

---

**La transición hacia la educación  
postobligatoria de los jóvenes con  
Discapacidad Intelectual desde la  
perspectiva de las propias  
personas.**

---



**FRANCISCO MARTINEZ**

**Máster en Atención a la Diversidad en una  
Educación Inclusiva**

**Trabajo Final de Máster  
Tutora: Cristina Ferrer.**

**Julio de 2024**

# ÍNDICE

RESUMEN .....	4
PALABRAS CLAVE: .....	4
INTRODUCCIÓN .....	4
1.1 Contextualización.....	4
1.2 Objetivos: .....	5
2. MARCO TEÓRICO.....	5
2.1 Aspectos Legales.....	6
2.3 Alternativas de Formación .....	10
2.4 Una formación alineada a los objetivos del proyecto de vida.....	12
2.5 El joven y su familia: ¿espectadores o protagonistas? .....	13
2.6 La coordinación entre servicios una asignatura pendiente.....	15
2.7 Los Desafíos para los jóvenes con discapacidad intelectual.....	17
3. MÉTODO .....	19
3.1 Enfoque .....	19
3.2 Instrumento.....	20
3.3 Participantes .....	20
3.4 Análisis de Datos.....	21
4. RESULTADOS.....	22
4.1 Relación con sus pares .....	22
4.2 Atención del Profesorado.....	25
4.3 Autonomía.....	29
4.4 Orientación.....	31
4.5 Currículo (Formación y contenidos) .....	32
4.6 Acompañamiento individualizado.....	35
4.7 Ofertas de formación postobligatoria.....	38
4.8 Apoyos de otros Profesionales.....	40
5. DISCUSIÓN .....	42
6. CONCLUSIONES .....	49
7. RECOMENDACIONES.....	50
8. LIMITACIONES Y FUTURAS INVESTIGACIONES .....	51

9. BIBLIOGRAFÍA .....	52
10. ANEXOS .....	58
10.1 Anexo 1: Guion de Grupos de Discusión.....	58
10.2 Anexo 2: Tabla 2, Perfil de los Participantes.....	59
10.3 Anexo 3: Información sobre el Estudio.....	60
10.4 Anexo 4: Formato de Consentimiento Informado para firma.....	63

## **RESUMEN**

Las transiciones educativas son procesos complejos para los jóvenes con discapacidad intelectual, en este documento se presenta una investigación de carácter cualitativo para conocer las necesidades de apoyo y acompañamiento que requiere este colectivo durante las etapas de transición educativa. Este estudio se centra en la perspectiva de los jóvenes con DI, mediante grupos de discusión con jóvenes que asisten actualmente a programas de formación para la Transición a la Vida Adulta y, Orientación y Formación Profesionalizadora de una entidad que trabaja por la inclusión sociolaboral de las personas con DI y trastornos de salud mental.

## **PALABRAS CLAVE:**

Transición educativa, educación obligatoria, educación postobligatoria, discapacidad intelectual.

## **INTRODUCCIÓN**

### **1.1 Contextualización**

Las transiciones educativas se presentan como etapas críticas para los y las jóvenes con discapacidad intelectual que puede influir de manera significativa en su desarrollo personal y social. Este proceso, que abarca desde la educación secundaria, educación primaria para quienes provienen de centros de educación especial, hasta la inserción en programas de formación postobligatoria o en el mundo laboral, requiere de acompañamientos y apoyos específicos que garanticen una transición exitosa y la inclusión plena en la sociedad.

A pesar de los avances en políticas inclusivas que buscan alinearse con lo dictado en la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad, la realidad muestra que muchos jóvenes con discapacidad intelectual enfrentan barreras considerables que dificultan su progreso y adaptación a nuevos entornos educativos y laborales. El presente estudio se centra en identificar y analizar las necesidades de apoyo y acompañamiento de este colectivo durante sus procesos de transición educativa, con el objetivo de proporcionar información valiosa para mejorar las prácticas educativas y los servicios de apoyo. Por medio de un enfoque cualitativo se han recogido

las percepciones de las personas jóvenes con DI, que ofrecen su propia mirada sobre los desafíos y oportunidades en esta etapa tan crucial de sus vidas.

## 1.2 Objetivos:

1. Identificar y analizar las percepciones de los y las jóvenes con discapacidad intelectual sobre necesidades de apoyo y acompañamiento durante las etapas de transición educativa.
2. Conocer las aportaciones de la literatura sobre las transiciones educativas de las personas jóvenes con discapacidad intelectual.
3. Revisar la oferta de formación postobligatoria para las personas con discapacidad intelectual y contrastar si esta se acerca a los intereses, características y expectativas de los jóvenes con DI.

## 2. MARCO TEÓRICO

Se define la transición a la edad adulta y vida activa como un proceso multidimensional que incorpora los elementos claves para ejercer a futuro una vida autónoma e independiente que incluye el inicio del itinerario laboral, la intensificación de la participación social en la comunidad, y el inicio del proceso de emancipación de la familia (Fullana Noell et al., 2015; Pallisera, et al., 2014). Algunos de los objetivos que se deben perseguir en este proceso, y que tienen que partir de un reconocimiento de las expectativas y necesidades de la persona, son adquirir competencias y habilidades relacionadas con el empleo, participación en formaciones más allá de las post obligatorias, autodeterminación, autonomía, cuidado personal y del hogar, vivencia de relaciones sociales y personales satisfactorias, y la participación activa en diversas actividades comunitarias (Fullana Noell et al., 2015; Pallisera Díaz, Vilà, et al., 2018).

Para las personas con DI la transición a la edad adulta se configura como un proceso complejo pues implica la coordinación entre los diferentes agentes y servicios, tantos programas educativos, de salud, servicios para personas adultas y apoyos dentro de la comunidad, que acompañan la formación de este colectivo. Un cambio de mayor impacto es el tránsito de la educación secundaria obligatoria (ESO) hacia los programas de formación postobligatoria, ya que existen fragmentaciones significativas en ese proceso (Pallisera, et al., 2014; Vilà et al., 2010). En España los jóvenes con discapacidad experimentan considerables dificultades para completar la ESO y la Formación Profesional lo que limita las oportunidades de acceso al empleo y para

continuar con su formación postobligatoria (Fullana Noell et al., 2015; Pallisera, et al., 2014; Pallisera, et al., 2014b). Varios autores coinciden en que la incertidumbre es la principal sensación con la que se enfrentan los adolescentes en cara al cierre de esta etapa, dicha sensación parece afectar con más impacto en los jóvenes con DI y sus familias, para quienes, esta preocupación es ocasionada por la inexistencia en los centros de educación secundaria de mecanismos adecuados y suficientes para asegurar el acceso a la información que oriente a las familias y los jóvenes con discapacidad sobre las alternativas a las que pueden acceder al finalizar este ciclo escolar (Díaz Garolera & Pallisera Díaz, 2023). Lo anterior parece una contradicción entre lo planteado por la LOMLOE y el Decret 150/2017, las que designan a la administración de los sistemas educativos, los distintos servicios educativos y al claustro de los CE la puesta en marcha de programas de orientación personalizada que informen a las familias y a los jóvenes sobre las distintas alternativas de formación (Legislación Educativa No Universitaria LOMLOE, 2020; Decret 150/2017, 2017).

## 2.1 Aspectos Legales

La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, expone que los Estados miembros deben garantizar una educación inclusiva (art24), libre de discriminación y en igualdad de oportunidades, en las que, entre otras cosas, se debe posibilitar el aprendizaje de habilidades para la vida y el desarrollo social, que permita la participación plena y en igualdad de condiciones en la vida comunitaria; se debe garantizar el acceso a los diferentes niveles educativos ofreciendo los apoyos necesarios y personalizados que fomenten el máximo desarrollo académico y social del alumnado con discapacidad (Organización de las Naciones Unidas, 2006).

Los Estados también deben garantizar, entre otros, el derecho a vivir de forma independiente y a formar parte de la comunidad (art 19), la libertad de expresión, de opinión y acceso a la información (art 21), nivel de vida adecuado y protección social (art28), participación en la vida cultural, las actividades recreativas, de esparcimiento y el deporte (art30), respeto del hogar y de la familia (art23), trabajo y empleo (art 27); para estos dos últimos, la Convención demanda que se brinde la formación sostenida en los ajustes razonables para que las personas con discapacidad posean las competencias que les permitan ejercer estos derechos en libertad (Organización de las Naciones Unidas, 2006).

La LOMLOE, si bien no contempla abiertamente programas o planes de TVA, si manifiesta el compromiso del Estado y de las CC.AA de garantizar un sistema educativo que atienda a todas

las personas sin exclusión a lo largo de la vida. Se prioriza la escolarización en centros de educación ordinaria con el fin de cumplir con el precepto de educación inclusiva y corresponde a las administraciones educativas disponer de los medios y recursos necesarios para apoyar y acompañar el proceso de aprendizaje de las personas con discapacidad para que estos alcancen los objetivos establecidos en su Plan Individualizado (PI) haciendo las adecuaciones curriculares y que culminen la educación obligatoria con éxito.

Dentro del currículo de la ESO se propone la incorporación de contenidos y experiencias destinados a desarrollar habilidades y competencias que tienen que ver con la preparación para la incorporación a estudios posteriores, inserción laboral y en el cumplimiento de sus obligaciones como ciudadanos. Durante esta etapa se busca trabajar de forma transversalizada las habilidades sociales, cuidado personal y de la salud, autonomía, las relaciones sociales y sexoafectivas, la toma de decisiones, educación emocional y en valores, el respeto mutuo, la cooperación entre iguales, etc. Plantea la priorización de la orientación educativa y profesional del alumnado, centrada en las necesidades particulares del mismo, sobre todo en el cuarto curso (Legislación Educativa No Universitaria LOMLOE, 2020).

El alumnado que presente dificultades relevantes de aprendizaje tras haber recibido medidas de apoyo en el primero o segundo curso podrán acceder a Programas de Diversificación Curricular para la obtención del título de graduado de la ESO, la evaluación se realizará a partir de las adaptaciones curriculares establecidas en el PI, sin que esto pueda impedirles la titulación o promoción; es decir que, se deben establecer las medidas más adecuadas para que las condiciones de realización de los procesos asociados a la evaluación se adapten a las necesidades del alumnado con NEAE (Legislación Educativa No Universitaria LOMLOE, 2020). La Ley garantiza el acceso a la educación postobligatoria por medio de la Formación Profesional (FP) y la Educación de Adultos; uno de los principios generales que rigen los programas de FP es el de prestar especial atención al alumnado con NEAE, manteniendo como uno de los principios de estas enseñanzas la inclusión educativa, para lo cual se plantea el establecimiento de alternativas organizativas y metodológicas y las medidas de atención a la diversidad precisas para facilitar el acceso al currículo de este alumnado.

Aunque estos programas se centran particularmente en el desarrollo de habilidades y competencias técnicas y profesionales, son necesarias para alargar el tiempo de escolarización de

las personas con DI en programas financiados por el Estado y que les permitan continuar su formación; aquí se pueden ver notables diferencias entre los centros de educación especial (CEE) y los centros ordinarios, mientras los primeros pueden atender a su población hasta los veintiún años, en los segundos el periodo de escolarización obligatoria termina alrededor de los dieciséis años. La ley establece que las Administraciones Educativas podrán organizar ofertas específicas de ciclos formativos de grado básico dirigidas al alumnado con NEAE, destinadas a aquellos casos en que no sea posible su inclusión en ofertas ordinarias y sus necesidades no puedan ser atendidas en el marco de las medidas de atención a la diversidad, pudiendo escolarizarse al menos hasta los 21 años; con el objetivo de facilitar su inclusión sociolaboral.

El Decret 150/2017, sobre la Atención Educativa del Alumnado en el Marco de un Sistema Educativo Inclusivo, define la atención educativa como el conjunto de medidas y apoyos que favorecen el desarrollo personal y social del alumnado a fin de que avancen en el logro de las competencias de cada etapa educativa y en su TVA; para esto determina una serie de políticas en miras a dar respuesta a las demandas y necesidades de todo el alumnado, sobre todo los que integran el colectivo de NEAE. Es importante resaltar que en el decreto se establece la participación de diversos agentes y estructuras que ofrecen apoyo educativo al alumnado en la concreción de un PI con las adecuaciones curriculares para que estos logren los objetivos que les permitan alcanzar las respectivas titulaciones. Contempla la coordinación de los servicios educativos y la comunicación entre estos y los de salud, comunitarios, tercer sector y de los ayuntamientos, para ofrecer al alumnado la orientación adecuada en la continuación de su formación en cada etapa de transición educativa, tanto al inicio como en su finalización.

Es obligación de la Administración Educativa desplegar una coordinación interdepartamental para la atención integral del alumno y para su TVA, mediante la orientación y el seguimiento de su itinerario formativo, y de los CE adecuar las medidas y los apoyos a las características de los alumnos y del contexto, promoviendo el compromiso de cada alumno con su proceso de aprendizaje, el desarrollo personal y social y el adelanto en el logro de las competencias a lo largo de toda la escolarización obligatoria y postobligatoria, y poniendo una especial atención en las transiciones entre etapas y en la continuidad formativa (Decret 150/2017, 2017).

Durante todas las etapas de transición educativa los CE deberán: asegurar los mecanismos de traspaso de información entre centros; disponer de protocolos específicos de transición entre

enseñanzas o etapas educativas con el fin de establecer colaboraciones entre los diferentes profesionales de los centros de origen y destino; facilitar la información y la orientación a los equipos docentes de enseñanzas o etapas educativas consecutivas que favorezcan la continuidad de las medidas y los apoyos que han contribuido al éxito educativo de los alumnos; proporcionar acompañamiento y apoyo en su itinerario formativo; facilitar la información, la orientación, el asesoramiento y el acompañamiento necesarios a las familias y al mismo alumno, para que puedan valorar las opciones de escolarización, en el marco de los recursos existentes y de la normativa de admisión del alumnado, al inicio de la escolaridad, en los cambios de etapa y en los cambios de centro (Decret 150/2017, 2017).

Para las personas que no poseen la titulación de la ESO, el Decret 150/2017 propone diversas opciones para continuar con su formación, las que van desde Programas de Formación Profesional, Centros de Nuevas Oportunidades, Centros de Educación de Adultos e Itinerarios de Formación Específicos. El Departamento de Educación planificará la FP teniendo en cuenta el tejido empresarial del territorio, con la implicación del sector empresarial para garantizar prácticas del alumnado en centros de trabajo ordinarios, y en conjunto con el Departamento de Derechos Sociales, realizarán la difusión coordinada de estos programas al alumnado y sus familias.

La oferta de FP debe considerar las adecuaciones curriculares para atender a todo el alumnado. Los programas de FP dirigidos a atender al alumnado con DI leve o moderada deben tener por objetivo incrementar la autonomía personal y la adquisición de competencias profesionales que faciliten la TVA y la integración social por medio del trabajo. Se manifiesta también la elaboración de un Mapa Territorial de Recursos para ofrecer itinerarios de escolarización sostenibles, personalizados y adecuados a las necesidades del alumnado, a lo largo de todo su proceso educativo y velando por su inserción social; que tenga en cuenta criterios de distribución territoriales, a fin de que se pueda escolarizar en centros cercanos a su domicilio; que incluya todos los recursos del Departamento de Educación sostenidos con fondos públicos, en todos los niveles y no únicamente a los específicos del Departamento de Educación; y que permita el diseño de itinerarios personalizados.

Los procesos de transición entre las distintas etapas escolares generan cierto grado de estrés para el alumnado y sus familias porque implican cambios y marcan hitos en la vida de las personas. El paso de la primaria a la educación secundaria obligatoria es un proceso de cambio importante

para los adolescentes, por eso el sistema educativo marca la importancia del trabajo coordinado entre los profesionales que atienden ambas etapas, transferencia de la información y de los recursos que han permitido el logro exitoso de los objetivos. Se plantean estrategias como que un mismo docente, con la cualificación necesaria, brinde más de una asignatura; orientación educativa personalizada; planes de atención socioemocional y muchas más.

### 2.3 Alternativas de Formación

Al finalizar la etapa de escolarización obligatoria los estudiantes pueden optar por continuar su formación en centros de enseñanza postobligatoria como el Bachillerato, los Ciclos Formativos de Grado Medio (CFGM) y Superior (CFGS), los Programas de Formación e Inserción (PFI), Escuela de Adultos, Centros de Nuevas Oportunidades y los Enseñamientos de Régimen Especial, en este caso particular trataremos el Itinerario Formativo Específico (IFE), para acceder a los tres primeros se requiere la titulación de la ESO. El bachillerato parece no ser una opción para el colectivo con DI, tal como muestra el informe de las personas con DI en Cataluña, solamente treinta personas de este colectivo estaban matriculadas en este nivel para el curso 2020-2021 en toda la CC. AA; lo que representa el 0,03% de toda la población estudiantil (Fitó & Rovira, 2022).

