



**INFANCIA CON
DISCAPACIDAD,
BIENESTAR EMOCIONAL Y
ABANDONO ESCOLAR TEMPRANO**



Autoría

Fundación ONCE

© Nombre de la empresa

Depósito legal: M-24542-2023

ISBN: 978-84-09-54229-1

Diseño y maquetación: ILUNION Accesibilidad

Impresión: Gráficas AFANIAS

ÍNDICE

Resumen Ejecutivo del Diagnóstico sobre el Abandono Educativo Temprano de Estudiantes con Discapacidad.....	6
Contexto y propósito del estudio.....	6
Factores explicativos del abandono	6
Experiencias, barreras acumuladas y elementos protectores.....	7
Recomendaciones estratégicas para una educación inclusiva	8
Conclusión.....	9
1. Introducción: El abandono Educativo temprano, un reto para las trayectorias educativas de las personas con discapacidad.....	10
La tasa de abandono educativo temprano: un desafío para la UE-27.....	12
La tasa de abandono educativo temprano en España a la cola de la UE.....	13
2. Metodología para el análisis.....	15
2.1 Técnicas de análisis.....	16
2.2 Recogida de datos primaria	17
2.3 Limitaciones técnicas.....	23
3. Principales factores que influyen en el abandono educativo temprano.....	26
3.1 Ámbito relacional y percepción de inclusión social.....	27
3.2 Ámbito de acogida.....	29
3.3 Ámbito institucional.....	31
3.4 Interacción entre estos ámbitos y el tipo de discapacidad.	32
4. Análisis del abandono educativo temprano entre personas jóvenes con discapacidad.....	33
4.1 Estimación de la tasa de abandono educativo temprano	34
4.2 Principales causas del abandono educativo temprano.....	39
4.3 Una aproximación a los factores de abandono educativo temprano	39
5. Recapitulación y recomendaciones	48
5.1 Recapitulación.....	49
5.2 Recomendaciones	51
5.3 Reflexión final.....	58
6. Bibliografía	59

Resumen Ejecutivo del Diagnóstico sobre el Abandono Educativo Temprano de Estudiantes con Discapacidad

Contexto y propósito del estudio

El abandono educativo temprano (AET) entre jóvenes con discapacidad sigue siendo significativamente superior al del conjunto de la población, situándose en un 19,9% para cualquier tipo de formación y un 25,1% en estudios oficiales, frente al 13,7% de la media nacional.

El presente diagnóstico, impulsado por Fundación ONCE y desarrollado por KSNET, se basa en una metodología mixta (encuesta a 423 jóvenes, revisión documental y grupos de discusión) y tiene como fin identificar los factores asociados al abandono y proponer estrategias de respuesta.

Factores explicativos del abandono

El AET en estudiantes con discapacidad no obedece a un único factor ni puede explicarse desde la esfera individual. Al contrario, es el resultado de una **interacción compleja** entre barreras pedagógicas, estructurales, sociales y emocionales. A partir de los grupos de discusión y la evidencia cuantitativa, destacan las siguientes experiencias y motivos:

- **Percepción de bajo rendimiento académico** (24,7%): la frustración por no ver reflejado su esfuerzo en los resultados escolares es el motivo más citado, sobre todo entre quienes presentan trastornos de aprendizaje o discapacidades físicas u orgánicas.
- **Malestar en el centro educativo** (19,5%) y **acoso escolar** (10,4%): las relaciones con el profesorado y compañeros/as tienen un peso relevante, especialmente en aquellos jóvenes con problemas de salud mental.
- **Problemas de salud y terapias asociadas a la discapacidad** (18,2%) y **falta de opciones formativas alineadas con los intereses** (15,6%) también destacan como factores determinantes del abandono.

- **Diferencias de género e interseccionalidad.**

Las mujeres con discapacidad expresan mayores niveles de desmotivación y violencia escolar, mientras que los hombres manifiestan mayores dificultades de integración. Además, la intersección entre género y tipo de discapacidad emerge como un eje crucial que requiere respuestas diferenciadas y sensibles a la diversidad.

Experiencias, barreras acumuladas y elementos protectores

Los datos revelan que el abandono educativo **no ocurre de forma repentina**, sino como consecuencia de **trayectorias de exclusión progresiva**. En este proceso, se acumulan obstáculos que debilitan el vínculo con el sistema educativo:

- Un **31,5%** de los encuestados se sentía solo/a en el recreo.
- Un **20,9%** ha sufrido algún tipo de maltrato escolar.
- Más del **50%** manifiesta dificultades de aprendizaje o expresión de conocimientos.
- El **59,4%** señala que no puede seguir el ritmo de las clases.
- Solo el **55%** afirma sentirse feliz en su etapa educativa actual.

Entre las **barreras acumuladas** más frecuentes, se encuentran:

- El **modelo educativo todavía se basa en estructuras y metodologías poco flexibles**, que no contemplan adecuadamente la diversidad de ritmos, estilos de aprendizaje y necesidades de apoyo.
- **El acceso físico a los centros, la falta de transporte adaptado y la ausencia de técnicos de apoyo desde el inicio del curso**, especialmente en el caso del alumnado con discapacidad física u orgánica.
- En el caso de jóvenes con **discapacidad sensorial**, destaca la **escasez de opciones laborales adecuadamente adaptadas a sus capacidades**, lo que debilita su motivación para continuar estudiando.

| Infancia con discapacidad, bienestar emocional y abandono escolar temprano

A pesar de las barreras señaladas, el estudio también identifica **factores de protección relevantes**, que contribuyen a sostener las trayectorias educativas:

- **El apoyo familiar y comunitario** se confirma como un pilar clave, ofreciendo respaldo emocional y apoyo práctico en la ejecución de tareas del día a día.
- **Las organizaciones asociativas** aportan recursos complementarios, generando entornos de aprendizaje más flexibles y accesibles.
- El acceso a **información clara, accesible y temprana** sobre opciones formativas, recursos de apoyo y ayudas disponibles es valorado como un elemento decisivo para poder planificar la trayectoria educativa.

Recomendaciones estratégicas para una educación inclusiva

El diagnóstico propone un conjunto articulado de medidas para reducir el abandono educativo, estructurado en torno a cuatro ejes clave:

Políticas de inclusión educativa

- Adoptar el **Diseño Universal de Aprendizaje (DUA)** para eliminar barreras en el acceso y participación.
- Diversificar los **métodos de evaluación** y flexibilizar los **tiempos de entrega** según necesidades individuales y clínicas.
- Fortalecer los **planes individualizados de aprendizaje**, incluyendo la dimensión emocional y vocacional para garantizar la motivación temprana de los alumnos y alumnas con discapacidad.

Reforzar los apoyos pedagógicos y humanos

- Garantizar que los **técnicos de apoyo estén disponibles** desde el inicio del curso.
- Invertir en tecnologías educativas accesibles (lectores, software, materiales adaptados) que permitan reducir barreras de acceso.
- Formar al profesorado en prácticas inclusivas y gestión de la diversidad.

Mejorar la transición educativa y el acceso al mercado laboral

- Ampliar la oferta de **itinerarios flexibles y formaciones duales adaptadas**.
- Desarrollar **programas de mentoría y ayuda entre pares**, reconocidas por la literatura socioeducativa como experiencias transformadoras.
- Asegurar el acceso a **ayudas económicas** para **transporte, productos de apoyo y materiales**.

Responder a la diversidad de perfiles y necesidades

- Incorporar una perspectiva de género e interseccional que atienda las experiencias diferenciadas de mujeres, hombres y otros colectivos.
- Diseñar estrategias ajustadas según tipos de discapacidad, atendiendo a sus necesidades clínicas específicas y las barreras educativas a las que se enfrentan.
- Aplicar respuestas diferenciadas a lo largo del ciclo vital educativo, entendiendo que el abandono es un proceso acumulativo que requiere un abordaje temprano.

Conclusión

El abandono educativo temprano entre jóvenes con discapacidad **es un síntoma de un sistema que aún no logra responder de forma adecuada a la diversidad de su alumnado**. Las trayectorias interrumpidas no son el resultado de decisiones individuales, sino de barreras persistentes que afectan la continuidad educativa.

Superar estas barreras exige un compromiso sostenido desde lo público y desde el conjunto de los agentes sociales, así como una transformación estructural del modelo educativo. Situar la inclusión en el centro de las políticas, las prácticas y los valores es la única vía para garantizar una educación verdaderamente equitativa.

1. Introducción: El abandono Educativo temprano, un reto para las trayectorias educativas de las personas con discapacidad

El abandono educativo temprano (AET) es uno de los principales desafíos de nuestro sistema educativo, y representa una dificultad aún mayor para los estudiantes con discapacidad. El abandono educativo prematuro (AEP) se define como la población entre 18 y 24 años que no ha completado la segunda etapa de educación secundaria (4º ESO, Bachillerato o Formación Profesional) y no ha seguido ningún tipo de formación en las cuatro últimas semanas. Así, el AET no solamente hace referencia a no haber finalizado la etapa obligatoria de educación, sino también a no haber finalizado la secundaria postobligatoria, nivel que se considera necesario teniendo en cuenta las exigencias de la sociedad y del mercado laboral actuales.

