8d77d82/2018-r3.1.pdf>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2020). Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE, 340, de 30 de diciembre, 122868-122953. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2024). *Enseñanzas no universitarias. Alumnado con necesidad específica de apoyo educativo. Curso 2022-2023*. <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/servicios-al-ciudadano /estadisticas /no-universitaria/alumnado/apoyo/2022-2023.html>

- Moral Soriano, L. (2022). El abandono escolar temprano en España. En L. Moral Soriano (Coord.), *Abandono escolar temprano: perspectivas jurídica y comparada*, 17-32. Editorial Aranzadi.
- Moreno Bernal, D. M. (2014). La Deserción Escolar: Un problema de Carácter Social. *In Vestigium Ire*, 6(1). <http://revistas.ustatunja.edu.co/index.php/ivestigium/article/view/795>
- Narváez, H., Moncayo, M. y Bastidas, P. (2021). Factores que promueven la deserción escolar de los estudiantes con discapacidad del centro educativo el Guabo. *Revista Huellas*, 14 (1) <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/624>
- Navas Macho, P., Verdugo Alonso, M. Á., Martínez Torres, S., Sainz Modinos, F. y Aza Hernández, A. (2018). Derechos y calidad de vida en personas con discapacidad intelectual y mayores necesidades de apoyo. *Siglo Cero*, 48(4). <http://hdl.handle.net/10366/148946>
- Nieto Carmona, C. y Moriña Díez, A. (2021). Barreras y facilitadores para la inclusión educativa de personas con discapacidad intelectual. *Siglo Cero*, 52(4),14. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10366/147833>
- Observatorio de la Discapacidad. (2019). *Alumnado con discapacidad y educación inclusiva en España*. <https://www.observatoriodeladiscapacidad.info/alumnado-con-discapacidad-y-educacion-inclusiva-en-espana/>
- Observatorio Estatal de la Discapacidad (2023). *Informe Olivenza sobre la situación de las personas con discapacidad en España 2023*. https://www.rpdiscapacidad.gob.es/estudios-publicaciones/Informe_Olivenza_2023.htm
- OCDE y Ministerio de Educación, FP y Deportes. (2023). *PISA 2022 national questionnaires*. <https://www.oecd.org/pisa/data/2022database/pisa-2022-national-questionnaires.htm>
- ODISMET. (2014). *Informe cero del Observatorio sobre Discapacidad y Mercado de Trabajo*. Fundación ONCE. <https://odismet.es/informes>

- Orden EDU/1861/2022 (Junta de Castilla y León). Por la que se regula el Programa para la Mejora del Éxito Educativo en la Comunidad de Castilla y León. 16 de diciembre de 2022. Junta de Castilla y León.
- Pérez-Herrero, M. del H., Antúnez Sánchez, A. y Burguera-Condon, J.L. (2017). Factores que inciden en el abandono escolar del alumnado gitano: perspectiva de profesionales clave. *Revista de Psicología y Educación*, 12(1), 55-76. <https://www.revistadepsicologiayeducacion.es/pdf/145.pdf>
- Plena inclusión. (2017). *Posicionamiento de Plena inclusión sobre la educación inclusiva*. <https://www.plenainclusion.org/publicaciones/buscador/posicionamiento-de-plena-inclusion-por-una-educacion-inclusiva-que-no-deje-a-nadie-atras/>
- Pujadas Muñoz, J. J. (2002). *El método biográfico: el uso de las historias de vida en ciencias sociales*. CIS.
- Portilla Chaves, M., Rojas Zapata, A. F. y Hernández Arteaga, I. (2014). Investigación cualitativa: una reflexión desde la educación como hecho social. *Universitaria: Docencia, Investigación e Innovación*, 86-100.
- Rincón Vega, A. M. y Ospina-Alvarado, M. C. (2014). Aportes del proceso de inclusión de niños y niñas en condición de discapacidad en el contexto escolar regular. *Aletheia*, 6(2). <https://doi.org/10.11600/ale.v6i2.212>
- Rodríguez-Martín, A. (Comp.) (2017). *Prácticas Innovadoras inclusivas: retos y oportunidades*. Universidad de Oviedo.
- Rodríguez Martínez, Carmen. (2011). Diferencias en rendimientos escolares entre alumnas y alumnos: una revisión de los informes internacionales y la literatura. *Investigación y género, logros y retos: III Congreso Universitario Nacional Investigación y Género*, 1756-1771. <https://idus.us.es/handle/11441/39804?>
- Rodríguez-Rodríguez, D. y Batista-Espinosa, F. J. (2022). La repetición de curso en educación secundaria y su relación con variables motivacionales. *Bordón: Revista de Pedagogía*, 74(2), 77-91. <http://dx.doi.org/10.13042/Bordon.2022.89778>
- Rogel-Salazar, R. (2018). El grupo de discusión: revisión de premisas metodológicas. *Cinta de Moebio*, 63, 274-282. <https://doi.org/10.4067/S0717-554X2018000300274>