Los PFI están dirigidos a jóvenes de 16-21 años que no poseen la titulación de la ESO y que, en el momento de comenzar este proceso, no están inscritos en el Sistema Educativo ni participan en otras opciones de formación. Estos programas tienen una triple finalidad: educativa, formativa y profesionalizadora; buscan permitir el desarrollo personal del alumnado y la adquisición de competencias que les preparen para la inclusión sociolaboral como para continuar con su proceso formativo. Ofrecen tres modalidades: Planes de Iniciación Profesional (PIP), Plan de Transición para el Trabajo (PTT) y Programas de Formación y Aprendizaje Profesional (FIAP). Para aquellos que son considerados con NEAE, se atiende únicamente a quienes tienen un grado de autonomía personal y social que les permita hacer la Formación Práctica en Centros de Trabajo y conseguir al menos una de las unidades de competencia del perfil profesional.

En el año académico 2020-2021, el 75% de los estudiantes con NEAE inscritos en estos programas tenían DI. Esto se debe a que los PFI ofrecen un plan adaptado de dos años que incluye contenido y personal adaptados para satisfacer las necesidades de este alumnado y prepararlos para su transición al mundo laboral; la proporción de estudiantes por clase es de entre 8 y 12

(Departament d'Ensenyament, 2022b; Fitó & Rovira, 2022). Estos programas permiten a quienes los combinen con la Educación de Adultos, obtener su titulación de la ESO. Ofrecen alrededor de cuarenta posibilidades formativas; en todo el Gironés existen únicamente diecinueve centros que en su mayoría albergan únicamente una opción formativa, con algunas excepciones que ofrecen dos (Departament d'Ensenyament, 2022a).

Los IFE son enseñanzas profesionales que se dirigen a alumnos con NEAE asociadas a una DI leve o moderada, con el objetivo de ofrecer atención educativa, en la etapa postobligatoria, según las necesidades individuales y las propias capacidades y habilidades (Departament D'Educació, 2022; Fitó & Rovira, 2022); también buscan fomentar la independencia de los participantes. Estos itinerarios ofrecen estudios postobligatorios adaptados en tiempo y contenido, su enfoque se centra en desarrollar competencias profesionales, personales y sociales, así como habilidades clave para cada perfil individual. También promueven acciones positivas para facilitar la educación y la futura inserción laboral en empresas convencionales. Se presentan cuatro opciones formativas: Auxiliar en el cuidado de animales y espacios verdes, Auxiliar en ventas y atención al público, Auxiliar de mantenimiento en instalaciones deportivas y Auxiliar en servicios de restauración y preparación de alimentos. Estos itinerarios tienen una duración de cuatro años e incluyen aspectos como orientación laboral y formación profesional, promoción de estilos de vida saludables y autocuidado, habilidades de comunicación y relaciones interpersonales, conocimiento del entorno, utilización de servicios y establecimientos existentes en su localidad, gestión personal, participación en actividades comunitarias y ciudadanía activa.

La limitada oferta puede orillar a los jóvenes a seleccionar un itinerario profesional que no sea de su interés, o que implique mayores retos de adaptación para quienes tengan otro tipo de discapacidad física además de la DI, por lo que es necesario diversificar las opciones formativas (Pallisera, et al., 2014). La mayoría de las personas con discapacidad al finalizar su etapa de escolarización optan por ingresar a centros de adultos con discapacidad, como centros ocupacionales o centros especiales de empleo; en menor medida, y debido a su poca disponibilidad, utilizan los servicios de empleo con apoyo. Solo en contadas ocasiones participan en los Programas de Segunda Oportunidad (principalmente Programas de Calificación Profesional Inicial), que suelen ser específicos y ofrecidos mayoritariamente por organizaciones especializadas en discapacidad (Pallisera, et al., 2014).

## 2.4 Una formación alineada a los objetivos del proyecto de vida.

Una de las claves para facilitar la inclusión laboral y social de las personas con DI es la formación (Pallisera, et al., 2014). La evidencia dicta que no se puede enseñar de manera homogénea a una población estudiantil heterogénea, eso implica que los contenidos, recursos y experiencias se adapten a las necesidades de cada estudiante, sin excepción de ningún tipo. Para las personas con DI estas adaptaciones son necesarias no únicamente para entender los contenidos sino para que la educación tenga sentido para ellos, mejore su motivación por aprender y su autoestima (Echeita Sarrionandia, 2022; Nieto & Moraña, 2019).

Diversos estudios destacan la importancia de desarrollar habilidades relacionadas con la autodeterminación y la necesidad de un enfoque educativo que integre estos componentes desde etapas tempranas. La inexistencia de un modelo curricular que establezca el marco de acción y las directrices para la transición, ha llevado a que los CE tomen las decisiones sobre las adaptaciones curriculares con un énfasis predominantemente academicista (Pallisera, et al., 2014). Este enfoque se da sobre todo en la ESO, en contraste con los CEE, donde se enfatizan más las habilidades de autodeterminación e independencia (Pallisera Díaz et al., 2018; Pallisera Díaz, et al., 2014). Es fundamental equilibrar los currículos académicos con componentes relacionados con la autodeterminación para asegurar una educación integral (Vilà et al., 2010); para preparar a los y las jóvenes para la vida independiente es esencial que este currículo sea funcional, basado en la comunidad y orientado al trabajo (Blackmon et al., 2008; Martínez-Rueda et al., 2023). Propuestas como la de Blackmon (2008), sugieren que es posible combinar objetivos académicos y preparación para la vida laboral y personal; si bien es cierto que el objetivo principal de esta propuesta es alcanzar la independencia de este colectivo, el resto del alumnado también puede beneficiarse de la instrucción y actividades que desarrollan su conocimiento sobre sí mismos y cómo se integrarán en el mundo laboral.

La autodeterminación es vital para alcanzar la inclusión sociolaboral de las personas con DI (Fullana Noell et al., 2015; Martínez-Rueda et al., 2023; Pallisera Díaz et al., 2013, 2018; Pallisera, et al., 2014; Vilà et al., 2010; Yurrebaso Atutxa et al., 2020). Estas habilidades son recogidas en la categoría de Desarrollo Estudiantil de la Taxonomía de Kohler (Kohler et al., 2016). Alcanzar la autodeterminación de las personas con DI implica incorporar en los programas educativos el desarrollo de habilidades relacionadas con la toma de decisiones, resolución de

problemas y establecimiento de metas; habilidades de autoconciencia, autoconocimiento y autorregulación (Fullana Noell et al., 2015; Martínez-Rueda et al., 2023; Vilà et al., 2010; Yurrebaso Atutxa et al., 2020). Vilá (2010) y Yurrebaso (2020) añaden las habilidades para la independencia, asumir riesgos y seguridad, autoevaluación y refuerzo, autodefensa, locus de control interno, atributo positivo de eficacia, entre otras. Fullana et al. (2015), señalan la importancia de reforzar las habilidades sociales, el cuidado personal y el conocimiento del entorno.

La inclusión laboral de los y las jóvenes con DI requiere de un enfoque más formativo que orientador, integrando contenidos específicos desde etapas tempranas de la escolarización (Vilà et al., 2010). La conexión entre la educación secundaria y la preparación para la vida adulta y laboral es crucial, espacio en el que la ESO tiene un papel protagónico en esta preparación (Vilà et al., 2010); muchos estudiantes necesitan ver la relevancia práctica de su educación para sentirse motivados y no abandonar los programas formativos (Blackmon et al., 2008). Las experiencias laborales en situaciones reales son fundamentales para aplicar los conocimientos adquiridos y construir itinerarios individuales efectivos (Martínez-Rueda et al., 2023).

La formación del profesorado es un aspecto clave para garantizar la implementación de programas educativos orientados a desarrollar la autodeterminación (Martínez-Rueda et al., 2023; Vilà et al., 2010; Yurrebaso Atutxa et al., 2020). Es esencial preparar al profesorado para que puedan promover estas habilidades y proporcionar el apoyo que requiere cada joven de este colectivo para alcanzar sus objetivos individuales. Además, para abordar de manera efectiva el desarrollo de las habilidades de autodeterminación e independencia, se requiere de trabajo coordinado entre la escuela, las familias y los servicios del territorio (Pallisera Díaz et al., 2013; Pallisera, et al., 2014; Vilà et al., 2010).

## 2.5 El joven y su familia: ¿espectadores o protagonistas?

Los apoyos que se ofrezcan para las personas con DI deben sostenerse en el principio de que son estas las protagonistas de su propia vida (Pallisera Díaz et al., 2013); y es su participación en la definición de su itinerario, el eje de cualquier proceso de acompañamiento (Martínez-Rueda et al., 2023); para que estos apoyos estén diseñados para atender los intereses, necesidades, expectativas y proyectos de vida de cada persona; su participación activa en la toma de decisiones es irrenunciable (Pallisera, et al., 2014). Promover la participación de la persona en la elaboración de su PI y en la evaluación de su progreso puede ser determinante en su motivación para

permanecer o continuar con su itinerario formativo (Fullana Noell et al., 2015). La necesidad de fomentar la participación de los jóvenes con DI plantea varios desafíos, uno de ellos es brindar la información suficiente y adecuada sobre los apoyos disponibles, otro es fomentar la autodeterminación (Martínez-Rueda et al., 2023; Pallisera, et al., 2014). En la práctica, las posibilidades para el desarrollo de la autodeterminación se ven condicionadas por las opciones existentes en el territorio, el entorno y las creencias, percepciones y actitudes de las familias y los profesionales (Yurrebaso Atutxa et al., 2020).

La necesidad de empoderar a la persona joven en la toma de decisiones en su proceso de formación requiere del establecimiento de Planes Individualizados de Transición que respondan a los objetivos y acciones específicas para alcanzar el proyecto de vida de la persona. Tal como lo expone Martínez-Rueda et al (2023), este plan no se limita al programa académico, sino que busca planificar el itinerario de la persona, en relación a sus aspiraciones, intereses y capacidades; al ser más amplio que el programa educativo deben intervenir el grupo de personas significativas para el estudiante y en coordinación con los diversos servicios e instituciones con los que se dispone en la comunidad, esta planificación debe iniciar en la ESO. El instituto debe desarrollar un programa curricular que integre los aspectos académicos y funcionales, basados en la comunidad; además, este debe identificar y hacer un trabajo coordinado con los diferentes servicios que brindarán apoyo al estudiante durante esta etapa y al finalizar la educación obligatoria (Yurrebaso Atutxa et al., 2020). La Planificación Centrada en la Persona determinará el éxito de estos planes o programas de transición (Mansell & Beadle-Brown, 2004); implica buscar soluciones creativas para colocar a la persona en el centro del proceso, se centra en sus capacidades y los apoyos se construyen a partir de sus expectativas y derechos, toma en cuenta la participación de las familias, amigos y personas significativas, y los profesionales se convierten en participantes en la resolución de los problemas, dejando de lado su rol tradicional de expertos (Pallisera Díaz, 2011).

Es importante resaltar el papel de las familias en el acompañamiento de los procesos de transición entre las diferentes etapas del itinerario formativo de los jóvenes con DI; estas son habitualmente la principal fuente de apoyo, por lo que deben tener un lugar central en la planificación del proceso (Martínez-Rueda et al., 2023; Yurrebaso Atutxa et al., 2020). Durante la ESO las familias asumen la defensa de sus hijos e hijas, mientras colaboran con el profesorado y los equipos proveedores de servicios para asegurar que estos reciban la instrucción, recursos y

apoyos necesarios para completar la etapa educativa con éxito (Blackmon et al., 2008). Lo anterior implica establecer una relación colaborativa entre las familias y los profesionales con la mirada hacia empoderar a las familias en el acompañamiento y participación en el plan individualizado de la transición. El desafío para el profesorado no se reduce a encontrar las fórmulas para transmitir la información a las familias de forma accesible sobre la oferta disponible, sino construir espacios de formación que ayuden a las familias a acompañar a sus hijos e hijas durante las distintas etapas del itinerario de transición (Pallisera Díaz et al., 2013).

## 2.6 La coordinación entre servicios una asignatura pendiente.

La transición entre las diversas etapas del itinerario de las personas con DI requiere de un esfuerzo coordinado y colaborativo entre múltiples profesionales y servicios. En la atención de una persona desde las diversas áreas de su vida convergen servicios médicos, educativos, económicos, profesionales, de defensa de derechos, etc. Las personas con DI deben entrar y salir de procesos que atienden sus necesidades desde una perspectiva compartimentada, lo que les mantiene a ellos y a sus familias bajo un alto nivel de estrés desde el nacimiento o la emisión de un diagnóstico. Un enfoque inter-agencias es fundamental para proporcionar un apoyo integral que responda a las diversas características y necesidades de este colectivo (Kohler et al., 2016; Blackmon et al., 2008; Fullana Noell et al., 2015; Martínez-Rueda et al., 2023; Pallisera Díaz et al., 2013; Pallisera Díaz, Fullana, et al., 2014; Pallisera Díaz, Vilà Suñé, et al., 2014; Vilà et al., 2010; Yurrebaso Atutxa et al., 2021; Echeita Sarrionandia, 2022a; Pallisera Díaz, Vilà, et al., 2018). Para Blackmon (2008), “alcanzar los objetivos requiere un esfuerzo coordinado entre familias, escuelas, comunidades, agencias estatales y nacionales, empresas, y la educación superior trabajando juntos para ayudar a los jóvenes a encontrar roles productivos como adultos”.

Uno de los principales desafíos que los autores identifican es el conocimiento insuficiente entre los diferentes servicios sobre las alternativas y apoyos disponibles; esta falta de información y de entendimiento mutuo puede dificultar la colaboración efectiva entre las distintas instituciones. Es fundamental establecer directrices y protocolos claros que definan las líneas de acción de cada servicio (Pallisera, et al., 2014; Vilà et al., 2010). Los CE deben asumir un papel protagónico en la coordinación de los apoyos, liderando los procesos de transición y asegurando una comunicación fluida entre los agentes implicados; esto incluye tanto a los equipos docentes de los CE como a los servicios postescolares, quienes deben trabajar conjuntamente para ofrecer un

apoyo continuo y centrado en las características de cada estudiante (Fullana Noell et al., 2015; Vilà et al., 2010). El liderazgo del proceso de transición recae en los agentes educativos ya que es en esta etapa donde inicia el proceso de transición y donde se toman decisiones importantes en relación al proyecto de vida de los y las jóvenes (Pallisera Díaz et al., 2013; Pallisera, et al., 2014; Pallisera, et al., 2014b). Vilà et al (2010), manifiesta que en los institutos de educación secundaria no existe un trabajo específico para apoyar los procesos de transición, la información sobre los servicios disponibles y la orientación laboral se reduce a pequeños espacios, sobre todo en el último año; ante esta realidad propone “una transformación de la cultura de los centros de secundaria tanto a nivel de la toma de decisiones curriculares como en relación a considerar el proceso de tránsito a la vida activa como una responsabilidad compartida por parte del profesorado del centro y la comunidad”. Esto se alinea con lo dicho por Fullana et al (2015) sobre la necesidad de repensar la ESO para que dé respuesta a todo el alumnado. La Fundación Bofill, en una de sus propuestas manifiesta que, la orientación de todo el alumnado debe abordarse desde un plan estratégico del centro a lo largo de todos los años de la ESO y desde perspectivas curriculares distintas que permita transitar hacia una orientación global que responda a las necesidades del alumnado, contrastando con las opciones reales y desde una mirada centrada no solo en la orientación meramente profesional, sino que se alargue a otras dimensiones vitales (Fundació Bofill, 2022).

Diversos autores critican la falta de un protocolo claro que determine las funciones y responsabilidades de cada uno de los agentes implicados en el proceso de transición de los jóvenes con DI; esta es una de las deudas actuales de la administración educativa. El territorio juega un papel estratégico en la articulación de los diferentes servicios; vehicular las acciones a nivel local permite un trabajo más coordinado entre los servicios educativos, culturales y sociales disponibles en la comunidad. Los agentes locales deben colaborar estrechamente para asegurar el apoyo de la persona joven en la consecución de su proyecto de vida, facilitando la transición desde una perspectiva inclusiva y comunitaria (Pallisera, et al., 2014; Pallisera, et al., 2014b). La colaboración inter-agencia debe ser continua y sistemática; en algunos contextos, como el anglosajón, se han implementado consejos coordinadores de transición compuestos por los CE, socios comerciales, departamentos desarrolladores de empleo, y otros organismos comunitarios. Estos consejos mantienen reuniones regulares para determinar y atender las necesidades de cada joven para asegurar que ninguno se quede desamparado entre agencias, o quede solo en la toma de decisiones (Blackmon et al., 2008).