En el marco de los *Objetivos de Desarrollo Sostenible 2030*, el número 4 busca garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje para todos a lo largo de la vida. El derecho a la educación para la infancia con discapacidad está específicamente reconocido en el artículo 24 de la *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de las Naciones Unidas*. Sin embargo, algunos de los datos de los que disponemos en relación con la formación de niños, niñas y jóvenes con discapacidad refleja deficiencias en el sistema educativo español para garantizar su derecho a la educación en igualdad de oportunidades. Según datos de la *Encuesta de Discapacidad, Autonomía personal y Situaciones de Dependencia 2020 (EDAD)*¹ un 57% de las personas con discapacidad mayores de 16 años tiene estudios de primaria o inferior, y **solo una de cada diez personas con discapacidad mayores de 16 años tiene estudios superiores (10,6%)**. Dado que el nivel de estudios alcanzado por las personas impacta en su nivel de empleabilidad, el abandono educativo temprano puede suponer un gran obstáculo para la inclusión laboral de las personas con discapacidad.

La Encuesta de Población Activa (EPA) del INE es la fuente oficial para analizar este fenómeno y obtener su indicador oficial. No obstante, en la fecha de elaboración de este informe, no se ha publicado una estimación específica por situación de discapacidad. Además, estas estimaciones no profundizan en los factores de riesgo ni en los elementos mitigadores del abandono educativo temprano en este colectivo. Por ello, el objetivo de este informe es estudiar y presentar **un diagnóstico sobre el AET de estudiantes con discapacidad en España, identificando las causas principales, los factores de riesgo y las posibles soluciones.**

1. Encuesta de Discapacidad, Autonomía personal y Situaciones de Dependencia 2020 (EDAD): INE, 2020.

El desarrollo de este estudio ha permitido:

- Conocer más en profundidad el fenómeno del AET entre los estudiantes con discapacidad en España.
- Conocer las diferencias y semejanzas de este fenómeno comparado con la población estudiantil general.
- Conocer las causas y factores de riesgo del AET entre los estudiantes con discapacidad.
- Proponer posibles políticas que permitan reducir este fenómeno y garantizar la igualdad de oportunidades de las personas con discapacidad en España.

La tasa de abandono educativo temprano: un desafío para la UE-27

El abandono educativo temprano entre jóvenes con discapacidad representa un desafío significativo tanto a nivel europeo como estatal, reflejando desigualdades estructurales en el acceso y la permanencia en el sistema educativo.

En 2022, la **tasa de abandono educativo temprano para jóvenes con discapacidad en la Unión Europea (UE-27) fue del 22,5 %**, una cifra que supera ampliamente la tasa del 8,4% observada en sus pares sin discapacidad.

Esta cifra también supera el promedio general de la UE-27, que se situó en el 9,6%, apenas por debajo del objetivo establecido del 10%². Además, al desagregar los datos por **género**, se evidencia una **mayor vulnerabilidad entre los hombres jóvenes con discapacidad**, cuya tasa de abandono educativo es del 25,5%, en comparación con el 19,8% de las mujeres jóvenes con discapacidad en la UE-27.

La **interseccionalidad con otros factores de riesgo** como el género, la condición socioeconómica o el estatus migratorio, puede agravar significativamente las dificultades de permanencia en itinerarios educativos postobligatorios.

2. Eurostat, 2022.

Los datos disponibles para 2019 evidencian que el abandono educativo temprano se agrava aún más cuando se considera la condición migratoria³. En la UE, **los jóvenes inmigrantes con discapacidad registraban una tasa de abandono del 34,6 %**, significativamente superior al 19,8 % de los jóvenes migrantes sin discapacidad.

La tasa de abandono educativo temprano en España a la cola de la UE

En España, la tasa de abandono educativo temprano ha disminuido notablemente en las últimas décadas, situándose en un 13,7% en 2023⁴. Sin embargo, la información específica sobre jóvenes con discapacidad sigue siendo limitada, lo que dificulta una evaluación precisa de la evolución de esta brecha.

Los datos más recientes disponibles provienen de Eurostat 2022⁵, que estimó que **la tasa de abandono educativo temprano entre personas con discapacidad en España era del 27%, más del doble que la de sus pares sin discapacidad (11,5 %)** y superior a la tasa promedio nacional (12%). No obstante, Eurostat advierte que estas estimaciones son imprecisas para España.

En 2011, Eurostat estimaba que la tasa de abandono entre jóvenes con discapacidad en España había descendido al 43,2 %, aunque seguía siendo significativamente superior al 25,6% registrado en el total de jóvenes⁶. Desde entonces, la tendencia general del abandono educativo ha sido descendente, aunque la ausencia de datos oficiales actualizados sobre discapacidad impide determinar con precisión si esta brecha también se ha reducido.

Por otra parte, si analizamos el nivel educativo alcanzado por las personas con discapacidad, según la EDAD Hogares⁷, el 36,4 % de las personas de entre 16 y 24 años se sitúa en el nivel educativo básico o inferior, el 56,2% ha alcanzado un nivel intermedio, y **solo el 7,4 % cuenta con estudios superiores.**

3. Eurostat, 2019.

4. INE, 2024.

5. Eurostat, 2022.

6. Eurostat, 2011.

7. INE, 2020.

Históricamente, las mujeres han mostrado una mayor continuidad escolar en comparación con los hombres. Los datos de la EDAD Hogares reflejan que el 31,3% de las mujeres de este grupo edad tiene un nivel educativo básico o inferior, frente al 39,9% de los hombres. Además, la proporción de mujeres que ha accedido a estudios superiores es del 9,8%, mientras que en los hombres es del 5,8%⁸.

En este contexto, **resulta fundamental continuar investigando las barreras que enfrentan las personas con discapacidad en el acceso y la permanencia en el sistema educativo**, así como los factores que pueden favorecer su inclusión y continuidad formativa.

8. En línea con los datos generales de AET, la estimación de Eurostat (2022) situaba la tasa de abandono en un 23,4 % para las mujeres con discapacidad y un 31,4 % para los hombres con discapacidad en España. No obstante, estos datos han sido clasificados como poco fiables debido al elevado nivel de no respuesta en la encuesta (54,1 %), lo que limita su precisión.

2. Metodología para el análisis

2.1 Técnicas de análisis

El estudio que se presenta en este informe se ha llevado a cabo utilizando una metodología mixta que combina técnicas cuantitativas con cualitativas, y fuentes de datos primarias con datos secundarios, y se divide en tres fases principales. A continuación, se detallan cada una de estas fases y sus actividades:

- **Revisión de literatura:** con el fin de analizar el contexto socioeconómico, educativo y laboral de los y las jóvenes con discapacidad, se ha recogido información sobre el AET en estudiantes con discapacidad, ya sea de tipo cualitativo o cuantitativo, mediante una revisión documental y de la literatura, y la recopilación de datos secundarios. Esta fase aporta al proyecto un marco sólido para el análisis y la acción, asegurando que nuestras conclusiones y recomendaciones están fundadas en una comprensión integral y actualizada del problema.
- **Cuestionario:** con el fin de complementar la información existente, se ha elaborado un cuestionario, con preguntas orientadas a poder calcular la tasa de AET, y a entender las causas de este abandono. Así, se ha creado un listado de preguntas cerradas y abiertas, claras y precisas, orientadas a obtener la información cuantitativa y cualitativa que se ha detectado como faltante en la primera fase. Uno de los objetivos del cuestionario, entre otros muchos, era obtener la tasa de AET, para lo que se han seleccionado las preguntas necesarias del cuestionario de la EPA. El cuestionario se ha elaborado en formato estándar y en lectura fácil, garantizando su accesibilidad para todos/as los/as potenciales participantes. Además, el formulario online se ha diseñado con el **Nivel Triple-A de Conformidad con las Directrices de Accesibilidad**, permitiendo su acceso a cualquier persona con discapacidad. Fundación ONCE ha sido la encargada de distribuir el cuestionario online a través del movimiento asociativo de la discapacidad y KSNET la encargada de realizar el seguimiento, es decir, asegurarse de que se completaran adecuadamente los cuestionarios y resolver cualquier duda que surgiera.
- **Grupos de discusión:** en el marco del trabajo de campo, se han llevado a cabo también grupos de discusión que han permitido profundizar en algunas de las cuestiones que se solicitaban en el cuestionario. Se han realizado **dos grupos de discusión online de una hora y media de duración, con jóvenes de entre 18 y 24 años**, donde se encontraban representados los distintos

tipos de discapacidad.

La realización eficaz de estas tareas garantiza que la información recogida sea válida, confiable y suficiente para satisfacer los objetivos del estudio y realizar un diagnóstico completo sobre el AET de estudiantes con discapacidad en España. Mediante **técnicas de análisis y triangulación de datos, se ha realizado el análisis que se presenta a continuación, dirigido a responder las preguntas de evaluación planteadas previamente.**

2.2 Recogida de datos primaria

2.2.1 Descripción de la muestra de la encuesta

En 2023, más de 235.000 personas de entre 18 y 34 años tenían reconocida una discapacidad superior al 33%. A partir de este universo, se ha determinado el tamaño mínimo de la muestra necesario para garantizar una estimación fiable, estableciendo un margen de error inferior al 5% y un nivel de confianza superior al 95%, lo que corresponde a un mínimo de 385 encuestados.

En este estudio, se han obtenido un total de 423 respuestas de jóvenes con discapacidad entre los 18 y los 24 años, lo que asegura una muestra suficiente para el conjunto de la población con discapacidad en este tramo de edad con un error muestral del 4,76%.