- Rojas Ruiz, G., Alemany Arrebola, I. y Ortiz Gómez, M. M. (2011). Influencia de los factores familiares en el abandono escolar temprano. Estudio de un contexto multicultural. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9(3), 1377-1402.
- Romero Sánchez, E. y Hernández Pedreño, M. (2019). Análisis de las causas endógenas y exógenas del abandono escolar temprano: una investigación cualitativa. *Educación XXI*, 22(1), 263-293. <http://dx.doi.org/10.5944/educxx1.21351>
- Rußmann, M., Netz, N. y Lörz, M. (2023). Dropout intent of students with disabilities. *Higher Education*. <https://doi.org/10.1007/s10734-023-01111-y>
- Ruiz-Requies, I., Parejo, J. L. y Mottareale, D. (2021). Diseños, técnicas e instrumentos de análisis cualitativo. En J. Gil Quintana, J. L. Parejo, y C. Cantillo Valero (Coords.), *Investigar en comunicación y educación. Teoría práctica y científica*, 140-161. Editorial Tirant Humanidades.
- Sánchez-Santamaría, J., Herrera-Pastor, D. y Lafaurie Molina, A. M. (2020). Investigación cualitativa. Investigación-acción, investigación biográfico-narrativa. En F. J. del Pozo Serrano (Comp.), *Intervención educativa en contextos sociales: Fundamentos e investigación, estrategias y educación social en el ciclo vital*, 103-120. Editorial Universidad del Norte.
- Sanz, A. (2005). El método biográfico en la investigación social: potencialidades y limitaciones de las fuentes orales y documentos personales. *Asclepio*, 57(1), 99–115. <https://doi.org/10.3989/asclepio.2005.v57.i1.32>
- Schalock, R. L., Luckasson, R. y Tassé, M. J. (2021). Twenty questions and answers regarding the 12th edition of the AAIDD manual: Intellectual disability: Definition, diagnosis, classification, and systems of supports. *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities*.
- Suárez Lantarón, B., Díaz Gómez, A. M. y García-Perales, N. (2022). Percepción del alumnado universitario sobre la discapacidad intelectual: estudio exploratorio descriptivo. *Siglo Cero*, 53(4), 69–87. <https://doi.org/10.14201/scero20225346987>

- Suberviola Ovejas, I. (2024). Revisión bibliográfica narrativa para la conceptualización del abandono escolar temprano: definición terminológica e índices de medición. *Estudios sobre Educación*, 47. <https://doi.org/COD/10.15581/004.47.001>
- Tarabini, A. y Bonal, X. (2016). *Los principios de un sistema educativo que no deje a nadie atrás*. Save the Children. https://www.observatoriodelainfancia.es/oia/esp/documentos_ficha.aspx?id=5030
- Tenorio Eitel, S. y Ramírez-Burgos, M. J. (2016). Experiencia de inclusión en educación superior de estudiantes en situación de discapacidad sensorial. *Educación y Educadores*, 19(1), 9-23. <https://doi.org/10.5294/edu.2016.19.1.1>
- Torres López, M. A. (2022). Abandono escolar temprano y alumnado con discapacidad. En L. Moral Soriano (Coord.), *Abandono escolar temprano: perspectivas jurídica y comparada*, 73-85. Editorial Aranzadi.
- UNESCO. (2017). *Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible: objetivos de aprendizaje*, 6. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000252423>
- Vázquez Villar, I. (2022). Signos de alerta del abandono académico. En R. Moreno-Rodríguez, I. Garrote Camarena, M. Díaz Vega, y F. Labrador Arroyo (Coords.), *Prevención del fracaso académico y del abandono escolar*, 13-21. Octaedro. <https://doi.org/10.36006/16366-1>
- Vargas Jiménez, I. (2012). La entrevista en la investigación cualitativa: Nuevas tendencias y retos. *Revista Calidad en la Educación Superior*, 3(1), 119-139. <https://doi.org/10.22458/caes.v3i1.436>
- Velarde, L. (Coord). (2021). *Mapa del abandono educativo temprano en España: Informe general*. Fundación Europea Sociedad y Educación. [Informe GENERAL Abandono Ene'21 DIN.indd \(sociedadyeducacion.org\)](https://www.fundacioneuropea.org/abandono-ene-21-din)
- Verdeja Muñiz, M. (2022). Abandono escolar temprano y reenganche socioeducativo a través de programas de educación no formal: una investigación con entrevistas en profundidad. *Pulso: Revista De educación*, (45), 123–140.
- Verdugo, M. A. y Schalock, R. L. (2013). Discapacidad e inclusión. En M. D. Navas Pardo y J. M. Verdugo Alonso (Eds.), *Manual de discapacidad e inclusión*, 443-461. Ediciones Pirámide.