## 2.7 Los Desafíos para los jóvenes con discapacidad intelectual.

La transición a las etapa postescolar obligatoria de los jóvenes con DI se ve marcada por distintos desafíos que tienen que sortear; en primer lugar la falta de políticas, protocolos y programas de formación curricular específicos orientados a la transición (Fullana Noell et al., 2015; Pallisera Díaz et al., 2013; Pallisera, et al., 2014; Pallisera, et al., 2014b). Lo anterior provoca que los apoyos que se ofrecen a los y las jóvenes con DI no estén alineados a un planteamiento sólido que determine los procedimientos a seguir para las distintas instituciones o servicios que ofrecen apoyos a este colectivo.

Fullana et al (2015) expresa que las alternativas adecuadas para los jóvenes entre 18 a 22 años son limitadas, además de que se evidencia la escasez de evaluaciones que permitan conocer qué esfuerzos destinados a la transición son más efectivos para fomentar la continuidad en el itinerario de cada joven. También resalta que “una vez los jóvenes con DI finalizan la escuela secundaria, los objetivos esbozados en sus PI dejan de ser responsabilidad del personal escolar y sólo en contadas ocasiones los servicios para personas adultas los asumen”. Las dificultades se incrementan debido a la falta de coordinación y trabajo colaborativo entre las instituciones y servicios que brindan apoyos a este colectivo.

Desde la prescripción de un dictamen de DI, los centros asumen la responsabilidad de diseñar PI para cada estudiante, en la que se estipulan los objetivos a alcanzar, que no son precisamente los mismos del resto de sus compañeros. Pallisera (2013), destaca el esfuerzo de las personas con discapacidad y sus familias para alcanzar los aprendizajes escolares, al punto de sufragar económicamente actividades extraescolares de reforzamiento académico priorizándolas sobre actividades recreativas o de ocio. El cumplimiento de los objetivos del PI no garantiza la titulación de la ESO, un documento que en muchas ocasiones es requisito para apuntarse a las oposiciones de la bolsa de empleo. Esta barrera está asociada a una normativa que les condiciona a acceder a los PFI únicamente a aquellos que no poseen su titulación y en el IFE se prioriza el ingreso a quienes no la tengan. Este es un amplio debate entre las familias, el Parlamento y los centros que ofrecen dichos programas (LADD, 2022; Saura, 2022a, 2022b) para que se reconozca el esfuerzo de sus hijos y de ellos mismos, y que se extiendan los respectivos certificados. Para las personas con DI no completar los estudios secundarios es percibida como un fracaso personal (Pallisera, et al., 2014).

Otra de las dificultades es que a medida que van avanzando en su itinerario formativo, aumenta el uso de aulas específicas. Al finalizar la educación obligatoria, las alternativas más frecuentes es el acceso a servicios específicos para personas adultas con discapacidad. Esto explica como las opciones que tiene la persona para continuar con su proyecto de vida se ven condicionadas por el tipo de discapacidad, grado de afectación y el nivel de autonomía para las actividades básicas de la vida diaria. Los sentimientos de miedo, rechazo o inseguridad de las familias les orilla a preferir entornos específicos o protegidos por la continuidad y seguridad que les ofrecen (Martínez-Rueda et al., 2023).

Es importante agregar que en la actualidad prevalece la existencia de CEE, en España el total de CEE es de 477 -199 públicos y 278 privados- (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2023); en relación al año anterior hay 10 CEE nuevos, 9 de ellos de administración pública. La cifra de Cataluña es alarmante pues lideraba la cantidad de CEE en el país con 102 centros, casi el doble de la cantidad que la CCAA que le sigue (Omedes, 2022). El informe de la ONU de 2017 hizo mención especial a Cataluña, ya que en el año de la publicación del informe, únicamente el 2% del alumnado con discapacidad había pasado el 100% de su tiempo en un centro ordinario (Fitó & Rovira, 2022), lo que representa un alta tasa de exclusión y segregación.

Las personas con DI tienen más posibilidades de ser derivadas a CEE que el resto de alumnado con NEAE, el porcentaje de alumnado con DI en los CEE es de 66%, mientras que en los centros ordinarios es de 52%. La presencia de este alumnado desciende mientras escala el nivel educativo, mientras que en la escuela primaria y la ESO se estima una matrícula del 25%, en el Bachillerato desciende al 3,2% y 10,1% en los FP (Omedes, 2022). En Cataluña el 41,8% de las personas con discapacidad cursan su etapa de educación secundaria en un CEE (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2023); al consultar a las personas con DI, el 59,6% manifiesta que no ha podido o no podrá seguir estudiando después de la ESO (Fitó & Rovira, 2022).

Otra de las barreras tiene que ver con las prácticas del profesorado; investigadores y las mismas personas con DI exponen como estos son sumamente importantes para que la inclusión educativa pase de ser un ideal y se convierta en una frecuente dentro de las aulas de clase. Las personas con DI en diversos estudios exponen barreras que van desde la discriminación o desvalorización del profesorado con comentarios que se centran en la discapacidad; les infantilizan; falta de adaptaciones metodológicas; planificación de actividades que no les incluyen; uso de lenguaje que

no entienden, etc. Es notoria la necesidad de fortalecer la formación inicial y permanente del profesorado sobre todo en atención a la diversidad, y los profesionales también hablan de un desbordamiento y falta de claridad de la legislación. Este bucle en el que se encuentran el profesorado y las familias, afecta directamente la seguridad de los estudiantes con DI y su derecho a la educación pues existen centros que se niegan a atender a este colectivo (Nieto & Moriña, 2021; Nieto Carmona & Moriña Díez, 2021; Echeita Sarrionandia, 2022b; Nieto & Moriña, 2019; Verdugo Alonso & Rodríguez Aguilera, 2011).

Las relaciones con sus pares es una de las mayores dificultades que enfrentan las personas con DI en su paso por el sistema educativo. Pallisera y Diaz-Garolera (2023) mencionan que es fundamental que estas personas puedan establecer conexiones sociales y cultivar amistades que puedan ser fuentes valiosas de apoyo. A medida que estos adolescentes crecen, las interacciones con sus compañeros se vuelven más complejas, y al mismo tiempo, estas relaciones adquieren una importancia creciente en comparación con las relaciones familiares. La falta de oportunidades para interactuar puede llevarles al aislamiento; contar con una red social puede ofrecer un apoyo informal significativo para promover la independencia en la vida cotidiana.

### **3. MÉTODO**

#### **3.1 Enfoque**

Esta investigación parte del interés de conocer las experiencias que viven las personas jóvenes con DI al terminar la etapa de escolarización obligatoria y el tipo de acompañamientos y apoyos que requieren para que ese proceso sea menos atropellado. A partir de estos objetivos se puede afirmar que esta investigación sigue un enfoque metodológico de tipo cualitativo. La investigación cualitativa es ampliamente empleada en las ciencias sociales y se aplica en educación para estudiar el hecho educativo (Guerrero Bejarano, 2016; Pedraz et al., 2014; Rodríguez et al., 1999; Salazar-Escorcia, 2020).

La investigación cualitativa busca lograr una comprensión profunda de los significados y definiciones de una situación según son presentados por las personas, en lugar de generar una medida cuantitativa de sus características o comportamientos (Salazar-Escorcia, 2020). Es decir que la investigación cualitativa se centra en comprender y profundizar los fenómenos, analizándolos desde la perspectiva de los participantes dentro de su contexto y en relación con los

aspectos que le rodean. Esta metodología es la predilecta cuando se busca comprender la perspectiva de individuos o grupos que se investigarán, acerca de los sucesos que les rodean, profundizar en sus experiencias, pensamientos y opiniones; conociendo de esta forma cómo perciben subjetivamente su realidad (Guerrero Bejarano, 2016).

### 3.2 Instrumento

El Grupo de Discusión es una técnica cualitativa con la que se pretende reproducir una determinada situación microsocial a modo de imagen de la situación macrosocial, a través de la interacción de los participantes con el objetivo de posibilitar un discurso-texto, que al ser analizado, fija y ordena el sentido social correspondiente a un determinado campo o temática (Pedraz et al., 2014).

La elección de GD como medio para recogida de información para esta investigación responde a la necesidad de conocer en profundidad las opiniones de los y las jóvenes con DI sobre el tema objeto de análisis. Los GD son valorados como un medio atractivo para la participación de individuos en investigaciones ya que representan eventos sociales temporales que no exigen habilidades técnicas específicas de los participantes. Estos grupos proporcionan un ambiente natural donde los participantes pueden expresar libremente sus percepciones, emociones, experiencias y pensamientos sobre diversos temas (Bloor et al., 2001).

Kaehne y O'Connell (2010) destacan el potencial de los GD para favorecer la inclusión y el empoderamiento de las personas con DI. Los autores plantean que los GD constituyen un entorno no intimidatorio que facilita la interacción entre los participantes, el debate y el contraste de opiniones, perspectivas y experiencias. Esto también permite a las personas con habilidades limitadas de lectura y escritura participar activamente en los procesos de investigación (Kaehne & O'Connell, 2010). En el ANEXO 1 se puede consultar la Tabla 1 con el Guion de los GD.

### 3.3 Participantes

Se llevó a cabo un muestreo por conveniencia. En los GD participaron 15 jóvenes con discapacidad intelectual; 11 hombres, 3 mujeres y 1 de género no binario; en edades comprendidas entre los 18 a 26 años. Los jóvenes son usuarios de los programas formativos de TVA y de Orientación y Formación Profesionalizadora de una entidad que trabaja por la inclusión sociolaboral de las personas con DI. Todos los participantes se comunicaban oralmente; cada GD

fue acompañado por lo menos por un educador de la entidad. Algunas de las personas participantes también presentan un diagnóstico de trastorno de salud mental asociado.

Todos los participantes viven con su familia, de los cuales, 7 tienen que trasladarse de otras localidades para asistir a la entidad que les brinda apoyos actualmente. En relación a los itinerarios formativos, 8 de ellos provienen de CEE. Asistieron a la ESO 8 de los participantes, de los que se puede asegurar que únicamente 3 obtuvieron su titulación. Tres personas estudiaron un CFGM, 2 un PFI y 2 un IFE. Ninguno de los participantes asistió a la escuela de adultos. En el primer GD participaron los jóvenes P1, P2, P3, P4, P5 y P6; en el segundo GD se contó con las participaciones de P7, P8, P9, P10, P11, P12, P13, P14 y P15. La distribución de los participantes en los dos GD se puede consultar en el ANEXO 2.

Para asegurar la ética del estudio se tomaron en consideración los criterios establecidos por la Guía Ética para la Investigación Educativa de British Educational Research Association (BERA, 2018) en relación con la confidencialidad, el respeto a los participantes y el consentimiento informado; para garantizar el anonimato se utiliza un código para cada participante. Antes de los grupos focales se realizaron reuniones con los participantes para explicar los aspectos fundamentales de este estudio, en qué consistía su participación, la duración de los grupos de discusión y para asegurar que comprendían sus derechos dentro de la investigación. Todos los participantes del estudio firmaron un consentimiento informado, en formato accesible para personas con discapacidad intelectual, en el que aceptaron participar en la investigación y que sus intervenciones se registraran en audio. La información sobre el estudio se encuentra en el ANEXO 3 de este documento y el formato para la firma del Consentimiento informado se ubica en el ANEXO 4.

### 3.4 Análisis de Datos

Los datos resultantes de este estudio han sido tratados desde el enfoque de análisis de contenido temático, tomando en cuenta sobre todo su flexibilidad (Braun & Clarke, 2006). Es una metodología de análisis que sirve para identificar, analizar e informar temas dentro de los datos obtenidos. Es decir, permite organizar y describir el conjunto de datos extraídos durante la investigación a partir de datos que se repiten.

Siguiendo las fases planteadas por Braun y Clarke (2006), en primer lugar, se buscó familiarizarse con los datos obtenidos: en este estudio primero se han transcrito de forma literal todos los comentarios de los participantes haciendo uso de las grabaciones registradas en ambos GD, se leyeron y releeron las transcripciones, comparándolas con las anotaciones hechas durante el desarrollo de los GD. En la segunda fase se generaron los códigos iniciales: después de crear una lista de ideas, se produjeron códigos que identifican características de los datos. La fase tercera es la búsqueda de temas, se trató de analizar los códigos y considerar cómo pueden combinarse diferentes códigos para tener temas. En la cuarta fase se revisaron los temas y refinaron los códigos; en este punto se revisó el contenido de los datos para verificar si se seguía un patrón. La fase quinta consistió en definir los temas que se presentarán a la hora del análisis de los datos obtenidos y, la última fase es elaborar el informe final donde se redacta el análisis final y los aspectos extraídos de los datos.

#### **4. RESULTADOS**

Ambos GD iniciaron solicitándoles que explicaran sus trayectorias educativas y de formación. En el GD1 uno de los temas en los que se enfocaron más los participantes fue en expresar las experiencias negativas con el centro educativo y las personas que trabajaban ahí, en el GD2 estas están se relacionan más con la respuesta que brindaron los educadores a sus peticiones de intervención ante caso de acoso. Aquí se encuentra una de las primeras diferencias entre quienes provienen de centros ordinarios y los CEE, quienes provienen de centros ordinarios exponen más experiencias de acoso que quienes asistieron a CEE; los castigos y malos tratos de parte de los educadores fueron expresados sobre todo por los que asistieron a CEE. Ambos grupos coinciden en que, en su mayoría, los equipos de educadores no prestaban la atención que requerían sus demandas.

##### **4.1 Relación con sus pares**

Al solicitar a los participantes que compartan sobre su trayectoria educativa uno de los temas recurrentes en los dos GD fueron las experiencias de acoso de las que fueron víctimas por parte de sus compañeros. Estas experiencias parecen haberlos acompañado desde las primeras etapas educativas. El participante P2 acepta haber utilizado la violencia para defenderse y mantenerse libre del acoso. Los participantes P11, P12, y P15 comentan experiencias de acoso en centros ordinarios, los participantes P2 y P13 expresan haberlo vivido indistintamente en centros

ordinarios y CEE. Una de las características en las que coinciden algunos de los participantes es que las situaciones de acoso sucedían al iniciar en un centro nuevo.

P12: Sufrí bullying [...] las chicas de allá no les caía muy bien [...] las empollonas no me aceptaron en su grupo.

P15: En el colegio anterior me hacían bullying y aún estaba muy tocado por lo que me cambié a otro cole en otra localidad.

P11: Una vez me persiguieron tirándome piedras del tamaño de la mano de un niño.

P11: Fui a otro colegio, no mejor porque fue donde me hicieron dos años de bullying

P2: Como era el chico nuevo, siempre me intentaban hacer bullying [...] llegué a un punto en el que me cansé, me cabreeé, les pegué [...] luego llamaron a mi madre, casi me expulsan por eso. [...] Luego en el PFI, también tuve un problema con un chaval [...] no paraba de burlarse de mí, acabé harto, le cogí y le pegué."

P13: He tenido muchas cosas en estos años que han pasado porque no han sido fáciles, porque incluso cuando estaba en esa escuela, los niños eran muy retorcidos. A mí me hicieron la trabanqueta y me caí. Como tengo una parálisis, eso hace que todo mi cuerpo sea más difícil que otra persona, porque ahí creo que era la única que tenía ese problema porque todos eran como mentales.

El acoso que recibieron los participantes no se limita a las agresiones físicas, en las palabras del participante P11 puede notarse que el acoso de sus compañeros fue también de carácter psicológico.

P11: Mucha gente tiene esta idea de que el bullying solo es físico y el bullying puede ser perfectamente algo psicológico, porque una persona te puede hacer bullying sin necesidad de pegarte, creando mal interpretaciones entre los profesores y tú, haciéndote que pienses ciertas cosas, motivando te hacer actos irresponsables o estúpidos, también puede llegar a hacerse pasar por tu amigo, intentar engañarte.

En segundo lugar, expresan como durante las diferentes etapas educativas tuvieron limitaciones para socializar y establecer relaciones de amistad con sus compañeros. La participante P12 considera que esa dificultad está relacionada con su discapacidad.

P12: Voy sola, pero es que a mí juntarme con gente, hacer amigos me cuesta mucho, porque también es así sobre el asperger. Me cuesta más comunicarme, conozco un chico que también tiene lo mismo y pasa lo mismo que yo. A mí lo que piense la gente de mí me importa mucho. [...] una chica fingió ser mi amiga cuando no lo era.

P2: ¿Me gustó mucho la experiencia de hacer un CFGM?, no, porque había compañeros que eran muy de su pueblo [...] y pues básicamente no me llevaba bien, y yo a veces no iba por lo mismo.