A continuación, se detalla la composición de la muestra. Del total de jóvenes con discapacidad encuestados, 229 son hombres y 185 son mujeres, lo que representa un 54,1% y un 43,7%, respectivamente. Si bien, en términos generales, la Encuesta de Discapacidad, Autonomía Personal y Situaciones de Dependencia (EDAD)⁹ de 2020 indica una mayor proporción de mujeres con discapacidad (58,6%) en el conjunto de la población, en el grupo de 18 a 24 años la tendencia se invierte, con una tasa de discapacidad más alta entre los hombres (25,5 por cada 1.000 habitantes) en comparación con las mujeres (17,9 por cada 1.000 habitantes). En este sentido, la muestra, compuesta por 229 hombres y 185 mujeres, se alinea con la distribución esperada para este rango de edad.

9. Encuesta de Discapacidad, Autonomía Personal y Situaciones de Dependencia (EDAD): INE, 2020.

Figura 1: Distribución por género de los encuestados.

Género	Número de respuestas	Frecuencia Relativa (%)
Hombre	229	54.1%
Mujer	185	43.7%
Otros	2	0.5%
Prefiero no contestar	7	1.7%
Total	423	100.0%

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la encuesta.

La distribución de la muestra por edad muestra una relativa homogeneidad en los grupos de 18 a 23 años, con frecuencias que oscilan entre el 11,3% y el 13,5%. Sin embargo, se observa una concentración significativamente mayor en el grupo de 24 años, que representa el 24,8% del total de encuestados, duplicando prácticamente la presencia de otros grupos de edad.

Si bien la Encuesta de Discapacidad, Autonomía Personal y Situaciones de Dependencia (2020)¹⁰ refleja un aumento progresivo de la prevalencia de discapacidad con la edad, no proporciona una desagregación específica para este tramo etario. Al analizar la distribución por género, observamos que la presencia masculina se mantiene estable, con picos en los grupos de 21 y 24 años (13,54% y 23,58%). En contraste, las mujeres presentan una ligera infrarrepresentación entre 21 y 22 años, reflejando una desviación en la composición de la muestra que debe tenerse en cuenta en el análisis de este subgrupo.

10. Encuesta de Discapacidad, Autonomía Personal y Situaciones de Dependencia (2020): INE, 2020.

Figura 2: Distribución por género y edad de los encuestados.

Edad	Hombres	Frecuencia Relativa (%)	Mujeres	Frecuencia Relativa (%)	Frecuencia Absoluta	Frecuencia Relativa (%)
18	32	14.0%	24	13.0%	57	13.5%
19	25	10.9%	24	13.0%	50	11.8%
20	25	10.9%	26	14.1%	52	12.3%
21	31	13.5%	16	8.7%	48	11.3%
22	33	14.4%	21	11.3%	55	13.0%
23	29	12.7%	25	13.5%	56	13.2%
24	54	23.6%	49	26.5%	105	24.8%
Total	229	100.0%	185	100.0%	423	100.0%

*Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la encuesta.

La distribución de la muestra por porcentaje de discapacidad refleja una mayor representación de jóvenes con un reconocimiento oficial de discapacidad del 33% o superior, que constituyen el 89,4% del total encuestado. En concreto, el 47,3% se sitúa en el rango del 33% al 64%, mientras que el 42,1% presenta un porcentaje de discapacidad superior al 64%.

Figura 3: Distribución por porcentaje de discapacidad de los encuestados.

Categoría	Frecuencia Absoluta	Frecuencia Relativa (%)
Ninguna de las anteriores	15	3.5%
Sí, inferior al 33%	30	7.1%
Sí, del 33% al 64%	200	47.3%
Sí, superior al 64%	178	42.1%
Total	423	100.0%

*Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la encuesta.

Asimismo, se presenta la distribución de la muestra por comunidad autónoma, detallando la frecuencia absoluta y relativa de los encuestados en cada región. Las comunidades con mayor presencia en la muestra son la Comunidad de Madrid (18,9%) y Andalucía (16,3%), seguidas de Cataluña (8,3%), Castilla-La Mancha (8,3%) y la Comunidad Valenciana (8,0%). Por otro lado, regiones como Cantabria (0,7%), Navarra (1,2%) y La Rioja (1,4%) cuentan con una menor representación, en línea con su menor peso poblacional y en coherencia con la distribución poblacional mostrada en la EDAD (2020) para las personas de todos los grupos de edad con discapacidad.

Figura 4: Distribución por Comunidad autónoma de los encuestados.

Categoría	Frecuencia Absoluta	Frecuencia Relativa (%)
Andalucía	69	16.3%
Aragón	10	2.4%
Canarias	25	5.9%
Cantabria	3	0.7%

Categoría	Frecuencia Absoluta	Frecuencia Relativa (%)
Castilla - La Mancha	35	8.3%
Castilla y León	22	5.2%
Cataluña	35	8.3%
Comunidad Foral de Navarra	5	1.2%
Comunidad de Madrid	80	18.9%
Comunidad Valenciana	34	8.0%
Extremadura	14	3.3%
Galicia	25	5.9%
Illes Balears	15	3.5%
La Rioja	6	1.4%
País Vasco	18	4.3%
Principado de Asturias	15	3.5%
Región de Murcia	12	2.8%
Total	423	100%

*Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la encuesta.

En cuanto al tipo de discapacidad, los datos han sido recogidos con el máximo nivel de desagregación.

A continuación, se muestra la distribución por grupos de discapacidad. Cada persona puede presentar uno o varios tipos de discapacidad, por lo que la suma de todas las personas por grupo de discapacidad es superior al total de la muestra:

Figura 5: Distribución por grupo de discapacidad.

Categoría	Frecuencia Absoluta	Frecuencia Relativa (%)
Discapacidad visual		
No	383	90.5%
Sí, tengo esta discapacidad	40	9.5%
Total	423	100.0%
Discapacidad auditiva		
No	371	87.7%
Sí, tengo esta discapacidad	52	12.3%
Total	423	100.0%
Discapacidad intelectual		
No	154	36.4%
Sí, tengo esta discapacidad	269	63.6%
Total	423	100.0%
Discapacidad física u orgánica		
No	362	85.6%
Sí, tengo esta discapacidad	61	14.4%
Total	423	100.0%
Problemas de salud mental		
No	401	94.8%

Categoría	Frecuencia Absoluta	Frecuencia Relativa (%)
Sí, tengo esta discapacidad	22	5.2%
Total	423	100.0%

*Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la encuesta.

2.3 Limitaciones técnicas

2.3.1 Fiabilidad de la Muestra y Consideraciones Metodológicas

En el presente estudio, la muestra analizada dentro del universo de personas con discapacidad entre 18 y 24 años presenta un margen de error tolerable inferior al 5%. Este nivel de error permite realizar inferencias con un alto grado de confianza sobre los resultados obtenidos. No obstante, es fundamental señalar dos limitaciones metodológicas que deben considerarse al interpretar los hallazgos:

i. Naturaleza de la muestra

La selección de participantes se ha realizado mediante un **muestreo de conveniencia**, accediendo a los jóvenes con discapacidad a través de **organizaciones del movimiento asociativo de la discapacidad**. Este método de captación ha permitido alcanzar un número significativo de personas y garantizar la calidad de la información recogida.

Sin embargo, como en todo muestreo de conveniencia, es posible que ciertos subgrupos dentro del colectivo de jóvenes con discapacidad estén sobre o infrarrepresentados. Por un lado, con la difusión de la encuesta a través de las entidades del movimiento asociativo, aunque partiendo de criterios de aleatoriedad, se han recibido mayor número de respuestas de jóvenes con discapacidad intelectual, suponiendo una sobrerrepresentación de este colectivo en la muestra total, y por otro lado, Por un lado, la vinculación con redes asociativas puede estar correlacionada con factores como un mayor acceso a servicios de apoyo, un entorno familiar más estructurado o una mayor

predisposición a participar en estudios. Estas características deben ser consideradas al analizar aspectos como barreras de acceso, experiencias formativas o inserción laboral, ya que pueden influir en los patrones observados.

En todo caso, se esperan experiencias de una visión “de mínimos”, un reflejo de las barreras y oportunidades identificadas por jóvenes con discapacidad que, en muchos casos, tienen un alto respaldo social. Esto implica que las dificultades enfrentadas por aquellos con menor nivel de apoyo podrían ser incluso más acentuadas que las reflejadas en este estudio.

ii. Reducción del tamaño muestral en análisis segmentados:

A medida que se realizan cortes y segmentaciones dentro de la muestra total, el tamaño de cada subgrupo disminuye progresivamente. Este fenómeno puede **comprometer la estabilidad de las estimaciones estadísticas**, incrementar el margen de error y reducir la capacidad de generalización de los resultados. Por transparencia, se informa al lector de los intervalos de tamaño muestral utilizados en los análisis. Además, para reforzar la validez de los hallazgos y mitigar posibles sesgos, se han incorporado estrategias complementarias de recogida de información, las cuales se presentan en la sección 3.2.2.3.

2.3.2 Criterios de Representatividad y Advertencias sobre el Tamaño Muestral

Para garantizar una interpretación rigurosa y estadísticamente informada de los resultados, se han establecido **umbrales de referencia en función del tamaño muestral**. Estos umbrales se indican en la base de los gráficos y tablas para alertar sobre posibles limitaciones en la representatividad de los datos:

- **Base muestral inferior a 40 casos ($N < 40$):** Los resultados se derivan de una muestra muy reducida. Se recomienda interpretarlos con extrema precaución, ya que el bajo número de observaciones puede implicar una alta variabilidad en las estimaciones y una falta de representatividad. Se referencia con dos asteriscos para información del lector (**).
- **Base muestral inferior a 80 casos ($N < 80$):** Aunque la muestra es algo mayor, sigue considerándose relativamente pequeña. Por ello, los resultados deben analizarse con cautela, dado que un menor tamaño muestral conlleva un mayor margen de error y una menor precisión en los intervalos de

confianza. Se referencia con un asterisco para información del lector (*).

2.3.3 Estrategias de mitigación

Con el objetivo de reforzar la validez de los hallazgos y mitigar las posibles limitaciones derivadas del tamaño muestral y la representatividad de ciertos subgrupos, se han implementado estrategias complementarias de recogida y análisis de información, incluyendo:

Triangulación con información cualitativa: Se han incorporado grupos focales con jóvenes con discapacidad para contrastar los hallazgos cuantitativos y capturar matices adicionales en sus experiencias y percepciones.

Revisión de literatura: Se han analizado estudios previos y marcos teóricos relevantes para contextualizar los hallazgos y validar su coherencia con investigaciones previas en la materia.

Comparación con estimaciones internacionales: Se han contrastado los resultados obtenidos con datos de estudios de referencia a nivel europeo e internacional, lo que permite situar las conclusiones dentro de una perspectiva comparada.

Pruebas de significancia estadística: En los casos en que los resultados presentaron divergencias inesperadas, se realizaron pruebas de significancia para determinar la solidez de las diferencias observadas.

Estas estrategias se orientan a que los resultados aquí presentados sean interpretados dentro de un marco metodológico transparente y fundamentado.

3. Principales factores que influyen en el abandono educativo temprano

El abandono educativo temprano entre personas con discapacidad es el resultado de **múltiples factores interrelacionados**. Se trata de elementos externos y barreras estructurales de distinta naturaleza, que pueden impactar de forma diferenciada según el tipo de discapacidad, cuyas características y necesidades asociadas son diversas y diferenciadas.

A continuación, se presentan estos factores de riesgo y las barreras estructurales que pueden agruparse en tres ámbitos principales: relacional, acogida e institucional. Estos factores pueden actuar de manera aislada o combinada, afectando de forma diferenciada a los distintos colectivos dentro del alumnado con discapacidad.

3.1 Ámbito relacional y percepción de inclusión social

En el ámbito relacional, las interacciones sociales con el grupo-clase, las actitudes del personal educativo y la familia desempeñan un papel determinante en las trayectorias educativas de las personas con discapacidad. La calidad de las relaciones sociales en **el entorno escolar influye en el sentido de pertenencia y motivación para permanecer en el sistema escolar**.

Por el contrario, la percepción de soledad dentro del entorno escolar es un fuerte predictor de abandono que¹¹ tiene un impacto aún más significativo para las personas con discapacidad, quienes enfrentan mayores riesgos de exclusión social. Este aislamiento, agravado por estigmatización, actitudes discriminatorias y la falta de sensibilización hacia sus necesidades, incrementa las probabilidades de desconexión del sistema educativo¹².

Aunque la aceptación por parte de amistades y el alumnado tiene un impacto positivo, **la percepción subjetiva de inclusión social es el factor más relevante para reducir la intención de abandonar los estudios**.

Hay cuestiones que influyen directamente en la percepción de inclusión social:

11. Para más información Frostad et al., 2015

12. Para más información Wang, 2019

- Las **actitudes de los compañeros y las compañeras** juegan un papel crucial en la integración social de las personas con discapacidad.

Las actitudes negativas hacia compañeros y compañeras con discapacidad tienden a excluirlos de actividades grupales, reforzando su percepción de aislamiento y aumentando el riesgo de abandono educativo¹³. Sin embargo, el contacto estructurado y positivo en entornos inclusivos mejora significativamente las actitudes del alumnado hacia las personas con discapacidad, promoviendo su integración y participación¹⁴. Para potenciar este efecto, los programas de concienciación sobre discapacidad pueden ser herramientas eficaces, siempre que estén diseñados con calidad y tengan una duración adecuada para generar cambios sostenibles¹⁵.

- Las **barreras sociales y organizativas en el entorno escolar**, como la exclusión de actividades extracurriculares o escolares, perpetúan este aislamiento y refuerzan el sentido de desconexión entre las personas con discapacidad.

La falta de iniciativas que fomenten la inclusión en dinámicas grupales limita su participación activa, afectando su autoestima y motivación para permanecer en la escuela e incrementa la probabilidad de abandono.

- Las **relaciones con el profesorado** son igualmente críticas. Las actitudes de estos hacia la discapacidad y la inclusión tienen un impacto directo en la inclusión del alumnado. Docentes con actitudes positivas hacia la inclusión tienden a brindar mayor apoyo emocional y académico, lo que mejora la continuidad escolar de las personas con discapacidad¹⁶. Por el contrario, aquellos que perciben la inclusión como un desafío limitan las oportunidades de aprendizaje y fomentan un entorno menos favorable¹⁷. Estas actitudes son más comunes hacia las discapacidades no visibles, mostrándose más escépticos y desconfiados con los estudiantes que las presentan, menos comprensivos con sus necesidades y derechos, y más reacios para realizar ajustes en sus materias.

13. (McDougall et al., 2004).

14. (Schwab, 2017).

15. (Leigers y Myers, 2015).

16. (David y Kuyini, 2012; Frostad et al., 2015).

17. (Elliott, 2008).

- Asimismo, **La familia ocupa un lugar central** dentro de este ámbito, actuando tanto como un factor protector como un elemento de riesgo según sus características. Factores como el nivel educativo de los padres, el apoyo parental y las condiciones socioeconómicas impactan significativamente en las trayectorias educativas.

Las investigaciones señalan que las personas cuyos padres tienen niveles educativos más bajos enfrentan un mayor riesgo de considerar abandonar la escuela, aunque este factor tiene menos peso predictivo que otros elementos, como la percepción de soledad o el apoyo docente. Aun así, el nivel educativo de las madres en particular se asocia con un mayor riesgo de abandono educativo, reflejando su influencia en el apoyo emocional y académico que pueden proporcionar en el hogar¹⁸.

El nivel socioeconómico bajo, junto con contextos familiares de pobreza o monoparentales, también se relaciona con mayores tasas de abandono educativo. Estas condiciones limitan los recursos que las familias pueden ofrecer, como tutorías, tecnología de apoyo a la educación o materiales escolares. Además, situaciones de conflicto familiar o escaso apoyo parental agravan las dificultades, ya que no solo restringen el respaldo académico, sino que también afectan el bienestar emocional de las personas con discapacidad, aumentando su vulnerabilidad. Estas barreras perjudican especialmente a las personas con mayores necesidades educativas, que dependen de un entorno familiar estable y de apoyo. Por otro lado, un entorno familiar positivo, caracterizado por expectativas altas, un involucramiento activo en la educación y una disposición a ofrecer apoyo emocional actúa como un factor protector clave. Las familias que creen en las capacidades educativas de sus hijos e hijas con discapacidad fomentan una mayor autoconfianza, lo que se traduce en un mayor compromiso con el aprendizaje y una menor probabilidad de abandono¹⁹. En cambio, las bajas expectativas familiares, combinadas con la falta de recursos, pueden llevar a que las personas con discapacidad internalicen visiones negativas sobre sus capacidades, afectando su autoestima y aumentando el riesgo de desconexión escolar.

18. (González-Rodríguez et al., 2019).

19. (Sun y Ho, 2023)

3.2 Ámbito de acogida

El ámbito de acogida desempeña un papel crucial en la continuidad educativa de las personas con discapacidad, ya que engloba elementos como el tipo de centro educativo, la cultura escolar, la implementación de planes inclusivos y la preparación del personal docente. Todos los anteriores son factores que pueden o no contribuir a generar una experiencia educativa positiva que apoye la permanencia dentro del sistema escolar.

- El **tipo de centro educativo y su enfoque pedagógico** pueden determinar las trayectorias escolares de los estudiantes con discapacidad. Los centros que ofrecen entornos adaptados y flexibles, con estructuras que favorecen la atención individualizada y la flexibilidad curricular, suelen lograr mejores resultados en la continuidad educativa de este colectivo.
- Además, una **cultura escolar inclusiva**, basada en la cooperación en lugar de la competencia y en la valoración de la diversidad, fortalece el sentido de pertenencia y mejora la participación de los estudiantes con discapacidad en el entorno educativo²⁰. En contraste, los centros con enfoques menos inclusivos, donde las adaptaciones son limitadas o inexistentes, tienden a incrementar la desconexión y desmotivación de las personas estudiantes. Asimismo, una comunidad que apoya la inclusión escolar refuerza la percepción de los estudiantes de ser valorados y aceptados potencia su compromiso y motivación académica²¹.
- La elaboración de **planes individualizados de apoyos** es otro componente fundamental en el ámbito de acogida. Un plan inclusivo eficaz contribuye a generar un entorno en el que las diferencias son valoradas y las barreras estructurales se minimizan, permitiendo que las personas con discapacidad alcancen su máximo potencial. Estos planes deben diseñarse con un enfoque centrado en las personas estudiantes, acomodándose a sus estilos de aprendizaje y ritmos de progreso.
- Por su parte, la **preparación del personal docente** también influye en las tendencias educativas de las personas con discapacidad. Para lograr un impacto positivo, el personal docente debe contar con habilidades

20. (McDougall et al., 2004).