P11: A partir de ahí, yo tomé una decisión de mantener una actitud más reservada.

En sus intervenciones algunos de los participantes manifiestan sentimientos de aislamiento ya sea por decisión personal, por rechazo de los compañeros o porque la organización del mismo centro las impulsaba como en el caso del participante P6 que expresa que no tenía permitido interactuar con el resto de estudiantes, sobre todo con los del sexo opuesto.

P6: Un día estaba en el autobús y me dijo ¿por qué estás hablando con la otra gente?, una señora. Y yo le dije “porque me estoy relacionando, no puedo estar todo el rato sin decir nada”. No podíamos estar con las chicas en el patio, lo primero va a ser chicos con chicos y las chicas con las chicas. No nos dejaban relacionarse con los otros.

P12: Te dicen "la nueva, la nueva", van todos a por ti y cuando ya no les interesas te dejan de hablar.

Otro aspecto que aparece de manera recurrente es la necesidad de cambiar de centro para mejorar la experiencia educativa. El cambio se manifiesta para algunos participantes como la respuesta para terminar con las situaciones de acoso, la razón para que estas iniciaran o una causa para evitar relacionarse con sus compañeros, como se ve en el siguiente comentario:

P11: Cada vez que cambiaba de centro, para mí era que me daba mucha pereza y mucha ansiedad, porque al final era nuevos compañeros, nuevas gentes que puede molestar, nueva gente que no va a entender las cosas que tú tienes. Tienes que explicar todo lo que te ocurre, aparte, no sabes quién realmente quiere ser buena persona o no. [...] Era un rollo tener que constantemente conocer distintas personas [...] había mucha gente que era muy aprovechada. He conocido muchísima gente y casi siempre me pasa lo mismo, estos

cambios fueron bastante duros para mí, pero al final me acostumbré. De hecho, en el último curso de informática que estuve, ya ni me esforcé en conocer a la gente, simplemente pasé de absolutamente todo, yo fui a la mía y es que dejé de querer relacionarme con nadie.

Algunos de los participantes critican la inacción del personal educativo al momento de exponer las situaciones de acoso, en el caso del participante P11 fue su familia quien manifestó la situación ante el profesorado.

P2: Me llamaron a la directora, fui a hablar con ella, no me hicieron ni putísimo caso, el director tampoco. Cogí y les dije: “a la primera que me pongan la mano encima voy a repartir hostias a todos, me da igual, así de simple”. Luego llamaron a mi madre, casi me expulsan por eso.

P11: Mis padres se quejaron por lo de las piedras, de por qué había piedras en el patio, y claro, ellos dijeron: “es que tienen que aprender ellos a no tirarlas”.

Uno de los participantes compartió una experiencia en la que fue víctima de abuso sexual de parte de un compañero y como las autoridades de la institución no intervinieron.

## 4.2 Atención del Profesorado

La trayectoria educativa de los participantes está marcada por la relación con el profesorado y/o equipo de educadores, algunos recuerdan de manera negativa estas interacciones debido a la rigidez en la disciplina, la forma en que se resolvían los conflictos, las consecuencias de sus acciones y la respuesta del profesorado a sus demandas. En primer lugar, expresan experiencias negativas con los educadores de los centros, los caracterizan dentro de un perfil muy estricto, el P6 expone una experiencia de trato degradante.

P5: En el PFI me ha ido fatal, horrible, muy malas las profes y me ha hecho fatal, que me sentía muy mal.

P6: Lo pasé muy mal, había una señora muy mala, muy estricta. Un día que yo iba a hacer piscina, y pues usaba mi bañador y mi pantalón para estar cómodo. Lo que hizo fue que se metió conmigo, se enojó y lo que me hizo no lo tenía que hacer, porque me dijo: “Ya te puedes quitar delante de todos los niños y niñas el bañador y el pantalón cinco veces”. Y

yo estaba como “alguien me puede ayudar o decirle algo” y ninguno le dijo nada porque era tan estricta que había chicas que le decían que era una bruja, porque era muy mala.

P4: Yo no soportaba a los profes porque comer era un rollo, y yo la comida la tiré a la basura porque no me gustó nada. Yo fui con el director, le dije yo me voy porque no me gustó, y yo estaba llorando fuerte.

P3: Mis padres van a hacer una reunión con mi tutora y ella me dijo que saliera de la clase y que hiciera delante de mis padres una raíz cuadrada cuando yo... no me tocaba hacerlo. Me obligó a hacer la raíz cuadrada. Mis padres dijeron que esas mates a mí no me tocaban, que me tocaban hacer otras, pero tampoco me ayudaba mucho.

P2: Los profesores que no me dejaban en paz, algunos de los profesores no me caían ni bien, me echaban casi cada dos por tres afuera, por llegar dos minutos tarde, un minuto tarde, pues la verdad no quería quedarme mucho.

Algunos de los participantes, sobre todo los que han sido usuarios de CEE, denuncian malos tratos y castigo como respuesta de los educadores para mantener el control de la disciplina.

P4: A veces me castigaban en la escalera, afuera del comedor.

P6: Me dijo que estaba castigado, mientras miraba a los otros como se bañaban, y yo en la orilla estirado sin poder ir. ¿Tu encuentras normal que ellos se estén bañando y yo me quedé allá mirando? Mi castigo era mirar como los otros bañaban sin yo poderlo hacer.

P3: Teníamos que recoger las hojas que ahí había.

P6: Lo típico era, en plan, recoge las hojas o si no te castigamos.

P1: Eran muy estrictos.

P6: Se rumoraba que al que se portaba mal lo duchaban con agua fría. Yo vi que a un niño lo agarraron de las manos y de los pies y lo llevaron a ducharse.

Al consultarles sobre la respuesta que recibían de los educadores, o equipo docente de los centros al momento de denunciar el acoso del que eran objeto por sus compañeros, malos tratos de los educadores o profesorado, situaciones que les incomodaban o expresar sus necesidades, varios

participantes describen que se les ignoraba o que expresar sus demandas podía terminar afectándoles negativamente a ellos.

P6: Al director le daba igual, [...] me sentía tan incomodo haciendo esto, pero yo pensaba, pues. P1: Oh, se debe hacer eso porque si no te castigarán.

P6: Tenías que hacer lo que la señorita decía porque si no ya estabas castigado haciendo lo que no te agradaba hacer.

P13: No me ayudaron, yo estaba llorando, pero ni la profe me ayudó, me dijo que eso era normal -al acoso de compañeros-; normal no era la verdad, porque los niños ahí estaban chalados de verdad y la señora también

P5: Los educadores no me hacían caso a mí, me ignoraron, mis padres tuvieron que hablar con el compañero que me pedía dinero, era un compañero muy grande y yo tenía mucho miedo. [...] Aquí estoy muy protegido, con los educadores [...] con todos, aquí es como mi segunda casa. [Después de una agresión] lo hablé con los maestros y me ignoraron, esto me sentó fatal.

P2: Se lo informé a mi madre, a los profesores, a la directora; -en la ESO- mi madre me hacía caso, pero los profesores y la directora no me hicieron ni caso y luego en el PFI, hablé con mi tutor porque ya estaba muy hartó, se lo dije, lo vio el tutor, lo echó durante unos días -al compañero- y luego pues ya está.

P11: Tú te podías quejar de que a lo mejor algo iba mal, pero ellos te decían que si no estabas conforme te podías ir del curso.

También comentan situaciones de negligencia de parte de los equipos de educadores, en los GD se evidenció la necesidad de los participantes de que los profesionales estén pendientes de ellos y ellas, y sus demandas.

P11: La mayor parte de los problemas que ocurrían con mis compañeros era por culpa de que los profesores no prestaban atención o simplemente no querían mojarse. Cuando ocurría un enfrentamiento el profesor como no estaba seguro de qué había ocurrido porque no había prestado atención, decidía intentar decir lo típico de "bueno para, para", que

obviamente no servía de absolutamente nada, por el simple hecho de que el alumno en cuestión le daba poca importancia a lo que decía el profesional.

La participante P13, relata una experiencia en la que la falta de atención de las personas responsables del cuidado de los estudiantes pudo causar repercusiones negativas para los más pequeños, también apunta la importancia de la preparación que deben tener quienes trabajan en espacios que ofrecen servicios a personas con discapacidad.

P13: Las monitoras de ahí no sabían lo de la discapacidad, porque yo ahí vi muchas cosas de que trataban muy mal a los niños y todo. Un día salté de rabia en plan, ¿qué estás haciendo?, ¿pero no ves?, porque había una rampa para bajar el bus, como hay siempre y casi se cae el niño y entonces yo salté y le dije "¿no ves lo que estás haciendo?", porque a mí me dio rabia que casi lo tiraba al suelo.

Algunos participantes resaltan experiencias positivas determinados educadores, expresan estas experiencias como contraste con las experiencias negativas que han tenido con el resto de profesores o en un nivel específico de su itinerario, como es el caso del participante P5 que recuerda la ESO de forma positiva y resalta la intervención de una profesora. El participante P15 expone la diferencia con el profesorado al cambiar de centro.

P5: La ESO era una escuela de verdad de 10, porque tenía una profesora de verdad, aprobaba de primero a cuarto perfecto, mis padres estaban muy felices, de verdad era una escuela de 10.

P15: Allí fue bien, el profe me ayudó mucho.

P12: Yo en la ESO sí que tuve, la profesora de Naturales se dio cuenta de que tenía problemas, que, por ejemplo, en el examen ella me dijo "tu usa el libro y yo luego te lo hago", y la gente decía "por qué le dejas", pero porque ella veía.

P5: Para mí, yo que me he encontrado en esta fundación, pues, es una fundación que a mí me gusta porque tengo buenos compañeros, tengo buenos educadores que me han enseñado perfecto, me han enseñado muchas cosas. Antes era fatal y ahora estoy mejor.

Finalmente puede notarse la manera en la que el participante P5 valora de forma positiva su experiencia en la entidad a la que asiste en el momento del estudio, resalta la relación que mantiene

con sus compañeros y educadores, y el avance que ha tenido desde que asiste a ese lugar. La mayoría de los participantes de los dos GD apuntaron aspectos positivos de esta entidad, centrándose en el tipo de atención que reciben, un trato adulto y la experiencia de los educadores para tratar con sus características individuales.

### 4.3 Autonomía

Los participantes al ser consultados sobre la toma de decisiones de los centros a los que han asistido al finalizar la etapa de escolarización obligatoria (primaria en CEE y la ESO para los que asistieron a los centros de educación ordinaria), explican que la decisión fue tomada por sus padres o con influencia de estos.

I: ¿Tu elegiste ese PFI?

P5: No lo eligieron mis padres.

P8: A mí me hubiese gustado ir a bachillerato. Y yo tenía pensado, cuando acabe el sexto de primaria y empecé 1ero de la ESO, a ver si podría ir a bachillerato.

P7: Al final mis padres decidieron que vendría aquí.

P15: Mis padres decidieron -que se cambiara al Instituto de otra localidad-.

P5: Yo y mi madre, mi madre me cambió, yo estaba en otro centro, pero estaba peor y no me gustaba.

P6: Fue decisión mía y de mis padres, porque yo ya decía me salgo.

P7: Mis padres me ayudaron a buscar, a ver, porque ya se me estaba acabando -el CEE-.

Algunos participantes resaltaron que fueron ellos quienes hablaron con sus padres para expresar su necesidad de un cambio de centro antes de finalizar la escolarización obligatoria.

P1: Quería un cambio.

P3: Les pedí yo a mis padres que quería un cambio.

En segundo lugar, los participantes de ambos GD expresan un sentimiento de restricción de su autonomía en la toma de decisiones. Las participantes P12 y P13 manifiestan su deseo de mayor autonomía en la toma de decisiones, en este caso en la selección del centro de estudios.

P6: Y me dije que no más, hasta aquí he llegado, necesito un cambio. No lo decidieron mis padres, sino que lo he decidido yo.

P12: Tú no eliges, lo eligen tus padres, hay que cambiarlo, te deberían dejar elegir a ti. Porque yo me volví muy cerrada en mí por culpa de mi madre.

P13: Cuando fui a la clase especial, yo quería hacer la ESO como todos, porque yo soy normal. Lo que pasa es que tengo unas sin limitaciones que me hacen hacer eso, pero yo quería hacer la ESO y luego hacer un ciclo o así, pero de otras cosas no de eso.

I: ¿Qué crees que te hubiese ayudado a tomar tus decisiones libremente?

P12: Que me dejaran terminar primaria en ese colegio en vez de cambiarme, [...], me dijeran "¿te gusta este colegio?", no enviarme a uno donde no conocía a nadie.

El proceso de búsqueda de los centros para continuar con la formación postobligatoria está generalmente a cargo de las familias, las que se auxilian de búsquedas por internet o consultas con familias de ex compañeros.

P1: Mi madre llamó a la madre de otro compañero que se había cambiado, ella le dijo de esta entidad que es una fundación, me gustó, necesitaba el cambio.

P6: Mis padres se comunicaron con la madre de una compañera.

P7: La información de los centros la tuvieron que buscar mis padres.

Por último, se aborda las restricciones impuestas por los mismos CE que los participantes exponen como limitaciones en la autonomía en la toma de decisiones sobre todo las que tienen que ver con imposiciones en la vestimenta y la apariencia.

P3: Teníamos que ir en bata.

P1: Cuando yo quería llevar el pendiente a la escuela [...] Los chicos no pueden llevar un pendiente en la oreja, las chicas sí. ¿Qué haces con el arete puesto?

P3: No se podía usar manga corta.

P6: Tu estas en esta clase, te guste o no, te quedas o si no te aguantas.

#### 4.4 Orientación

El abordaje del tipo de orientación que recibieron los participantes de los centros a los que asistían en cara a continuar con su proceso formativo o de inserción laboral parte de la búsqueda de información sobre los centros disponibles en el territorio. Algunos participantes (P2 y P5) exponen que recibieron información del personal de la ESO, el participante P2 apunta que este apoyo provino directamente de las profesionales del Servicio de Inclusión Educativa Individualizada (SIEI), sin embargo, indica que el instituto en general no le proporcionó esa información. P6 y otros participantes destacan la falta de orientación en los CE.

I: ¿Quién te habló de las opciones para continuar tu formación?

P2: Mis profesoras del SIEI, en el instituto en sí no.

P5: La encargada de la ESO.

Otros participantes expresaron que la intervención de sus familias y amigos en la búsqueda de información y orientación para la elección del centro para continuar con sus estudios.

P2: Cuando decidí venir aquí fue gracias a la ayuda de un amigo mío y también fue porque hablé con mi madre y eso.

P6: Mi madre, buscando información, porque en el cole al que iba no decían nada, se lo callaban todo.

P12: Una tía mía me dijo que qué quería hacer, me dijo que si quería ser maestra tenía que comenzar por la gente grande.

Al consultarles si recibieron algún tipo de orientación laboral en los centros a los que asistían los participantes en su mayoría expresaron que no, a diferencia de P2 que menciona que recibió orientación del centro en el que cursaba el PFI y el lugar en el que realizó las prácticas.

P2: Si, ahí en la empresa me ayudaron bastante, en el PFI también, en el instituto no tanto.

La mayoría de los participantes coinciden en la ausencia de orientación en los centros a los que asistían. P11 critica la falta de orientación adecuada sobre opciones más allá de ciclos y bachillerato, lo que llevó a decisiones equivocadas y pérdida de tiempo en su educación. P6 apunta que la información se retenía y no se promovía el dialogo.

P6: Se lo estaban, se lo tenían agarrado de los bolsillos, no decían nada y yo, y claro, pues era como, no decían que, si querías trabajar, si querías hacer algo.

P3: Es que no te lo preguntaban, habían de hacer lo que ellas querían que hicieras.

P6: Tampoco no tenían ninguna reunión entre el profe ni el alumno.

P2: Yo solo tuve dos reuniones y la primera porque me querían expulsar y la segunda fue gracias a mi tutora que intentaba ayudarme para coger un PFI.

P:4 Yo iba a preguntar y me dijeron que no.

P11: Me dijeron que había los ciclos y el bachillerato, pero realmente no me dijeron nada de lo que hay más de ello, o sea, no parece que tuvieran interés en recomendarme nada, porque ni me hablaron de otros organismos [...] al final, solo me recomendaron una cosa y tuve que perder unos años de mi vida en una cosa, que al final no podía aprobar.

Por último, se constató que los participantes ven el proceso de búsqueda de centro como una actividad que deben realizar de manera autónoma las personas con DI con la participación de sus familias.

P5: Han de venir, han de preguntar, han de buscar información en Google, han de llamar, después han de visitar la fundación, si le gusta pues adelante, seguir adelante y si no le gusta encontrar otro sitio.