21. (Alhumaid et al., 2023).

específicas, como la capacidad de construir relaciones sólidas con las personas estudiantes, utilizar estrategias inclusivas que atiendan la diversidad en el aula y responder a las necesidades emocionales de las personas con discapacidad. Estas habilidades permiten que el profesorado identifique dificultades de aprendizaje o sociales a tiempo, ofreciendo un apoyo personalizado que fomente el compromiso académico y reduzca el riesgo de abandono²².

3.3 Ámbito institucional

En el ámbito institucional, el modelo de integración y las barreras hacia la inclusión emergen como factores clave que influyen en las tasas de abandono educativo entre las personas con discapacidad. En este sentido, el diseño del entorno escolar desempeña un papel crucial en la participación de las personas estudiantes.

- La **accesibilidad física**, por ejemplo, es un requisito indispensable para garantizar su inclusión. Aunque las barreras arquitectónicas son cada día menos notables para las personas con discapacidad física, gracias a la instalación de rampas, ascensores y baños adaptados en la mayoría de los edificios, todavía persisten retos en España, donde encontrar espacios totalmente accesibles sigue siendo complejo. Además, otras dificultades menos evidentes, como una iluminación y acústica inadecuadas, falta de mobiliario adaptado, webs no accesibles o la ausencia de señalizaciones alternativas, también limitan la participación plena²³.

Estas barreras estructurales pueden generar frustración, aislamiento y desmotivación entre las personas estudiantes con discapacidad²⁴, restringe la participación en actividades escolares y se convierten en un factor crítico para el abandono en niveles superiores de educación²⁵.

Las barreras no se limitan a la infraestructura física; los **recursos educativos** también presentan serias limitaciones. La falta de materiales adaptados, como textos en braille, subtítulos o herramientas de lectura accesibles, o productos de

22. (O’Gorman et al., 2015)

23. (Moriña y Cortés-Vega, 2014)

24. (Pivik et al., 2002).

25. (Hemmingsson y Borell, 2002).

apoyo como las tabletas o el software educativo, crea desigualdades significativas, afectando especialmente a estudiantes con una discapacidad visual o auditiva²⁶. Estas carencias dificultan el acceso equitativo al aprendizaje y perpetúan la desconexión con el entorno educativo.

Además, el acceso a entornos específicos de aprendizaje, como laboratorios, plantea desafíos únicos. Las disciplinas CTIM (Ciencias, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas), en particular, exigen adaptaciones que no siempre están disponibles, lo que reduce las oportunidades de inclusión para estudiantes con una discapacidad física o sensorial.²⁷

3.4 Interacción entre estos ámbitos y el tipo de discapacidad.

Los factores relacionales, de acogida e institucionales no afectan de forma homogénea al alumnado con discapacidad, sino que su impacto varía en función de las características funcionales y las necesidades de apoyo y características clínicas asociadas a cada tipo de discapacidad. La literatura académica ha documentado patrones diferenciados de riesgo de abandono educativo según el tipo de discapacidad que son el resultado de cómo el entorno —escolar, familiar e institucional— responde e interactúa con las necesidades individuales. Lo que hace que, en el caso de las personas con discapacidades múltiples, los obstáculos de acceso a la educación sean especialmente complejos provocando las tasas más altas de abandono educativo y muchas dificultades de incorporación a la educación inclusiva.

La interacción del entorno puede actuar como barrera o como facilitador, dependiendo de la sensibilidad del entorno, la disponibilidad de recursos y la implementación de prácticas inclusivas. Por tanto, reducir las tasas de abandono educativo requiere una comprensión integral de cómo las características funcionales y necesidades clínicas de la discapacidad se relacionan con las condiciones de inclusión presentes en el sistema educativo.

26. (Rodríguez-Ascaso et al., 2018).

27. (Jeannis et al., 2020).

4. Análisis del abandono educativo temprano entre personas jóvenes con discapacidad

4.1 Estimación de la tasa de abandono educativo temprano

El estudio, siguiendo la definición establecida por el Instituto Nacional de Estadística, se considera abandono educativo temprano a la falta de participación en el mes anterior a la encuesta en cualquier tipo de formación, ya sea reglada o no reglada, de las personas jóvenes con discapacidad de entre 18 y 24 años que no han completado la educación secundaria de segunda etapa (4º ESO, Bachillerato y/o formación profesional). Su máximo nivel de educación es el nivel (0-2) de la CNED-2014 y no recibe ninguna educación ni formación. Este enfoque permite capturar tanto la desconexión del sistema educativo formal como la ausencia de participación en formaciones complementarias.

Además, en este estudio se considerará específicamente la tasa de abandono educativo de estudios oficiales o reglados²⁸. El análisis del abandono educativo en estudios oficiales es clave para entender las desigualdades en el acceso a oportunidades de formación y desarrollo. Los estudios oficiales no solo garantizan la adquisición de competencias certificadas con validez en el mercado laboral y el acceso a niveles educativos superiores, sino que también son un indicador fundamental de la equidad en el sistema educativo.

Según los datos analizados, obtenidos a través del cuestionario utilizado para este estudio, **la tasa** de abandono educativo temprano **entre las personas jóvenes con discapacidad** en España **alcanzó el 19,9%** para todo tipo de formación; y se elevó al 25,1% si analizamos el abandono de estudios oficiales o reglados.

La tasa **supera en seis puntos** la tasa de abandono temprano de la educación-formación entre personas jóvenes de 18 a 24 años, que fue de 13,7 % en 2023²⁹.

Según la información presentada, la tasa de abandono educativo entre personas

28. Los estudios oficiales son aquellos reconocidos por el Estado y regulados por el Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior (MECES) y el Marco Europeo de Cualificaciones (EQF). En concreto, según lo establecido en la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, que modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, los estudios oficiales conducen a la obtención de títulos académicos y profesionales reconocidos en todo el territorio nacional.

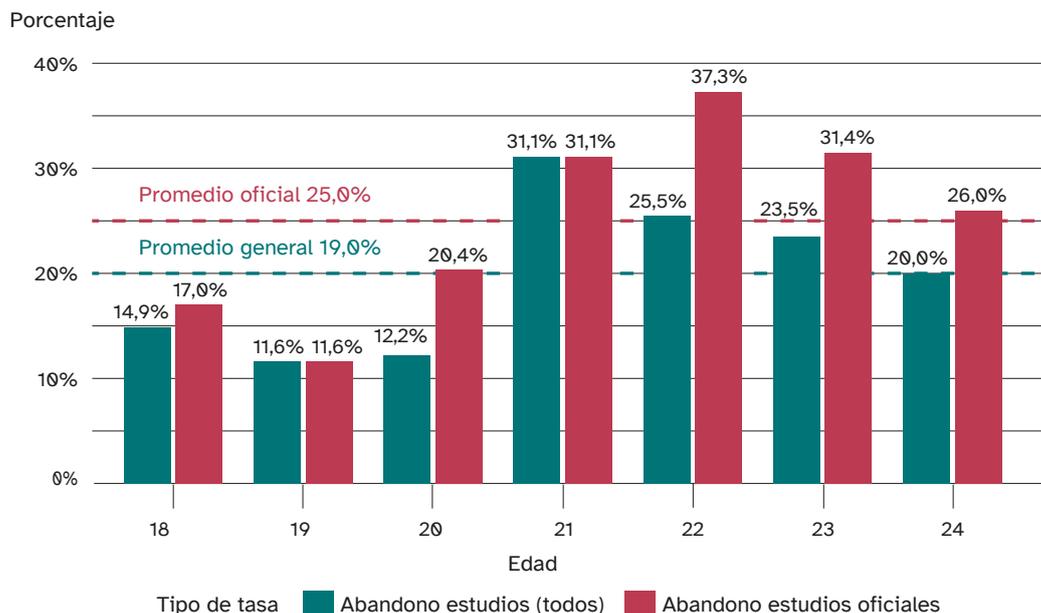
29. INE, 2024.

jóvenes con discapacidad **ha experimentado una notable reducción en los últimos años**. Según el INE, en 2011, alcanzaba el 43,2%, mientras que en 2022 descendió al 27% y, según los cálculos de este estudio, en 2024 se ha reducido hasta el 19,9%. Esta disminución ha sido incluso **más pronunciada que la registrada en el total de jóvenes**, cuya tasa de abandono pasó del 25,6% al 13,7% en el mismo período.

Cabe señalar que estas estimaciones podrían estar subestimando la tasa real, ya que, aunque la muestra es representativa, se trata de una muestra de conveniencia en la que se ha accedido principalmente al tejido asociativo. Esta limitación podría excluir a los y las jóvenes con discapacidad que no forman parte de estas redes, afectando la precisión de la estimación. Aun así, estos datos están también alineados con los publicados por EUROSTAT 2022 y de alguna forma reflejan un progreso significativo en la inclusión educativa de las personas con discapacidad, aunque persisten importantes brechas en la continuidad escolar que requieren atención.

La relación entre el **abandono educativo y la edad** sigue una tendencia en **forma de U invertida**, siendo más pronunciado el abandono entre los y las jóvenes de 18 y 19 años con un 13,3%, aumentando al 22,8% en el grupo de 20 a 22 años, antes de descender al 20% entre las personas con discapacidad de 24 años. Este incremento se debe, en gran medida, a la reducción de la oferta educativa adaptada para mayores de 21 años, edad máxima de escolarización obligatoria en centros de educación especial. Además, la transición al mercado laboral, muchas veces en condiciones precarias, refuerza la desconexión del sistema educativo en esta etapa. En particular, la **tasa de abandono de estudios oficiales alcanza su punto más alto (37,3%) entre las personas con discapacidad de 22 años**.

Figura 6: Tasa de abandono educativo (cualquier tipo de estudios y estudios oficiales) por edad.

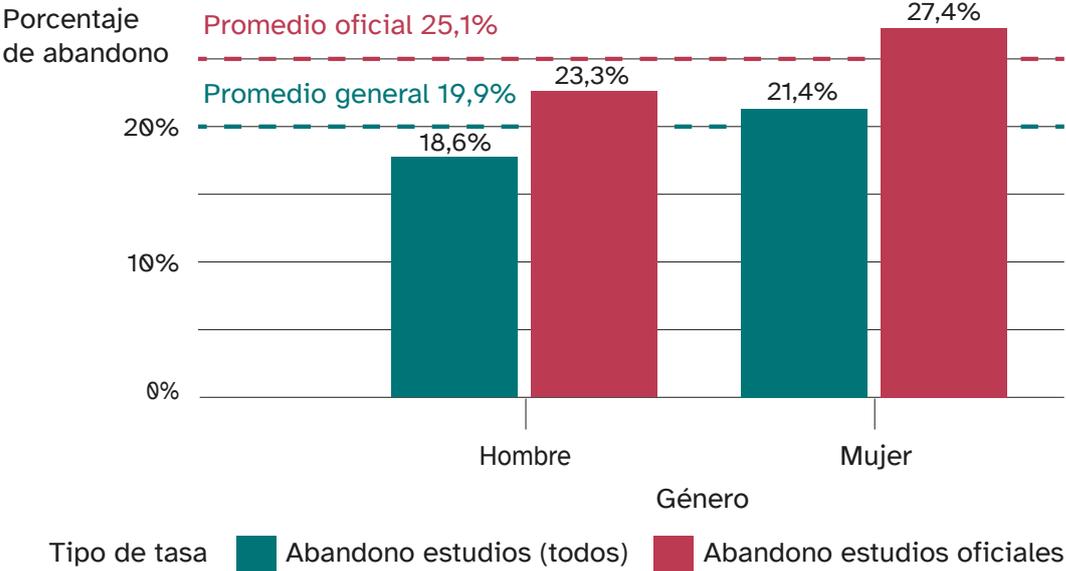


Fuente: Elaboración propia a partir de los microdatos del cuestionario. Base muestral: 18 años (N=47*), 19 años (N=43*), 20 años (N=49*), 21 años (N=45*), 22 años (N=51*), 23 años (N=51*) y 24 años (N=100). Las líneas discontinuas muestran el promedio de las tasas de abandono de todos los estudios (N=386) y los estudios oficiales para el total de la muestra (N= 391).

En cuanto a las diferencias por género, según los resultados de la encuesta, la tasa de abandono escolar apunta ser mayor en mujeres con discapacidad (21,4%) que hombres con discapacidad (18,6%). Si bien es importante considerar que la reducción natural de la muestra en nuestro estudio ha generado una **sobrerrepresentación del grupo con discapacidad intelectual**, lo que podría estar influyendo en los patrones observados de abandono educativo temprano. En este grupo de discapacidad, **la tasa de abandono es mayor en mujeres (25,0%)** que en hombres (18,2%), una tendencia opuesta a la del resto de discapacidades, donde las mujeres presentan una mayor continuidad educativa en comparación con los hombres. **Este fenómeno sugiere que las barreras educativas afectan de manera diferenciada según el tipo de discapacidad y el género, reforzando la importancia de un enfoque interseccional en el análisis de la AET.**

Además, ciertos factores estructurales, comunitarios y familiares podrían influir en las diferencias de abandono educativo entre hombres y mujeres con discapacidad. En particular, la sobreprotección familiar hacia las mujeres con discapacidad podría restringir su autonomía y acceso a oportunidades educativas, generando trayectorias distintas a las de los hombres en contextos similares.

Figura 7: Tasa de abandono educativo (cualquier tipo de estudios y estudios oficiales) por género.

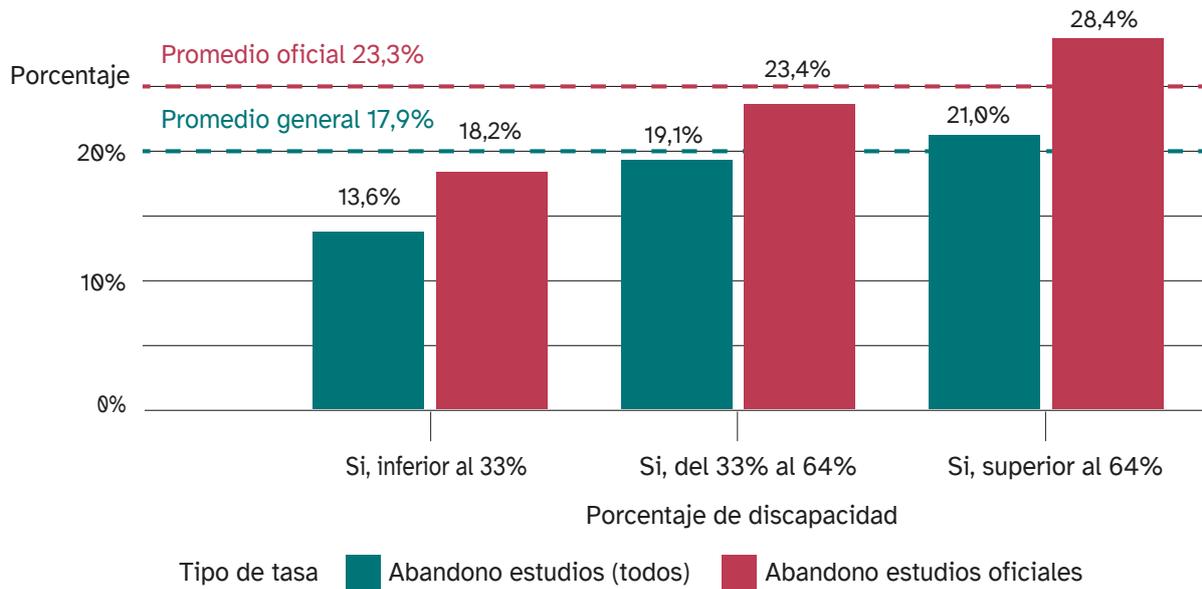


*Fuente: Elaboración propia a partir de los microdatos del cuestionario. Base muestral: Hombres (N=210) y Mujeres (N=168). Por cuestiones de representatividad, se omite las categorías “Otros” y “Prefiero no contestar”. Las líneas discontinuas muestran el promedio de las tasas de abandono de todos los estudios (N=386) y los estudios oficiales para el total de la muestra (N= 391).

El análisis muestra que el porcentaje de discapacidad influye de manera significativa en la continuidad educativa, apreciándose **una relación proporcional entre las tasas de abandono educativo temprano y el porcentaje de discapacidad**. Esta relación entre necesidades de apoyo por discapacidad y abandono educativo manifiesta la **falta de políticas que apoyen adecuadamente la inclusión** resultando en barreras de acceso a una educación en igualdad de condiciones con origen en múltiples causas como por ejemplo **factores contextuales, barreras ambientales y/o dinámicas sociofamiliares que condicionan las trayectorias educativas**.

La tasa de abandono educativo estimada entre personas jóvenes con una discapacidad inferior al 33% (discapacidad no acreditada a efectos de los organismos públicos) se sitúan en cifras similares al promedio estatal (13,7%). Los y las jóvenes con un porcentaje de discapacidad entre el 33% y el 64% presentan una tasa de abandono educativo del 19,1%, mientras que las personas jóvenes con un porcentaje de discapacidad superior al 64% muestran una tasa de abandono educativo del 21,0%, dos puntos porcentuales por encima.

Figura 8: Tasas de abandono educativo (cualquier tipo de estudios y estudios oficiales) por porcentaje de discapacidad.



*Fuente: Elaboración propia a partir de los microdatos del cuestionario. Base muestral: discapacidad inferior al 33% (N=22**), entre el 33% al 64% (N=188) y superior al 64% (N=162). Por cuestiones de representatividad, se omite la categoría "Ninguna de las anteriores". La línea discontinua muestra el promedio de las tasas de abandono de todos los estudios (N=372) y estudios oficiales (N=377) para las categorías mostradas en el gráfico.

Este patrón es todavía más acusado si nos centramos en la continuidad educativa en estudios oficiales o **formación reglada**, donde **la diferencia entre las tasas de abandono educativo por porcentaje de discapacidad se incrementa**. En este sentido, el abandono de estudios oficiales entre personas jóvenes con una discapacidad superior al 64% aumenta en cinco y diez puntos porcentuales por encima de la cifra registrada para los jóvenes con un porcentaje de discapacidad del 33% al 64%, e inferiores al 33%, respectivamente. Esta brecha se explica porque las personas con un mayor porcentaje de discapacidad reconocido suelen participar en mayor medida en formaciones no regladas, como programas ocupacionales y de transición a la vida adulta, a menudo sin completar la educación obligatoria. De hecho, el 45,4 % de las personas jóvenes con una discapacidad del 33 % al 64 % han cursado únicamente estudios no oficiales, porcentaje que se eleva al 51,52 % en el caso de quienes tienen una discapacidad superior al 64 %.