P1: Buscar en el internet, buscar estas personas, buscar con nuestras madres, [...] Yo le dije a mi mamá, mama dícales a mis amigos míos, a sus madres, que vengan a aquí.

#### 4.5 Currículo (Formación y contenidos)

En primer lugar, los participantes señalaron la falta de adaptaciones curriculares, y la sobrecarga de actividades y tareas. P2 comentó que durante el PFI se enfrentaba a exámenes consecutivos, lo que le causaba estrés y agobio; P11 por su parte expresó que la falta de adaptaciones a sus condiciones en la ESO hizo que se le hiciera difícil aprobar las asignaturas.

P2: -en el PFI- Eran muchas horas de práctica, muchos exámenes [...] lo de Mates era complicado.

P2: No te adaptaban nada, podías pedir ayuda, pero no te la daban [...] pero por lo otro ni en exámenes, ni en textos, nada. Me sentía agobiado, estresado, y más de una vez no iba ya a clases por lo mismo.

P11: Me costó pasar la ESO, porque había unas dificultades, ya que no había adaptaciones a mis condiciones. En general fue difícil aprobar las asignaturas. [...] No te adaptaban las cosas, sino tú tenías que adaptarte y si ya es duro para una persona normal adaptarse [...]. Lo que conllevó a esto de que no adaptasen nada del Instituto.

P2: Si alguien va a CFGM de electricidad, recomendación, que los profes no agobien tanto a los alumnos, que no les pongan exámenes cada dos por tres.

En segundo lugar, mencionaron que la falta de adaptaciones y de apoyo de parte del profesorado fue la causa de pérdida de motivación para continuar con la formación. P11 explicó que la falta de adaptaciones era un problema recurrente en los diferentes centros a los que asistió.

P2: No me dio tiempo de hacer las prácticas, lo único que me recomendaron es que acabara antes, que me fuera, nosotros normalmente tendríamos que acabar en mayo, yo me fui en abril.

P11: Al final lo que acabamos era adaptándonos. Mucha gente decidió coger e intentar sacarlo adelante porque tenían la motivación de que querían estudiar ese tema. Me hubiera gustado estudiar ese tema la informática, el problema es que no me pude adaptar a la situación de la educación. Y el problema es que al final yo dejé de esforzarme en el curso.

P11: En ese contexto las condiciones no eran las adecuadas, ya no en el hecho de que yo soy una persona con discapacidad y que me pueda costar, sino que mis propios compañeros que no tenían ninguna discapacidad, les costaba ese curso y muchos se rendían.

P12: Una profesora daba muy mal la clase, suspendía con ella, con la otra yo lo hacía bien y una lo vio, pero la otra no. ¡Si lo ven bien!, ellos lo saben y te hacen las clases como si fueras como todo el mundo y no, porque a unos se le harán más fácil, pero otra gente es diferente y le cuesta más quedarte con los que estudias. Tienes que recibir apoyos.

P11: Yo fui a dos cursos de informática y en los dos era exactamente igual.

El participante P11, destacó que, aunque asistía a la USEE (Unidad de Soporte de Educación Especial, ahora SIEI), la ayuda era mínima, no había coordinación con el aula ordinaria y no se traducían en mejoras en sus estudios regulares.

P11: Fui a un programa llamado USEE que era para supuestamente para gente como yo con discapacidad, y es cierto que nos trataban un pelín mejor, lo que pasa que no cambiaba el hecho de que las notas y los exámenes todos lo hacíamos fuera de la USEE y una cosa es lo que trabajabas ahí y otra cosa era lo que trabajaba en los estudios. La USEE era más bien como un grupo para hacer deberes, estaban ahí los profesores para ayudar y tal, pero no llegaba a ser un grupo donde llegasen a profundizar, sino era más bien un soporte muy ligero, hay que decir que fue algo de ayuda, pero sí que pienso de que podrían haber intentado mejorar estos recursos.

El participante P7 manifestó un sentimiento de abandono de parte del profesorado, no se sentía incluido en las actividades lo que le llevó a solicitar a sus padres un cambio de centro. P3 recordó experiencias negativas durante su etapa escolar. P14 echó de menos la atención del profesorado a sus necesidades.

P7: Al quinto yo no hacía nada, me quedaba sentado todo el día y ya está, porque el profe no me quería ayudar a hacer nada, no me ponía deberes, y yo le dije "yo quiero hacer deberes", -el maestro dijo- "no, no puedes", y mis padres lo vieron y me cambiaron de cole porque no hacía nada, estaba allá sentado en un rincón, mirando la pizarra, jugando.

P3: Si no hacías los deberes, te tenías que quedar haciendo los deberes. Y mi profesora si no aprobabas el examen tenías que volverlo a hacer, no podías salir al patio.

P14: Me gustaría que hubiese más horas de informática, más aprendizaje, más de todo; pero claro no hay profesores que estén atentos, que estén ahí todo el rato para que te ayuden o que te enseñen y todo eso.

También, los participantes hablaron sobre actividades y formación que consideran relevante. Varios participantes expresaron deseos específicos de formación laboral.

P1: A mí me gustaría trabajar en un almacén de ropa. Formación que me lo expliquen cómo es, que me enseñen a ser vendedor.

P5: La cocina porque así quiero cocinar más. Porque me gustaría ser cocinero.

P3: Encontrar un trabajo con perros.

Finalmente, algunos participantes manifiestan que consideran importante la oferta de actividades que se realicen fuera del centro, una formación que vaya más allá de la enseñanza de las asignaturas tradicionales como lengua y matemáticas; y la importancia de formación en sexo-afectividad.

#### 4.6 Acompañamiento individualizado

Los participantes del primer GD valoran de forma positiva las tutorías personalizadas y las asambleas grupales, P5 enfatizó que las tutorías son un espacio seguro para abordar los objetivos personales y recibir apoyo emocional.

I: ¿Hubiese ido bien tener tutorías en los centros anteriores?

P3: Si, y explicar tus cosas personales o lo que estás haciendo.

P6: -En tutoría- me explican las cosas que realmente son positivas y así aprendes. Muchas cosas que se te quedan en la cabeza y que no se las dices a nadie porque es como, te ayuda también a muchas cosas de orientación, pues al exterior, [...] También te dan la orientación que nosotros estimamos y de lo que sentimos. Para mí la tutoría me encanta, doy mi opinión desde el respeto. Yo valoro muchísimo tener tutorías.

P5: Yo en tutorías me lo paso muy bien, hablo cosas más personales. La tutoría es para ayudarnos para decir cómo va el curso, cómo va en casa, cómo va la familia, cómo va todo. Cómo va aquí, cómo van los compañeros, si se portan bien, si se hacen las cosas. Y la asamblea con los compañeros y la tutora hablamos sobre diferentes temas entre nosotros.

Algunos participantes mencionaron la necesidad de acompañamiento psicológico. P11 comentó haber observado que el profesorado también requería cierto apoyo emocional, además de resaltar la importancia de la formación para los docentes.

P6: Y también deberían venir algún día dos o tres psicológicos, para hablar.

P11: En estos sitios de Educación no hay un trato psicológico, ahí nos tratan por igual y no hay un trato individualizado. Es como si realmente no les importamos y probablemente es así. [...] En la educación no se tiene ningún tipo de capacitación, es más, yo diría que el

problema de eso es por el simple hecho de que no hay un trato de Psicología ya no solo para el alumno, sino para el profesor en sí, muchos profesores que yo vi en la ESO tenían problemas con su vida personal. [...] Pensamos que, en la ESO, es lo normal que no te traten psicológicamente porque el profesor está ahí para enseñarte no para para cuidar de ti, claro no está ahí para cuidarte, pero está ahí para para de alguna forma hacerte aprender y parte de hacerte aprender consiste en que tú entiendas la temática, tú entiendas las actividades.

El participante P8 destacó la importancia de que los profesores proporcionen apoyo durante la transición entre etapas educativas; sugería que el profesorado debería preparar a los y las estudiantes para el siguiente curso y ayudarles a adaptarse a los nuevos entornos educativos. El participante P15 mencionó que habría sido útil recibir acompañamiento del personal del instituto anterior en el nuevo instituto; también expresó como el cambio de centro, las adaptaciones curriculares; la atención individualizada del tutor y el aula de recursos de un centro al que asistió le ayudo en esa etapa educativa.

P8: Yo creo que cuando terminas una etapa y empiezas otro curso, te tendría que ayudar el profe que terminas. El profe que terminas sabe a dónde vas, que te vaya preparando. Y, donde vayas el siguiente curso que te vaya preparando, durante una época también te vayas adaptando con un profe, con un personal de allí, para incorporarte donde estés en ese momento. Sea en un FP, en un IFE, sea en un curso, yo creo que debería ser así para que te vayas adaptando y no te dejen solo, a que te adaptes tú solo, que a veces cuesta o es imposible. Creo que debe ser así.

P15: Me habría gustado que alguien del anterior instituto dé acompañamiento en el otro instituto.

P15: Me cambié a otro cole en otra localidad. Y allí fue bien, el profe me ayudó mucho. Los compañeros también me adaptaban y los estudios bien, iba bien en las notas. En segundo no fue tan bien, porque las notas bajaron porque era más difícil los estudios. Y ahí fue que fui a un aula de recursos con otros compañeros y ahí me ayudaron.

Algunos participantes expresaron sentimientos de miedo, preocupación y de abandono; por un lado, P14 mencionó que en la escuela compartida no recibió acompañamiento de parte del

profesorado, haciendo una diferenciación con la atención recibida por los equipos docentes del CEE; mientras que P8 expresó sentirse abandonado una vez que terminó cada etapa educativa, señalando la falta de seguimiento de parte del profesorado.

P8: Yo estaba muy preocupado, muy triste. Yo lo pasé mal el cambio, yo tenía miedo.

P15: Yo tenía miedo también de separarme de mis compañeros y era muy extraño ir a otro sitio, me sonó feo.

P14: La escuela Compartida no fue bien porque los profesores no estaban mucho por mí y yo hacía lo que me daba la gana ahí y todo eso. Por eso pensaba bueno, pues ya no sigo más, porque yo no hacía, no estaba aprendiendo nada. Yo me quedaban en informática mirando vídeos, en las clases yo que dibujaba, no hacía muchas cosas. Pero en el CEE hacía muchas cosas porque había unos profesores y estaban más atentos por mí y todo eso.

P8: Yo echo de menos eso de los acompañamientos después cuando he terminado, me he sentido súper abandonado por parte de los profesores, porque ninguno me ha dicho "¿cómo te va la ESO o cómo te va el IFE?". Mira que tienen mi correo y nadie, yo he escrito a profes, pero ellos nunca me han dicho "cómo te va la nueva etapa". Yo noto que al final de una etapa a otro, yo noto que es "esto ha pasado y afuera". Cero seguimientos, noto eso. Una vez acabado el curso y este grupo, pues ya se olvidan, yo echo de menos que algún tutor o educador se acuerde de un grupo, porque la experiencia que he tenido es que termina un curso, la ESO, el IFE y se han olvidado totalmente.

La participante P13 menciona que perdió el miedo a los cambios de centro porque ya no tenía expectativas de que la situación mejorara, también expresa que preferiría no tener una discapacidad ya que la sociedad la mira de forma diferente.

P13: A mí lo que me pasó es todo lo contrario; porque como yo estaba en el cole y lo pasé tan mal, yo pensaba que en el instituto pues me pasaría casi todo lo mismo y pasó. [...] Por todo lo que me ha pasado, pues yo a veces digo joder, me gustaría ser como mi padre que no tiene discapacidad. Pues no, la tengo y la tendré para siempre, no es una cosa y además lo mío es más complicado, que los que están aquí. [...] por la calle, pues te miran mal y te hagan sentir mal. Y te dan ganas de decirles "¿qué miras?, ¿por qué me miras de esta manera? La gente no está consciente de que hay algunas personas que tienen discapacidad.

#### 4.7 Ofertas de formación postobligatoria.

Al recordar su trayectoria educativa, la mayoría de los participantes coinciden en el constante cambio de CE, que ha implicado que deban trasladarse a otras localidades. La experiencia de P15 muestra una trayectoria variada de formaciones y centros.

P4: Estaba en cole de mi pueblo y luego fui a un centro a 50km.

P9: De 2016 a 2022 fui a un centro de educación especial a 20 km de mi localidad.

P7: Tenía que venir desde mi pueblo hasta aquí (a 18 Km), dos años solo, tenía que tomar un bus y bueno, yo sabía cómo bajarme

P15: Me cambiaron al otro cole a 5km de mi pueblo porque en el que estaba me hacían bullying. [...] Luego fui a otro pueblo a 20km, era un instituto con personas normales. [...] Después fui a otra localidad (46 km) allí fui a otro curso para para hacer en APD a personas con discapacidad, ahí me fue bien y las notas subieron. Después fui a hacer prácticas a otra localidad (19 km) en verano y ahí fue bien también; me preparaba para ser ayudante. Después fui al primer pueblo (5km) a hacer unas prácticas de monitor de niños y allí también fue bueno, me encantó mucho porque me encantan los niños y me encanta hacer de monitor. Porque yo fui también a hacer unas colonias para el título de premonitor y lo aprobé. Por eso fui a ese centro.

Los participantes expresan que la oferta de formación se ve condicionada por la distancia entre el lugar en el que viven y la localidad en la que se ofrece la formación. Los participantes P2 y P11 mencionaron la dependencia a las familias para poder trasladarse.

I: ¿Ese era el PFI que querías hacer?

P2: En ese tiempo sí, pero claro, también cuenta que me pillaba cerca de casa que era lo que yo quería, no quería yo irme porque el otro PFI que miré estaba a más de 80 km y mi madre no me podía llevar todos los días.

P11: Mis padres me trasladaban en coche y eso acabó siendo un problema, porque yo me acostumbré mucho a depender de que mis padres me llevaran y demás, no sabía coger trenes, no sabía coger buses, no sabía absolutamente nada. Mis padres también hacían eso porque tenían miedo de que me hicieran bullying, al salir de la escuela.

P8: Me presentaron pocas opciones, me dijeron que había el IFE en un pueblo a unos 20km y me explicaron que había un FP de administrativo en mi pueblo y después un IFE a más de 30 km, solamente eso me explicaron. A mi administrativo, no me hacía el peso, el IFE tampoco, pero al final pues mira lo que te daba, me fui a probar. Al final algo se tenía que hacer.

Otro de los temas que surgió en la conversación tiene que ver con el tipo de agrupamiento que ofrecen los centros disponibles para continuar con su itinerario formativo.

I: ¿Por qué no te gustaba la idea del IFE?

P8: No sé, porque no lo conocía. También como en el IFE, pues como era un CEE como yo no había compaginado con un conjunto de los chicos y chicas, me pensé y dije a ver cómo me sentará; a ver, tenía un poco de respeto. Y al primer año, pues estuvo un poco mal ahí, pero después ya me acostumbré y acabé.

P13: Fui al cole y ahí hice la primaria y todo eso. Luego ellos me dijeron que había un instituto ahí mismo, que me dijeron que había como una clase más especial. La verdad es que quería haber hecho la ESO.

Otro de los aspectos que mencionaron los participantes fue que las actividades que ofrecen los CEE para continuar con la formación post obligatoria no eran de su agrado.

P1: Yo fui a entrevistas al taller, no me agradaban mucho. Ahí hacían de todo, limpiar garajes, no encontrabas nada de nada ahí. No me gustaba

P7: Quien no podía elegir la ESO adaptada, [...] te daban unos talleres, también podías trabajar ahí mismo de jardinería, de ordenar estacionamientos, a mí no me agradaban. Comencé y al ver que no me agradaban, [...] fui a decirle al jefe y ya está.

P14: Cuando cumplí 18 años fui a buscar opciones e ir a sitios, en el primero [...] las opciones que había pues no me gustaban. En el otro había opciones igual que el primero, pero había informática y lo hacían muy poco. Eran sitios muy pequeños y no había muchas opciones con los sitios porque el local era muy pequeño. Después fui a una Fundación y había cosas que eran muy sencillas, poner sellos en unas cartas, poner tapones en su sitio, todo sencillo; “¿qué voy a aprender aquí, si esto es muy sencillo para mí?”

Las participantes P12 y P13 expresaron la necesidad de que haya una mayor oferta para las personas con DI. P12 manifiesta como su condición le limitó las oportunidades para hacer una formación más allá del Grado Medio.