Como refleja la literatura, las personas jóvenes con problemas de salud mental suelen presentar las tasas más altas de abandono. Este fenómeno refleja la existencia de barreras psicológicas, sociales y estructurales que dificultan su inclusión educativa, lo que se evidencia en esta.

4.2 Principales causas del abandono educativo temprano

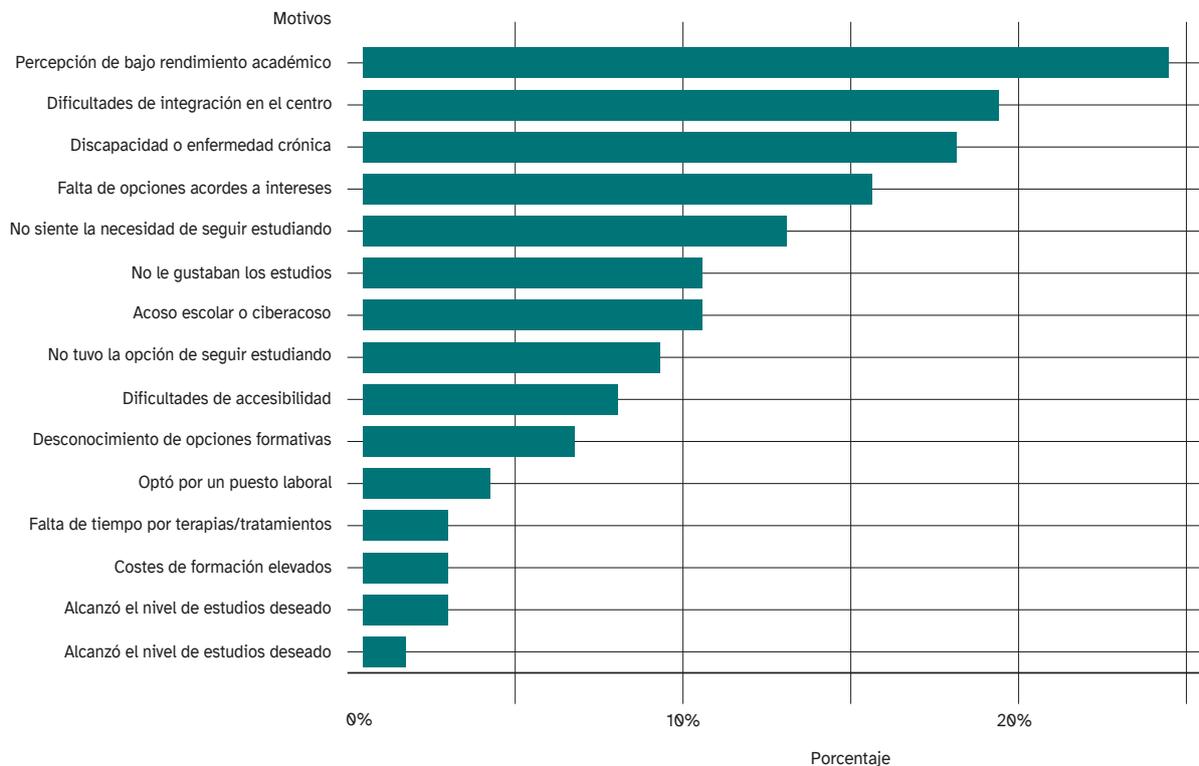
El abandono temprano de la educación entre personas jóvenes con discapacidad es un fenómeno complejo, influido tanto por factores externos como los expresados anteriormente: las barreras institucionales, los recursos pedagógicos o las relaciones en el entorno escolar, como por factores vinculados a la diversidad de las personas con discapacidad no atendidos adecuadamente desde el centro educativo. La comprensión de este fenómeno requiere considerar elementos clave como el género, la edad, el porcentaje y el tipo de discapacidad, ya que estas son dimensiones que condicionan las trayectorias educativas y la permanencia en el sistema escolar. Para el análisis de los motivos de abandono, se han utilizado tres fuentes principales de información:

- **Datos cuantitativos de la encuesta**, que permiten identificar los principales motivos declarados por las personas jóvenes con discapacidad.
- **Testimonios de grupos focales**, que aportan información cualitativa sobre la experiencia de estas personas en el sistema educativo y los obstáculos que enfrentan.
- **Revisión de literatura académica**, que contextualiza los hallazgos en investigaciones previas y proporciona evidencia sobre las dinámicas que afectan a los y las jóvenes con discapacidad.

4.3 Una aproximación a los factores de abandono educativo temprano

El abandono educativo temprano entre las personas jóvenes con discapacidad responde a un conjunto complejo de **factores interrelacionados de tipo personal, institucional y social**. A partir de los grupos de discusión realizados con jóvenes y de las respuestas al cuestionario, se han identificado una serie de barreras y condiciones de apoyo que ayudan a comprender mejor las trayectorias escolares de este colectivo. La información recogida revela una combinación de vivencias emocionales, experiencias en el aula, relaciones sociales y contextos estructurales que inciden directamente en la permanencia o desvinculación del sistema educativo.

Figura 10: Motivos de abandono educativo entre personas jóvenes con discapacidad que respondieron al cuestionario.



Fuente: Elaboración propia a partir de los microdatos del cuestionario. Base: personas con discapacidad que no han cursado estudios en el último mes y no han completado la educación secundaria postobligatoria (N=77).

4.3.1 Desconexión emocional y motivacional

Muchos jóvenes expresan una sensación de desconexión con el sistema educativo. Esta percepción responde a una variedad de factores que pueden darse de forma simultánea y que identifican ámbitos de mejora en los procesos de inclusión educativa.

La información obtenida, tanto de la encuesta como de los grupos de discusión, muestra una percepción generalizada de que sus logros no son suficientemente valorados o reconocidos, especialmente cuando el entorno escolar no ofrece adaptaciones a sus necesidades específicas. Esta falta de adecuación contribuye a su desmotivación y a una vivencia de exclusión emocional.

El estado de salud, particularmente en casos de enfermedades crónicas o discapacidades que afectan la concentración o la energía, se señalan como un

condicionante que lleva a priorizar el bienestar físico y mental sobre las exigencias académicas. Estas situaciones, especialmente en los varones, se identifican como un obstáculo ocasionado por la rigidez de las instituciones educativas que termina debilitando el vínculo con los procesos formativos.

La sensación de desconexión entre el esfuerzo invertido en su educación y los resultados obtenidos, más presente en el caso de las mujeres encuestadas, se identifica como otro de los motivos de abandono. Esta autopercepción de bajo rendimiento podría incidir en una baja autoestima en cuanto a sus capacidades y limitar las expectativas formativas.

Entre las causas identificadas por quienes abandonaron sus estudios es significativa la falta de interés en la oferta educativa existente. Los testimonios manifiestan además la falta de información sobre las opciones existentes, por un lado, y por otro una posible desconexión entre la formación a la que consideran que pueden acceder y las posibilidades reales de inclusión en el mercado laboral.

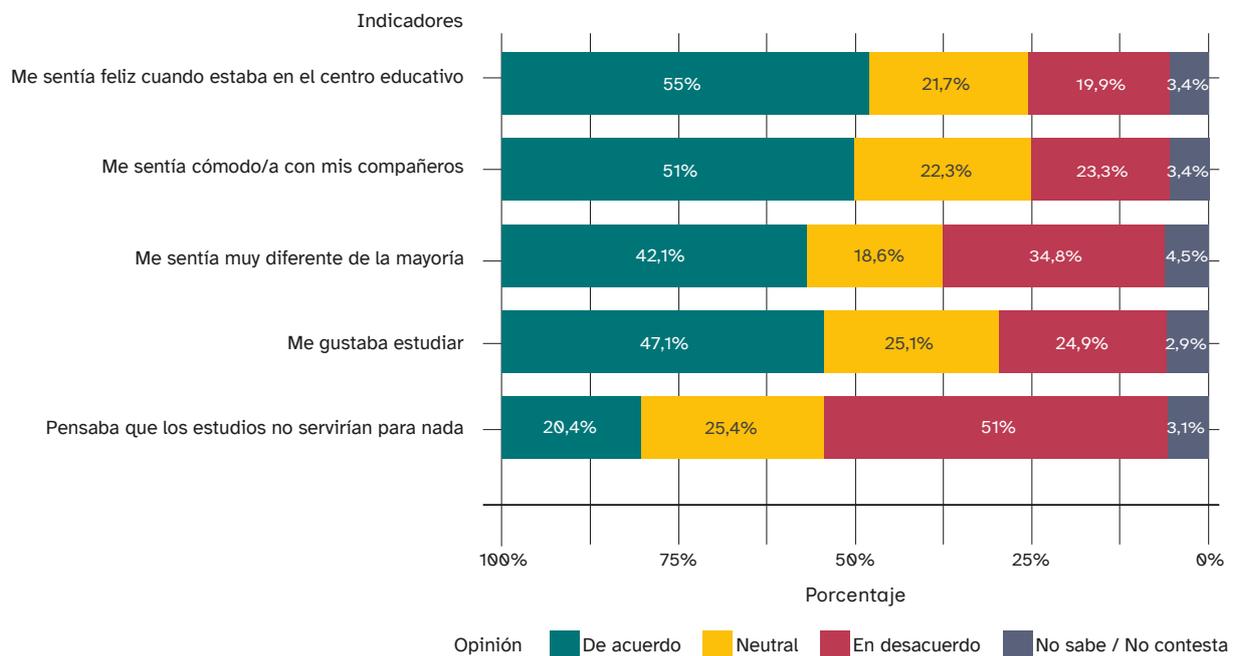
4.3.2 Clima escolar, relaciones sociales y discriminación

Las dinámicas sociales dentro del centro educativo resultan ser un factor relevante. La existencia de relaciones respetuosas y de apoyo con docentes y compañeros/as favorece el vínculo con la escuela y el sentimiento de inclusión. En este sentido el 60% de las personas encuestadas manifestó que tenía amigos en clase.