P13: Tendrían que haber más cosas para la gente con discapacidad, porque pienso que no hay muchas cosas, no hay casi nada, cosas que podamos hacer. A mí, pues me cuestan muchas cosas y más como nada más tengo una mano, bueno pues tengo dos, pero una casi no la hago servir. Un poco de todo, pues estudiar, todo eso, porque no hay muchas

P12: Quería hacer un Ciclo Superior y no me dejaron hacerlo por lo que tengo, yo no estoy mal, soy normal, tendré autismo, pero soy normal. Después del CFGM quería hacer el bachillerato, pero es que no me decían que es lo que podía hacer, no me dijo qué requisitos había. [...] Pensé en ser maestra, pero me han dicho que por lo que tengo no podré hacerlo porque me cuesta más y la profesora me ha dicho "es que no puedes hacer prácticas porque te angustiarás más, porque es más difícil, porque por lo que tienes" [...] Aquella profe era como si yo fuese una retrasada mental, que no lo soy.

Del total de participantes de los GD siete tienen que trasladarse de sus localidades a otro territorio para asistir a la entidad en la que actualmente reciben formación.

#### 4.8 Apoyos de otros Profesionales.

Al consultarles sobre la participación de profesionales externos a los CE que les brindan apoyo en la orientación y el proceso de tránsito entre las etapas educativas, únicamente los participantes P5, P14 y P15 comentaron que estos los acompañaron en el proceso, el resto de participantes dijo carecer de este apoyo. P5 mencionó que su psicóloga se mantiene en contacto con la entidad a la que asiste.

P5: Yo sí, mi psicóloga me habló de esta entidad. [...] cada vez voy a verla me dice "cómo va, lo has hecho muy bien". Y también sabe cómo voy aquí, cómo voy con mis compañeros, y todo y estoy super feliz.

P15: Bueno también los profesionales -la psicóloga- me han ayudado a buscar este centro.

P14: No sé si era una educadora, profesora o una persona que busca lugares nos dijo algunos lugares porque nosotros nos llamamos nada. Yo ni mi padre no sabíamos nada. No era una un educador que estaba fijo, sino que iba a más sitios, iba por otros lugares.

Los participantes P8 y P13 mencionaron que durante la educación primaria les visitaban profesionales externos al centro que les proporcionaban diferentes apoyos pero que estos fueron desapareciendo a lo largo del tiempo. P15 expresó que recibió acompañamiento psicológico en el centro para ayudarlo con el proceso de adaptación al nuevo centro. En lo expresado por el P9 se percibe la comunicación entre el centro y el personal de servicios sociales.

P9: Tuve COVID que estaba un poco aburrido desde casa por eso mis servicios sociales me han me han enviado las fichas de las actividades de la escuela como mates, lengua, medio ambiente y todo.

P8: Alguno venía. En el cole algunos días venían y no sé, me decían cómo estaba, me hacían como rehabilitación en el cole y después en la ESO ya no venía nadie.

P15: Hacían a venir un psicólogo en la escuela, me hacían como ejercicios, juegos. También venía la profe y me dijeron que lo que hacía la psicóloga porque estaba muy nervioso.

Una situación recurrente que expresaron algunos de los participantes fue que los equipos docentes no siguieron las recomendaciones de los profesionales externos al centro.

P11: Fui a distintos psiquiatras, psicólogos para intentar tratar mi trastorno de Asperger y mi episodio de depresión, [...] en cuanto a terapia me ayudó a nivel de sentir que me escuchaba y algunas cosas comprenderlas un pelín mejor, lo que pasa que no me ayudaron en cuanto lo que es los estudios, porque había una vinculación cero con los psicólogos y los estudios, porque los psicólogos decían unas cosas de que hicieran en el colegio y en el Instituto no hacían ningún caso.

P7: Los sonidos de la calle me molestaban y todo eso, [...] había un nene en el patio que hablaba en un tono alto y yo siempre lo sentía como si gritara, le comenté al psicólogo y me dijo que usara cascos en la clase; mi madre y yo le comentamos a la profesora y nos dijo "no, si total es mental, si no grita el niño"

P12: Estuve yendo a una psicóloga que me ayudó, el colegio no me ayudó.

Por último, la participante P13 hace énfasis en la necesidad de que existan más profesionales para brindarles apoyo durante sus etapas escolares. P8, reafirma en su comentario la importancia del seguimiento de los profesionales al momento de finalizar las etapas formativas.

P13: Debería haber más psicólogos que te ayudaran, porque hay muy pocos profesores para que te ayuden, y te tienes que espabilar y no es así. Tendría que haber más gente que te ayudara.

P8: La última profe que tuve en el IFE, íbamos a hacer una reunión con la técnica de ocupación [...] para prepararme para hablar como tengo las expectativas y eso. Yo bien contento de cerrar con ella hablar del curso y todo. Me citó el día de mi cumpleaños y al final un día antes, me envía un correo que no podía asistir [...] A mí me hubiese hecho ilusión cerrar con ella la etapa. Es lo que dije antes, no me ha dicho nada de seguimiento.

P11: Pienso es de que no debería sentirse como un cambio, los cursos, debería ser una curva ligera que no tuviera interrupciones. [...] No hay una continuidad, no hay ningún tipo de mecanismo que regularice esto. Simplemente es algo muy salvaje.

## 5. DISCUSIÓN

Diversos autores señalan las etapas de transición entre los itinerarios formativos como una de los momentos más problemáticos en la vida de las personas con discapacidad intelectual; la incertidumbre sobre las alternativas más adecuadas y los servicios mejor cualificados para atenderlos es uno de los sentimientos que albergan los miembros de este colectivo y sus familias (Blackmon et al., 2008; Fullana Noell et al., 2015; Martínez-Rueda et al., 2023; Pallisera Díaz et al., 2023; Pallisera et al., 2016; Pallisera, et al., 2014; Pallisera, et al., 2014b; Vilà et al., 2010; Yurrebaso Atutxa et al., 2020). El proceso de transición de la educación secundaria obligatoria a la educación postobligatoria no está determinado únicamente por los cambios biológicos y sociales de la persona, sino que además los retos y la incertidumbre aumentan, la seguridad que aporta el entorno escolar desaparece y disponer de más tiempo libre genera nuevas rutinas, para lo que es necesario adaptar los recursos personales y familiares (Pallisera Díaz, Vilà, et al., 2018).

Esta realidad pone de manifiesto la necesidad de que la Administración de la Comunidad Autónoma en conjunto con las instituciones educativas de los distintos niveles, las entidades del tercer sector y las organizaciones comunitarias, brinden los acompañamientos y apoyos para que los jóvenes con discapacidad no transiten solos estos cambios (Blackmon et al., 2008) y de esta forma garantizar el pleno gozo de los derechos establecidos en la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad. Las desafíos que enfrentan los estudiantes con DI para ejercer su derecho a una educación como se plantea desde la Convención son varias y pasan por diversos actores del sistema educativo (Nieto & Moriña, 2019, 2021; Nieto Carmona & Moriña Díez, 2021; Verdugo Alonso & Rodríguez Aguilera, 2011).

En primer lugar, los participantes de este estudio demandan mecanismos de protección y respuestas efectivas ante las experiencias de abuso de parte de sus compañeros, dichas situaciones van desde agresiones físicas, discriminación por su condición de discapacidad, exclusión, hasta incentivarlos a realizar actos peligrosos o irresponsables. Al igual que en el estudio de Nieto y Moriña (2021), los participantes reconocen que la entidad del tercer sector a la que asisten actualmente les ha permitido desarrollar relaciones de amistad con sus pares.

Las experiencias de acoso escolar son un obstáculo para la inclusión educativa de las personas con DI, además de que les impide generar un sentido de pertenencia al grupo (Nieto Carmona & Moriña Díez, 2021) y repercute en el rendimiento escolar, participación y en la motivación de este alumnado para completar la educación obligatoria o continuar más allá de esta (Almagro et al., 2021; Del Barrio & Van Der Meulen, 2015; Gallego-Jiménez et al., 2021; Rodríguez-Hidalgo et al., 2021). El presente estudio coincide con el de Almagro et al. (2021) en el que se afirma que para las personas con DI la experiencia escolar es un “ejercicio de supervivencia”, que les obliga a adaptarse a estas experiencias negativas (Almagro et al., 2021).

Uno de los hallazgos de este estudio es que las personas con DI experimentan limitaciones para socializar y establecer relaciones de amistad, sobre todo para quienes asistieron a la escuela ordinaria, lo que asocian con su condición de discapacidad; estudios de distintos autores concluyen que el acoso escolar puede ser causado porque los estudiantes con discapacidad son considerados como “diferentes” por sus pares (Almagro et al., 2021; Del Barrio & Van Der Meulen, 2015; Rodríguez-Hidalgo et al., 2021). La importancia que tiene el establecimiento de relaciones positivas con sus pares para la permanencia y el bienestar del alumnado con DI, se considera

urgente que los CE pongan su mirada en esta realidad y desarrollen acciones que promuevan las relaciones significativas entre este colectivo y el resto del alumnado. Estas prácticas deben promover las relaciones, autodeterminación, conciencia y vínculo con la comunidad en las personas con DI y; promover las relaciones, toma de decisiones, satisfacción y conciencia y conocimiento sobre la discapacidad para el resto del alumnado (Diaz Garolera et al., 2023; Diaz Garolera & Pallisera Díaz, 2023; Diaz-Garolera et al., 2022). La importancia de que desde el CE se desarrollen políticas y experiencias para promover las relaciones entre los jóvenes con DI y el resto del alumnado, según el estudio de Freire et al (2024), se sostiene en que las relaciones de apoyo de este colectivo se desarrollan en el ámbito formal, es decir CE y contextos familiares. Este estudio también afirma que las redes personales de las personas con DI son reducidas con la participación predominante de miembros de la familia (Freire et al., 2024).

Las experiencias entre los jóvenes con DI y el profesorado es generalmente negativa. En primer lugar, los y las participantes reclaman una mejor respuesta de los equipos docentes ante sus denuncias de acoso, solicitud de apoyo y/o atención de sus necesidades. En segundo lugar, este estudio arroja que en algunos CEE aún persisten prácticas que afectan el bienestar emocional de los jóvenes con DI, varios de los participantes compartieron experiencias sobre trato degradante, castigos y un perfil estricto del personal como medio para mantener la disciplina. Los estudios realizados por Nieto y Moraña (2019, 2021, 2021b), exponen como es frecuente que el profesorado en lugar de ser un agente que contribuya a prevenir los prejuicios y estereotipos y sea un facilitador para la inclusión de las personas con DI; se convierta en una barrera que dificulta el éxito y la permanencia de este colectivo en el sistema educativo (Nieto & Moraña, 2019, 2021; Nieto Carmona & Moraña Díez, 2021). Las personas jóvenes con DI valoran de forma positiva los profesionales con habilidades interpersonales relacionadas con la empatía y la escucha, esto implica que los profesionales les brinden un trato respetuoso, les inspiren confianza, les tengan paciencia y les proporcionen el apoyo que requieren para alcanzar sus propios objetivos (Nieto & Moraña, 2019, 2021; Nieto Carmona & Moraña Díez, 2021; Pallisera Díaz, et al., 2018).

En los primeros dos apartados de este estudio se encuentra una clara diferencia entre los participantes que provienen de centros ordinarios y los que han recibido la mayor parte de su instrucción en CEE. El primer grupo, en su mayoría, expresó haber sido víctima de abuso escolar por sus compañeros, mientras que el segundo centró su experiencia negativa debido a la rigidez de

las normas del centro, empleo de castigos y acciones degradantes. Ambos grupos coinciden en que la respuesta del profesorado a sus demandas fue la inacción, desvalorización de sus requerimientos y hasta negligencia. Varios demandan una mejor formación de parte de los cuerpos docentes y equipos de apoyo, lo que va en armonía con los estudios citados en esta investigación. El estudio de Verdugo y Rodríguez (2011) confirma que es frecuente una actitud de evitación de algunos profesionales respecto al alumnado con discapacidad, lo que provoca falta de atención hacía ellos y los relega a un segundo plano (Verdugo Alonso & Rodríguez Aguilera, 2011).

En relación a las alternativas disponibles para continuar con su formación después de finalizar la etapa de escolarización obligatoria, este estudio expone que la oferta es limitada y se concentra sobre todo en centros específicos de atención a adultos con discapacidad intelectual. Los participantes solicitan una ampliación de la oferta, que no se limite a agrupamientos específicos y que sea accesible dentro de su mismo territorio; la mitad de los participantes han tenido que desplazarse a otras localidades para asistir a los centros que brindan formación. Los programas educativos que ofrece el Departamento de Educación tienen también la tendencia a agrupamientos especializados. Las personas jóvenes con DI ven como su derecho a participar en la elección de su itinerario formativo se ve condicionada por la disponibilidad de la oferta en el territorio; la mayoría renuncia a sus intereses o perspectivas de futuro porque no cumplen con los requisitos para ingresar al siguiente nivel ya que la mayoría tienen dificultades considerables para completar la ESO, o por la distancia geográfica entre estos y las localidades en las que residen. Estos resultados coinciden con los estudios de Pallisera et al (2013, 2014, 2015, 2018), y con los de otros autores citados anteriormente.

Por otra parte, varios participantes, sobre todo quienes asistieron a CEE, exponen que la decisión sobre el centro educativo al que asistieron y la entidad a la que actualmente asisten, fue tomada por sus familias. Para algunos su intervención consistió en exponer su intención de cambiar de centro y la tarea de las familias partió desde la búsqueda de información sobre las opciones disponibles en el territorio desde diversos medios, hasta la elección de la mejor alternativa para atender a sus hijos e hijas. Aunque el estudio de Pallisera et al (2013) hace una diferencia entre los CEE y los centros ordinarios, al exponer que los primeros tienen una mejor programación sobre la orientación y toma de decisiones que los segundos; en este estudio se observó que las personas que provienen de CEE delegan la decisión sobre el centro al que asistirán exclusivamente a sus

padres. Los participantes que provienen de centros ordinarios tienen más participación en la elección, además de mostrar una posición más crítica y exponer los criterios que justifican su elección.

Otro resultado de este estudio es que la restricción de la autonomía proviene tanto de las familias como de los mismos CE a los que asisten las personas jóvenes con DI. Martínez-Rueda et al (2023) y Pallisera et al (2014) mencionan en sus estudios la necesidad de fomentar la participación de los jóvenes con DI plantea varios desafíos, uno de ellos es brindar la información suficiente y adecuada sobre los apoyos disponibles, otro es fomentar la autodeterminación. Para Yurrebaso (2020) el logro de ese objetivo está condicionado por las opciones existentes en el territorio, el entorno y, las creencias, percepciones y actitudes de las familias y los profesionales. Garantizar la participación de la persona requiere de la implementación del modelo de PCP que recoja los objetivos, expectativas, competencias y necesidades de la persona con DI y que tome en consideración a las familias, amigos y personas significativas para el estudiante (Mansell & Beadle-Brown, 2004; Pallisera Díaz, 2011).

En sintonía con lo que se expone en el reciente estudio de Pallisera et al (2023), la orientación que necesitan las personas con DI y sus familias a lo largo de su ciclo vital es inexistente; sobre todo se critica el desconocimiento de los servicios educativos y sociales en el ámbito de la discapacidad (Pallisera Díaz et al., 2023). Para los participantes de este estudio, urge mejorar los procesos de orientación que reciben para su preparación ante las transiciones en las diferentes etapas formativas. La mayoría de los participantes no recibió ninguna orientación de los distintos profesionales durante su etapa escolar, los que la recibieron apuntan a que esta se limitó a informarles sobre las escasas alternativas a las que podían acceder. En la experiencia de los participantes, la búsqueda de centros para continuar su itinerario formativo ha sido realizada por ellos y sus familias, haciendo uso de búsquedas por internet o consultando con otras personas del colectivo que conocen y/o con sus familias.

Esto se alinea con los resultados de los estudios de Vilà et al (2010), Pallisera et al (2011, 2013, 2014, 2014b, 2018), Fullana et al (2015), Nieto y Moriña (2019, 2021) Yurrebaso (2021), y Martínez-Rueda (2023). La mayoría de estos autores asigna a la ESO un papel especial en la puesta en marcha de programas de orientación que trasciendan los pequeños encuentros para informar sobre las alternativas profesionales, para ofrecer un programa de transición que se desarrolle de

manera transversal dentro del currículo, con contenidos que aborden aspectos que permitan potenciar las habilidades para la vida independiente.

Los participantes valoran de forma positiva los acompañamientos individualizados por medio de tutorías personalizadas y asambleas grupales, en las que se les devuelva el derecho a participar en la toma de decisiones, se les dé voz en la evaluación de su progreso y donde pueden expresar sus requerimientos libremente. Siguiendo con lo expresado en la investigación de Pallisera et al (2018), los participantes valoran especialmente el apoyo emocional que reciben de los profesionales que les atienden. Uno de los participantes manifestó que la atención psicológica no solo debe ser ofrecida para todo el alumnado, sino que también la requiere el profesorado.

Uno de los participantes destacó la importancia de que el profesorado proporcione apoyo durante la transición entre etapas educativas; sugería que el profesorado debería preparar a los y las estudiantes para el siguiente curso y ayudarles a adaptarse a los nuevos entornos educativos. Esta propuesta de promover la colaboración entre los CE fue planteada en el estudio de Pallisera et al, (2014), quien recomienda fortalecer la comunicación entre los profesionales de los CE y otras acciones, sobre todo en la ESO, para facilitar la adaptación de los estudiantes con DI en este nuevo escenario.

Por otro lado, este estudio plantea la falta de adaptaciones curriculares como un problema recurrente para las personas con DI. La sobrecarga de tareas y evaluaciones centradas en un modelo academicista fue la causa de la pérdida de motivación para continuar con los estudios. Todos los participantes hicieron críticas a los contenidos que se abordaron en su itinerario formativo, hacen énfasis especial en que el nivel de estos no era el adecuado, tanto por la falta de adaptación a sus competencias, porque les relegaban a actividades muy sencillas o, en algunos casos los aislaban del grupo dentro de la misma clase sin tener ningún tipo de actividad. Este enfoque fundamentalmente academicista del sistema educativo fue abordado en estudios como el de Fullana et al (2015) y Pallisera et al (2014).

Quienes asistieron a aulas de apoyo específica dentro del centro ordinario, aunque valoran de forma positiva la experiencia, mencionan que las recomendaciones o prácticas que se desarrollaban en este espacio no se transferían al aula ordinaria. Echeita (2022) y, Nieto y Moriña (2019) recuerdan que las adaptaciones son necesarias no únicamente para entender los contenidos sino para que la educación tenga sentido, mejore su motivación por aprender y su autoestima.

Los participantes reclaman la formación laboral y actividades que les sean útiles en su vida diaria, por lo que la preparación debe trascender los muros del CE para vivir experiencias de formación en escenarios reales. El estudio de Vilà et al., (2010) se centra en analizar si la formación de la ESO contribuye a la inclusión laboral. Pallisera et al (2014, 2018), Blackmon et al., (2008) y Martínez-Rueda et al., (2023), en sus estudios resaltan la necesidad de vincular los currículos académicos con el desarrollo de la autodeterminación para asegurar una educación integral; y agregan que, para asegurar la preparación de los y las jóvenes en cara a la vida independiente es fundamental que el currículo sea funcional, basado en la comunidad y orientado al trabajo.

Para finalizar, sobre el apoyo inter-agencias, este estudio dio como resultado que la mayoría de los participantes no fueron acompañados por otros profesionales o servicios externos a los CE, durante sus procesos de transición en sus etapas formativas. Los apoyos que recibieron algunos sucedieron en sus primeras etapas escolares y fueron desapareciendo a medida que avanzaban en su itinerario. También critican que las medidas de atención recomendadas por estos profesionales no fueron atendidas por el profesorado dentro del aula. Los diversos autores citados durante este estudio concuerdan que este es un claro ejemplo de la falta de coordinación y trabajo colaborativo entre las distintas instituciones y servicios que ofrecen apoyos al colectivo de jóvenes con DI.

Varios autores en sus estudios, plantean la falta de un protocolo claro de la Administración que especifique las funciones y responsabilidades de cada uno de los agentes implicados en el proceso de transición. El territorio juega un papel estratégico en la articulación de los diferentes servicios. Los agentes locales deben colaborar estrechamente para asegurar el apoyo de cada joven en la consecución de su proyecto de vida, facilitando la transición desde una perspectiva inclusiva y comunitaria (Pallisera, et al., 2014; Pallisera, et al., 2014b). Blackmon et al (2008) explica que esta colaboración debe ser continua y sistemática.

Para Fullana et al (2015) y Vilà et al., (2010), los CE deben asumir un papel protagónico en la coordinación de los apoyos, liderando los procesos de transición y asegurando una comunicación fluida entre los agentes implicados. Este liderazgo del proceso de transición recae en los agentes educativos del nivel secundario ya que es en esta etapa donde inicia el proceso de transición y donde se toman decisiones importantes en relación al proyecto de vida de los jóvenes (Pallisera Díaz et al., 2013; Pallisera, et al., 2014; Pallisera, et al., 2014b) El estudio de Vilà et al., (2010) expone que en los institutos de educación secundaria no existe un trabajo específico para

apoyar los procesos de transición, la información sobre los servicios disponibles y la orientación laboral se reduce a pequeños espacios, sobre todo en el último año de formación obligatoria, lo que coincide con lo expresado por los participantes de esta investigación.

## **6. CONCLUSIONES**

A pesar de que la etapa de transición entre la educación obligatoria y la postobligatoria es una de las más complejas para las personas con DI, aun no existe un protocolo claro desde la Administración que determine las funciones y responsabilidades de cada uno de los agentes, instituciones y servicios, para ofrecer al alumnado de este colectivo los acompañamientos y apoyos necesarios para abordar esta etapa de forma exitosa.

El cambio de CE se manifiesta para algunos participantes como la respuesta para terminar con las situaciones de acoso, la razón para que estas iniciaran o una causa para evitar relacionarse con sus compañeros. Por lo que es urgente consolidar procesos de orientación y acompañamiento a los y las jóvenes con DI y sus familias, programas de formación, mecanismos de protección y protocolos de actuación frente al acoso escolar.

La etapa de escolarización esta plegada por experiencias negativas para las personas jóvenes con DI, el acoso frecuente de los compañeros y la inacción del profesorado como respuesta a sus peticiones de apoyo, además de los castigos y trato indigno que perduran en algunos centros, expone la necesidad de brindar acompañamientos más cercanos, atención psicológica y educación socioemocional. Estas acciones no deben ser exclusivas para el alumnado con DI, sino que debe incorporar al resto de estudiantes y al profesorado, agregando contenidos que se relacionen con la toma de conciencia sobre la discapacidad. La formación del profesorado y el resto de equipos profesionales sigue siendo una necesidad para garantizar los derechos de las personas con discapacidad.

Se debe priorizar la atención de las personas con DI bajo el modelo de educación inclusiva, evitando la segregación en aulas específicas y tomando en cuenta las medidas expuestas en el párrafo anterior. Las recomendaciones que propongan los profesionales en atención a las personas con DI deben ser seguidas por los docentes del aula ordinaria, priorizando el bienestar del alumnado. La coordinación inter-agencias y la PCP puede ser la respuesta para lograr la permanencia y éxito escolar.

Para alcanzar la inclusión social de los jóvenes con DI se requiere avanzar de un currículo meramente academicista hacia una flexibilización del mismo, que incorpore la promoción de habilidades para la autodeterminación, que promueva el desarrollo de habilidades relacionadas con la toma de decisiones, resolución de problemas y establecimiento de metas; habilidades de autoconciencia, autoconocimiento y autorregulación; habilidades para la independencia, asumir riesgos y seguridad, autoevaluación y refuerzo, autodefensa; las habilidades sociales, el cuidado personal y el conocimiento del entorno.

La garantía del derecho a decidir sobre su propio proyecto de vida de las personas con DI está condicionada por las alternativas de formación y servicios disponibles dentro del territorio. Las dificultades para completar la ESO, la oferta limitada de servicios, que les van derivando a medida avanzan en su proceso de formación a agrupamientos específicos, y las pocas alternativas postescolares que ofrece la Administración; obliga a los jóvenes a incorporarse en formaciones que no son totalmente de su agrado, o a trasladarse hacía otras localidades para tener acceso. La falta de orientación y acompañamiento de parte de los profesionales conduce a que los jóvenes junto a sus familias transiten este proceso bajo la incertidumbre, auxiliándose de recomendaciones de otras familias o haciendo búsquedas individuales.

## **7. RECOMENDACIONES**

Las necesidades de acompañamiento y apoyo que demandan los y las jóvenes con discapacidad intelectual son varias, aquí se exponen algunas que también han sido abordadas por los autores citados durante este estudio.

- La transición es un aspecto que debe ser abordado desde etapas educativas tempranas, la Administración debe establecer protocolos y mecanismos claros que definan la actuación y responsabilidades de cada uno de los agentes y agencias que intervienen en este proceso.
- Los diferentes servicios e instituciones deberían agruparse bajo un solo paraguas, alcanzando la vinculación y coordinación entre los mismos, para facilitar la toma de decisiones de las personas jóvenes y sus familias sobre las agencias que mejor se adapten a sus características y bajo la mediación de equipos de orientadores.
- Ampliación de la oferta educativa postobligatoria para las personas con DI, que sea variada y permita a cada joven el derecho a elegir. Las alternativas no deben limitarse a

agrupamientos específicos por lo que se debería revisar las políticas y hacer las modificaciones necesarias para que estos jóvenes puedan acceder a los programas que ya se ofrecen en el sistema educativo, ampliando el modelo de educación inclusiva hacia la educación postobligatoria.

- Incorporar en el currículo de la ESO la orientación profesional, de manera transversalizada y durante los cuatro años, que incluya además contenidos sobre la TVA. Los contenidos curriculares deben ser funcionales y los entornos de aprendizaje no deben limitarse al CE.
- Para garantizar el bienestar y la seguridad de las personas con DI durante su etapa de escolarización, deben crearse proceso de formación y actuación que pretendan eliminar el acoso escolar y el establecimiento de relaciones respetuosas entre todo el alumnado.
- La formación del personal docente y de apoyo para atender al alumnado bajo el modelo de derechos sigue siendo una necesidad, por lo que es necesario incorporar programas de formación permanente.
- Brindar acompañamiento emocional a los estudiantes con DI, al resto del alumnado y al profesorado y personal de apoyo.

## **8. LIMITACIONES Y FUTURAS INVESTIGACIONES**

El número reducido de participantes puede ser una limitante para el estudio ya que acota las experiencias que pueden ser consultadas. También se pudo ampliar la cantidad de GD para profundizar en cada uno de los componentes presentados, en estos otros GD se podría incorporar la explicación de una temática para reforzar el conocimiento de los participantes sobre la etapa de transición educativa y darles elementos para contrastar con las experiencias vividas.

Como complemento se podrían realizar entrevistas a profundidad con las personas con DI, GD con familias y/o profesionales, que sirvan para analizar sus perspectivas y determinar los apoyos y acompañamientos que podrían facilitar la etapa de transición entre la educación obligatoria y la postobligatoria. Otros estudios podrían abordar temas relacionados con el acoso escolar y la atención del profesorado ante los requerimientos del alumnado, ya que fue uno de los temas que los participantes tienen más presente. A pesar de estas limitaciones, se considera que los resultados de este estudio concuerdan con lo expuesto por otros autores, además de hacer aportes a la literatura sobre los procesos de transición educativa del alumnado con DI desde su propia voz.

## 9. BIBLIOGRAFÍA

- Almagro, M. L. B., Gómez, A. B., & Ruiz, A. B. M. (2021). La Voz del Silencio: Evaluación Cualitativa de Prácticas de Bullying en Personas con Discapacidad Intelectual. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 27, e0027. <https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0027>
- BERA. (2018). *Guía Ética para la Investigación Educativa* (4ta ed.). British Educational Research Association (BERA). <https://www.bera.ac.uk/publication/guia-etica-para-la-investigacion-educativa>
- Blackmon, D., Falls, J., Burroughs, T., Hawkins, A., McClish, M., Reil, J., Rogaski, L., & Smith, S. (2008). *Transition to Adult Living: An Information and Resource Guide*. California Department of Education.
- Bloor, M., Frankland, J., Thomas, M., & Robson, K. (2001). *Focus Group in Social Research*. Sage Publications.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Decret 150/2017, CVE-DOGC-A-17291050-2017 1 (2017).
- Del Barrio, C., & Van Der Meulen, K. (2015). Maltrato por abuso de poder entre iguales en el alumnado con discapacidad. *Pensamiento Psicológico*, 14(1). <https://doi.org/10.11144/Javerianacali.PPSI14-1.mapi>
- Departament D'Educació. (2022). *Documents per a l'organització i la gestió dels centres Itineraris formatius específics: Desenvolupament i aplicació*. Generalitat de Catalunya.
- Departament d'Ensenyament. (2022a). *PFI. guia de centres curs 2021-2022 programes de formació i inserció*. Generalitat de Catalunya.
- Departament d'Ensenyament. (2022b). *Documents per a l'organització i la gestió dels centres Programes de formació i inserció: Desenvolupament i aplicació*. Generalitat de Catalunya.
- Díaz Garolera, G., & Pallisera Díaz, M. (2023). Cuando termina la escuela. Transición a la vida adulta. En *Cómo promover la competencia parental y el bienestar. Trabajar con las familias*. (1era ed.). Horsori Editorial.
- Díaz Garolera, G., Pallisera Díaz, M., Fullana Noell, J., Vilà Suñé, M., Rey Freire, A., Puyaltó Rovira, C., Valls Gabernet, M. J., Garcia Iriarte, E., & Callus, A.-M. (2023). Prácticas

- educativas para promover redes sociales de personas con discapacidad intelectual. Un instrumento para su diseño y evaluación. *Revista Española de Discapacidad*, 11(1), 187-206. <https://doi.org/10.5569/2340-5104.11.01.09>
- Díaz-Garolera, G., Pallisera, M., & Fullana, J. (2022). Developing social skills to empower friendships: Design and assessment of a social skills training programme. *International Journal of Inclusive Education*, 26(1), 1-15. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1625564>
- Echeita Sarrionandia, G. (2022a). Evolución, desafíos y barreras frente al desarrollo de una educación más inclusiva. *Revista Española de Discapacidad*, 10(1), 207-218. <https://doi.org/10.5569/2340-5104.10.01.09>
- Echeita Sarrionandia, G. (2022b). Evolución, desafíos y barreras frente al desarrollo de una educación más inclusiva. *Revista Española de Discapacidad*, 10(1), 207-218. <https://doi.org/10.5569/2340-5104.10.01.09>
- Fitó, A., & Rovira, M. (2022). *Informe de la situació de les persones amb discapacitat intel·lectual a Catalunya 2022* (pp. 82-109). Granés, Dincat.
- Freire, A. R., Noell, J. F., & Díaz, M. P. (2024). Personal support networks of young people with and without intellectual disability. A comparative study. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 37(2), e13192. <https://doi.org/10.1111/jar.13192>
- Fullana Noell, J., Pallisera, M., Martín Pazos, R., Ferrer, C., & Puyalto Rovira, C. (2015). La transición a la vida adulta de jóvenes con discapacidad intelectual. Evaluación de un programa de formación para la mejora de las competencias personales. *Revista de Investigación en Educación*, 1(13), 53-68. <http://webs.uvigo.es/reined/>
- Fundació Bofill. (2022). *Els reptes de l'educació a Catalunya. Anuari 2022* (2022; p. 32). Fundació Bofill. <https://fundaciobofill.cat/els-reptes-de-l-educacio-a-catalunya-anuari-2022>
- Gallego-Jiménez, M. G., Rodríguez-Otero, L. M., & Solís García, P. (2021). El bullying en el marco de la escuela inclusiva: Revisión sistemática. *Páginas de Educación*, 14(1), 26-51. <https://doi.org/10.22235/pe.v14i1.2258>
- Guerrero Bejarano, M. A. (2016). La Investigación Cualitativa. *INNOVA Research Journal*, 1(2), 1-9. <https://doi.org/10.33890/innova.v1.n2.2016.7>

- Kaehne, A., & O'Connell, C. (2010). Focus groups with people with learning disabilities. *Journal of Intellectual Disabilities, 14*(2), 133-145. <https://doi.org/10.1177/1744629510381939>
- Kohler, P., Gothberg, J., Fowler, C., & Coyle, J. (2016). *Taxonomy for transition programming 2.0: A model for planning, organizing, and evaluating transition education, services, and programs*. Western Michigan University.
- LADD (Director). (2022, junio 29). *Compareixença davant la Comissió de Drets Socials del Parlament de Catalunya*. <https://www.youtube.com/watch?v=SwkjchObcZc>
- Legislación Educativa No Universitaria LOMLOE (2020).
- Mansell, J., & Beadle-Brown, J. (2004). Person-Centred Planning or Person-Centred Action? A Response to the Commentaries. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities, 17*(1), 31-35. <https://doi.org/10.1111/j.1468-3148.2004.00176.x>
- Martínez-Rueda, N., Yurrebaso Atutxa, G., & Villaescusa Peral, M. (2023). La educación postobligatoria del alumnado con discapacidad intelectual y otras discapacidades del desarrollo: Una cuestión pendiente. *ÀÀF Àmbits de Psicopedagogia i Orientació, 58*, 24-40. <https://doi.org/10.32093/ambits.vi5850480>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2023). *Datos y cifras. Curso escolar 2023-2024* (Estadísticas de Educación 2023; pp. 1-46). Secretaría General Técnica. <https://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas/indicadores/datos-cifras.html>
- Nieto, C., & Moriña, A. (2019). The dream school: Mind-changing perspectives of people with intellectual disabilities. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities, 32*(6), 1549-1557. <https://doi.org/10.1111/jar.12650>
- Nieto, C., & Moriña, A. (2021). Mainstream or Special Educational Settings: The Views of Spanish People With Intellectual Disability. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities, 18*(3), 187-196. <https://doi.org/10.1111/jppi.12372>
- Nieto Carmona, C., & Moriña Díez, A. (2021). Barreras y facilitadores para la inclusión educativa de personas con discapacidad intelectual. *Siglo Cero Revista Española sobre Discapacidad Intelectual, 52*(4), 29-49. <https://doi.org/10.14201/scero20215242949>
- Omedes, E. (2022, septiembre 20). A fondo Radiografía de los alumnos con discapacidad intelectual en España: «Se les va derivando a la Educación Especial con la edad». 20

- Minutos*. <https://www.20minutos.es/noticia/5061299/0/radiografia-de-los-alumnos-con-discapacidad-intelectual-espana/>
- Organización de las Naciones Unidas. (2006). *Convención Internacional de Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. ONU.  
<https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-s.pdf>
- Pallisera Díaz, M. (2011). La planificación centrada en la persona (PCP): Una vía para la construcción de proyectos personalizados con personas con discapacidad intelectual. *Revista Iberoamericana de Educación*, 3(56), 1-12.
- Pallisera Díaz, M., Fullana, J., Martín, R., & Vilà Suñé, M. (2013). Transición a la vida adulta de jóvenes con discapacidad intelectual. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 24(2), 100-115.
- Pallisera Díaz, M., Fullana, J., Vilà, M., Jiménez, P., Castro, M., Puyalto, C., Montero, M., & Martín, R. (2014). Análisis de los apoyos que reciben los jóvenes con discapacidad intelectual en su transición a la vida adulta en España: Una investigación a partir de experiencias de profesionales y personas con discapacidad. *Revista Española de Discapacidad*, 2(2), 27-43. <https://doi.org/10.5569/2340-5104.02.02.02>
- Pallisera Díaz, M., Fullana Noell, J., Díaz-Garolera, G., & Puyaltó Rovira, C. (2023). ¿Están los servicios sociales para personas con discapacidad intelectual alineados con el modelo de derechos? Opiniones de las personas, sus familias y profesionales. *Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social*, 30(2), 381-408. <https://doi.org/10.14198/ALTERN.23779>
- Pallisera Díaz, M., Fullana Noell, J., Puyaltó Rovira, C., Vilà Suñé, M., Valls Gabernet, M. J., Díaz Garolera, G., & Castro Belmonte, M. (2018). Retos para la vida independiente de las personas con discapacidad intelectual. Un estudio basado en sus opiniones, las de sus familias y las de los profesionales. *Revista Española de Discapacidad*, 6(1), 7-29.  
<https://doi.org/10.5569/2340-5104.06.01.01>
- Pallisera Díaz, M., Vilà, M., Fullana, J., Castro, M., Puyaltó, C., & Díaz-Garolera, G. (2018). Proposals for improving the transition process of young people with intellectual disabilities in Spain: Insights from focus groups of professionals, young people and their families. *European Journal of Special Needs Education*, 33(3), 287-301.  
<https://doi.org/10.1080/08856257.2017.1306966>

- Pallisera Díaz, M., Vilà Suñé, M., Fullana Noell, J., Martín Pazos, R., & Puyaltó Rovira, C. (2014). ¿Continuidad o fragmentación? Percepción de los profesionales sobre la coordinación entre servicios en los procesos de tránsito a la vida adulta de los jóvenes con discapacidad intelectual. *Educatio Siglo XXI*, 32(1), 213-232. <https://doi.org/10.6018/j/194161>
- Pallisera, M., Fullana, J., Puyaltó, C., & Vilà, M. (2016). Changes and challenges in the transition to adulthood: Views and experiences of young people with learning disabilities and their families. *European Journal of Special Needs Education*, 31(3), 391-406. <https://doi.org/10.1080/08856257.2016.1163014>
- Pedraz, A., Zarco, J., Ramasco, M., & Palmar, A. M. (2014). *Investigación Cualitativa*. ELSEVIER España.
- Rodríguez, G., Gil Flores, J., & García, E. (1999). *Metodología de la Investigación Cualitativa* (Segunda Edición). Ediciones Aljibe.
- Rodríguez-Hidalgo, A. J., Pincay, A. A., Payán, A. M., Herrera-López, M., & Ortega-Ruiz, R. (2021). Los Predictores Psicosociales del Bullying Discriminatorio Debido al Estigma Ligado a las Necesidades Educativas Especiales (NEE) y la Discapacidad. *Psicología Educativa*, 27(2), 187-197. <https://doi.org/10.5093/psed2020a22>
- Salazar-Escorcía, L. S. (2020). Investigación Cualitativa: Una respuesta a las Investigaciones Sociales Educativas. *CIENCIAMATRIA*, 6(11), 101-110. <https://doi.org/10.35381/cm.v6i11.327>
- Saura, V. (2022a, junio 15). Alumnos con discapacidad intelectual y título de la ESO, ¿todavía una lotería? *Catalunya Plural. Diario de Derechos y Pensamiento Crítico*. <https://catalunyaplural.cat/es/alumnos-con-discapacidad-intelectual-y-titulo-de-la-eso-todavia-una-loteria/>
- Saura, V. (2022b, diciembre 13). El Parlament demana que l'alumnat amb discapacitat intel·lectual pugui titular l'ESO. *El Diari de l'Educació*. <https://diarieducacio.cat/el-parlament-demana-que-lalumnat-amb-discapacitat-intellectual-pugui-titular-leso/>
- Verdugo Alonso, M. Á., & Rodríguez Aguilera, A. (2011). La inclusión educativa en España desde la perspectiva de alumnos con discapacidad intelectual, de familias y de profesionales. *Revista de Educación*, 358. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-358-086>

- Vilà, M., Pallisera, M., & Fullana, J. (2010). ¿Contribuye a la inclusión laboral la formación que recibe el alumnado con discapacidad intelectual en la ESO? Análisis y propuestas. *Revista Educación Inclusiva*, 3(3), 51-66.
- Yurrebaso Atutxa, G., Martínez-Rueda, N., & Galarreta Lasa, J. (2020). Marco de referencia para orientar los programas educativos dirigidos a la Transición a la Vida Adulta de jóvenes con discapacidad intelectual y del desarrollo: Una revisión de la literatura. *Siglo Cero Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 51(1), 7.  
<https://doi.org/10.14201/scero2020511730>
- Yurrebaso Atutxa, G., Martínez-Rueda, N., & Galarreta Lasa, J. (2021). Analysis of the implementation level of best practices to facilitate the transition of young people with intellectual disabilities from childhood to adulthood in the Basque Country. *British Journal of Learning Disabilities*, 49(1), 72-79. <https://doi.org/10.1111/bld.12330>

## 10. ANEXOS

### 10.1 Anexo 1: Guion de Grupos de Discusión

<b>Tabla 1: Guion Grupos de Discusión</b>	
Objetivo	Recoger las impresiones de las personas jóvenes con discapacidad intelectual sobre la experiencia entre la finalización de la educación secundaria y el inicio de la formación postobligatoria.
Introducción	Saludo y agradecimiento por la participación. Breve explicación del propósito GD: entender las necesidades de apoyo y acompañamiento de las personas jóvenes con discapacidad intelectual al finalizar la educación obligatoria. Explicar que la sesión será grabada en audio.
Preguntas Principales	Explicación sobre su itinerario formativo. a. ¿Qué tipo de orientación recibiste sobre tus opciones al finalizar la educación obligatoria (ESO)? b. Cuéntanos sobre tu experiencia al finalizar la escuela/ESO. ¿Qué sentimientos y pensamientos tuviste en ese momento? c. ¿Qué tipo de apoyos o acompañamiento crees que te habrían ayudado durante este proceso de transición? d. Desde tu perspectiva, ¿qué necesitan las personas con discapacidad intelectual para poder continuar su formación después de la ESO/CEE?
Otras preguntas de apoyo	¿Recibiste apoyo específico para identificar tus habilidades e intereses profesionales? ¿Quién te brindó esa orientación (orientador del instituto, familia, psicólogo, etc.)? ¿Qué dificultades encontraste al buscar opciones educativas o de formación después de la ESO/CEE? ¿Cómo lo solucionaste? ¿quiénes te apoyaron u orientaron en el proceso? ¿Qué sugerencias tienes para mejorar la etapa de salida de la ESO/CEE e incorporación al mercado de trabajo para las personas jóvenes con discapacidad intelectual? ¿Cuál consideras fue la principal barrera en tu etapa de transición?
Cierre	Agradecimiento por la participación y la contribución al estudio. Invitación a compartir cualquier comentario adicional o preguntas que puedan tener.

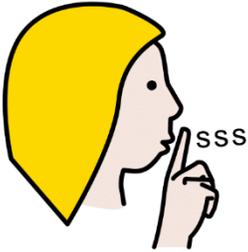
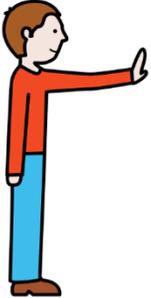
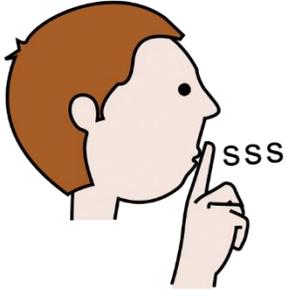
## 10.2 Anexo 2: Tabla 2, Perfil de los Participantes.

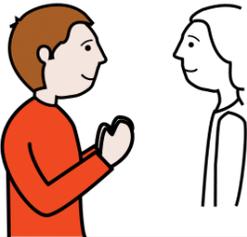
<b>Tabla 2: Perfil de los Participantes</b>					
Código	Edad	Genero	Estudios Realizados	Tipo de Centro	¿Se traslada?
P1	21	Hombre	Enseñanza Obligatoria (Primaria)	CEE	No
P2	18	Hombre	Enseñanza Obligatoria (ESO), PFI en electricidad.	Centro Ordinario	No
P3	21	Mujer	Enseñanza Obligatoria (Primaria)	CEE	No
P4	27	Hombre	Enseñanza Obligatoria (Primaria)	CEE	Si
P5	23	Hombre	Enseñanza Obligatoria (ESO), PFI en Informática	Centro Ordinario	No
P6	20	No Binario	Enseñanza Obligatoria (Primaria)	CEE	No
P7	23	Hombre	Enseñanza Obligatoria (Primaria)	CEE	No
P8	21	Hombre	Enseñanza Obligatoria (ESO), IFE Auxiliar en cuidado de animales y espacios verdes.	Centro Ordinario	Si
P9	22	Hombre	Enseñanza Obligatoria (Primaria)	CEE	Si
P10	25	Hombre	Enseñanza Obligatoria (Primaria)	CEE	Si
P11	23	Hombre	Enseñanza Obligatoria (ESO), CFGM en Informática	Centro Ordinario	Si
P12	26	Mujer	Enseñanza Obligatoria (ESO), CFGM.	Centro Ordinario	No
P13	21	Mujer	Enseñanza Obligatoria (ESO), IFE Auxiliar en cuidado de animales y espacios verdes.	Centro Ordinario	Si
P14	19	Hombre	Enseñanza Obligatoria (Primaria)	CEE	Si
P15	19	Hombre	Enseñanza Obligatoria (ESO), CFGM	Centro Ordinario	Si

## 10.3 Anexo 3: Información sobre el Estudio.

**Necesidades de Apoyo y Acompañamiento al finalizar la ESO.****Detalles del Proyecto**

	<p>Soy Francisco Martínez estudiante del Máster en Atención a la Diversidad para una Educación Inclusiva de la Universidad de Girona y este estudio forma parte de mi Trabajo Final de Máster.</p>
	<p>Este estudio trata sobre las necesidades de apoyo y acompañamiento de las personas con discapacidad intelectual y trastornos de salud mental al terminar la Educación Secundaria Obligatoria (ESO).</p>
	<p>Te solicito que participes en un grupo focal si tienes al menos 18 años y te parece bien hablar sobre tu etapa entre la finalización de la ESO y el inicio de la formación postobligatoria.</p>
	<p>Habrà de un grupo focal de 6-10 personas que puede durar hasta 2 horas.</p>

	<p>Al inicio de cada grupo focal se acordará que lo que se diga en el grupo es privado, pero, no podemos prometer que los detalles que tú compartas serán mantenidos en privado por tus compañeros. Es importante que hables solo de las cosas que no te importe decir delante del grupo.</p>
	<p>Si no quieres contestar alguna de las preguntas, o no te sientes cómodo, puedes decir paso. También, puedes abandonar el grupo focal cuando quieras.</p>
	<p>La sesión será <b>grabada en audio</b>. Disponer de esta grabación me ayudará a escuchar y analizar la información proporcionada en el grupo focal.</p>
	<p>Una vez escuchada la grabación, transcribiré la sesión. El nombre de las personas y sus detalles serán eliminados para mantener el anonimato.</p> <p><b>Nadie fuera del grupo focal sabrá lo que has comentado.</b></p>
	<p>Lo que dices en el grupo focal puede estar en un informe o presentado, pero no tu nombre.</p> <p>Los resultados pueden ser utilizados para próximas investigaciones, respetando que tus datos e información personal no serán publicados.</p>

	<p>Si lo requieres, puedes solicitar asistencia para que te sientas más cómodo.</p>
	<p><b>¿Qué ganarás participando en el estudio?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ayudar a otras personas a través de tu experiencia.</li> <li>• Nos ayudarás a conocer cuáles son las necesidades de apoyo y acompañamiento que tienen los jóvenes al finalizar la educación secundaria ESO.</li> <li>• Podremos sugerir recomendaciones para que los jóvenes reciban los apoyos y acompañamientos que necesitan para continuar su formación al finalizar la educación secundaria (ESO).</li> </ul>
	<p>Si tienes cualquier duda, pregunta o quieres conocer los resultados del estudio puedes escribir al siguiente correo electrónico:  <a href="mailto:garto85hn@gmail.com">garto85hn@gmail.com</a></p>

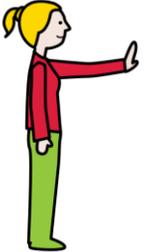
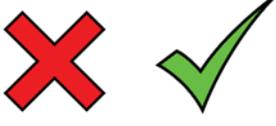
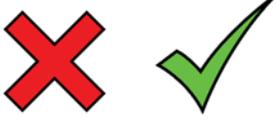
\*Tus datos son confidenciales y están protegidos por la Ley Orgánica de Protección de Datos y por el Reglamento (UE) 2016/679 del Parlamento Europeo y del Consejo, de 27 de abril del 2016.

## 10.4 Anexo 4: Formato de Consentimiento Informado para firma.

**Necesidades de Apoyo y Acompañamiento al finalizar la ESO.****Formulario de Consentimiento**

Encierra la **X** si estás en desacuerdo o **✓** si estás de acuerdo

	<p>Sé de qué trata el estudio. He leído la carta con los detalles del proyecto.</p>	<p><b>X</b>    <b>✓</b></p>
	<p>Todas mis preguntas han sido contestadas.</p>	<p><b>X</b>    <b>✓</b></p>
	<p>Conozco el día y la hora en que se realizará el grupo focal y la duración del mismo.</p>	<p><b>X</b>    <b>✓</b></p>
	<p>Sé que mi información permanecerá anónima, es decir que mi nombre y datos personales no aparecerán en ningún informe o charla sobre este estudio.</p>	<p><b>X</b>    <b>✓</b></p>
	<p>Estoy de acuerdo en que el grupo focal será grabado en audio.</p>	<p><b>X</b>    <b>✓</b></p>

	<p>Sé que puedo parar mi participación cuando quiera. No tengo que responder a preguntas que no quiera o con las que no me sienta cómodo.</p>	
	<p>Estoy de acuerdo en que algunas cosas que se dicen en el grupo focal pueden ser incluidas en informes o presentaciones sobre el estudio.</p>	
	<p>Tengo el correo electrónico del encargado del proyecto para solicitar información sobre el estudio o resolver dudas.</p>	
	<p>He recibido una copia de la información sobre el proyecto y de este formulario de consentimiento informado.</p>	

Fecha: \_\_\_\_\_

Nombre: \_\_\_\_\_

Firma: \_\_\_\_\_