En contraste, algunas de las respuestas describen situaciones que van desde “no sentirse a gusto” en el centro escolar, hasta experiencias de maltrato, aislamiento o trato discriminatorio.

La **percepción de “sentirse diferente”** que manifestaron el 42% de los encuestados puede generar sentimientos de inseguridad y de no pertenencia, y debilita el vínculo con el centro a la vez que incrementa las posibilidades de abandono educativo temprano.

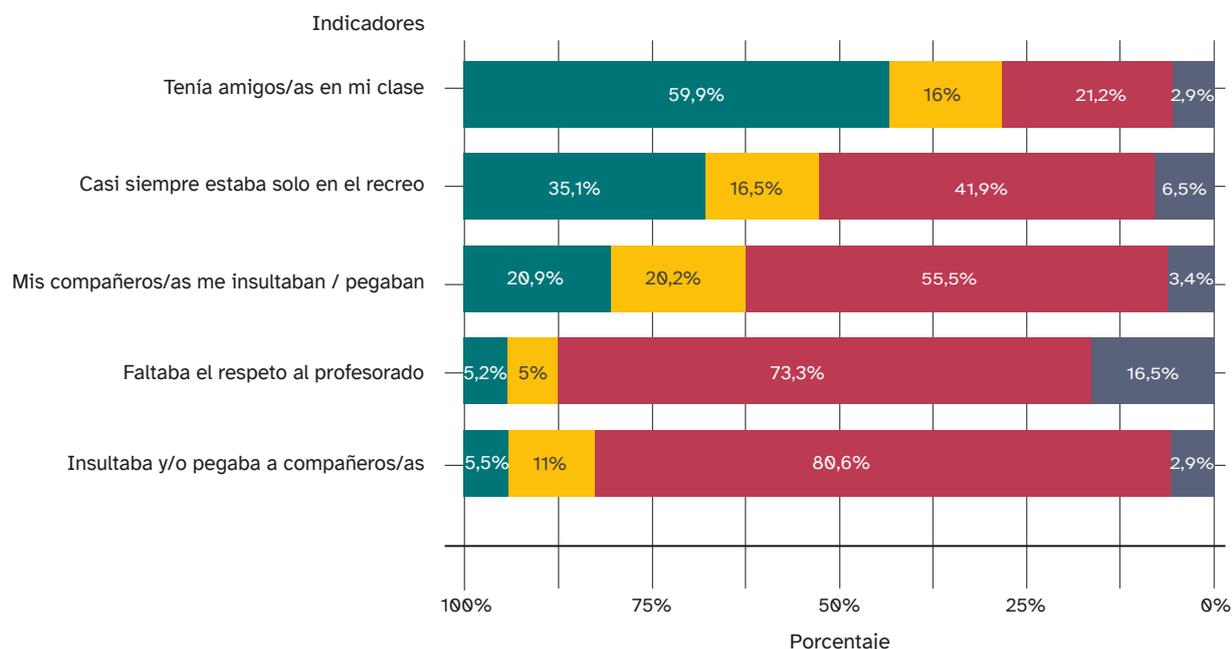
Figura 11: Bienestar personal y autopercepción. Proporción de personas jóvenes con discapacidad de acuerdo con las afirmaciones.



**Fuente: Elaboración propia a partir de los microdatos recogidos en la encuesta. Base muestral (N=382).*

Los casos de **aislamiento, discriminación y maltrato** son frecuentes: el 35,1% expresa haber estado casi siempre solo en el patio del recreo y el 20,9% confiesa haber recibido insultos o haber sido maltratados físicamente por algún compañero o compañera. La discriminación y los casos de acoso afectan especialmente a las personas jóvenes con discapacidad intelectual, con problemas de salud mental y trastornos del espectro autista, según los datos y testimonios recopilados en encuestas y grupos focales. Esta población enfrenta mayores barreras para establecer conexiones sociales significativas y experimenta un trato desproporcionadamente negativo en comparación con otros grupos asociados al estigma que afecta a la salud mental. **En respuesta, es crucial fortalecer estrategias específicas que fomenten el respeto y la equidad en el entorno educativo.**

Figura 12: Relaciones con el profesorado y el alumnado: Proporción de personas jóvenes con discapacidad de acuerdo con las afirmaciones.



*Fuente: Elaboración propia a partir de los microdatos recogidos en la encuesta. Base muestral (N=382)

4.3.3 Apoyos institucionales

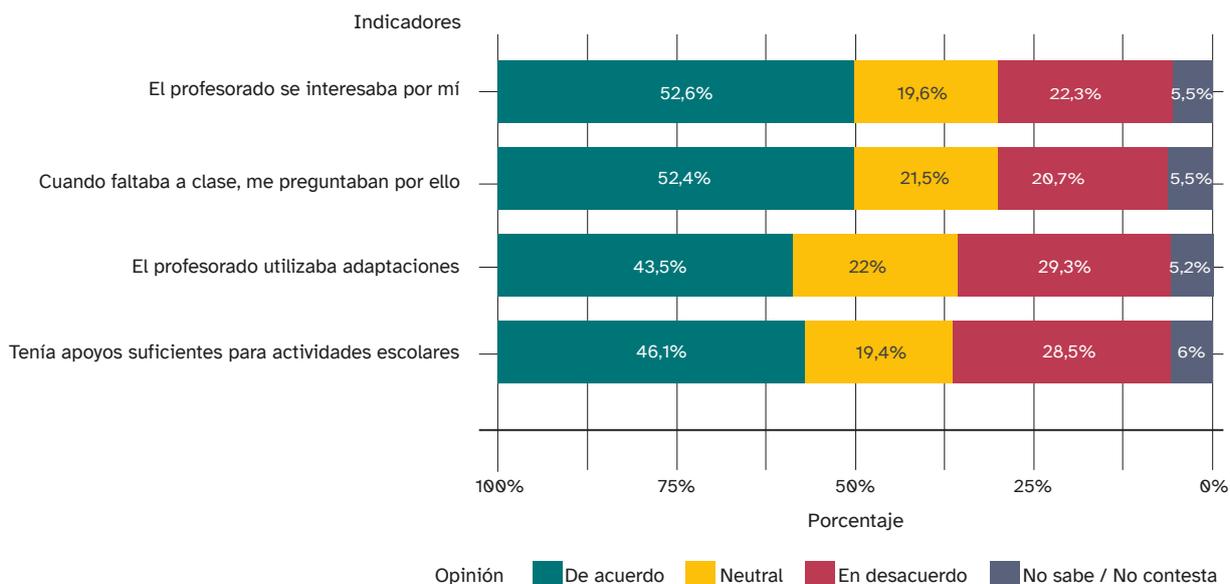
Los estudiantes con discapacidad consideran positivamente el interés y el seguimiento mostrado por el profesorado, aunque persisten importantes **brechas en las adaptaciones pedagógicas**. El 43,5% de los jóvenes reporta que los docentes utilizaban adaptaciones específicas para facilitar el seguimiento de la clase. Según los testimonios recogidos durante los grupos focales, estas barreras incluyen ritmos de enseñanza demasiado rápidos y contenidos poco accesibles, dificultando la toma de apuntes y la participación activa, especialmente en asignaturas prácticas como educación física.

Esta perspectiva contrasta con los testimonios de las personas jóvenes con discapacidad visual que valoran especialmente los esfuerzos de los centros y los técnicos de la ONCE para realizar adaptaciones en todas sus etapas educativas, incluyendo la etapa universitaria.

Estos patrones diferenciales se detectan igualmente en la participación en actividades escolares recogidos en la encuesta y en los testimonios de los participantes en los grupos focales. Jóvenes con discapacidad sensorial destacan

el apoyo proporcionado por asociaciones, mientras que aquellos con discapacidades físicas y orgánicas enfrentan mayores obstáculos. Estos resultados refuerzan la necesidad de fortalecer la capacitación docente en estrategias inclusivas y adaptativas para que se presten desde el entorno educativo los apoyos y medios necesarios.

Figura 13: Apoyo escolar y adaptaciones pedagógicas. Proporción de jóvenes con discapacidad de acuerdo con las afirmaciones.



*Fuente: Elaboración propia a partir de los microdatos recogidos en la encuesta. Base muestral (N=382)

4.3.4 Accesibilidad y barreras

La falta de adaptaciones pedagógicas adecuadas es una preocupación constante. Aunque algunos docentes muestran voluntad de colaborar, los jóvenes indican que las adaptaciones dependen en exceso del compromiso individual, y no de una política institucional clara. Se mencionan **dificultades como la escasez de materiales accesibles, la falta de evaluaciones adaptadas y metodologías poco inclusivas.**

En este sentido se expresa el papel fundamental que desarrollan las organizaciones de atención a la discapacidad que en muchas ocasiones suplen las necesidades de apoyo ante las carencias de recursos públicos de apoyo eficaces.

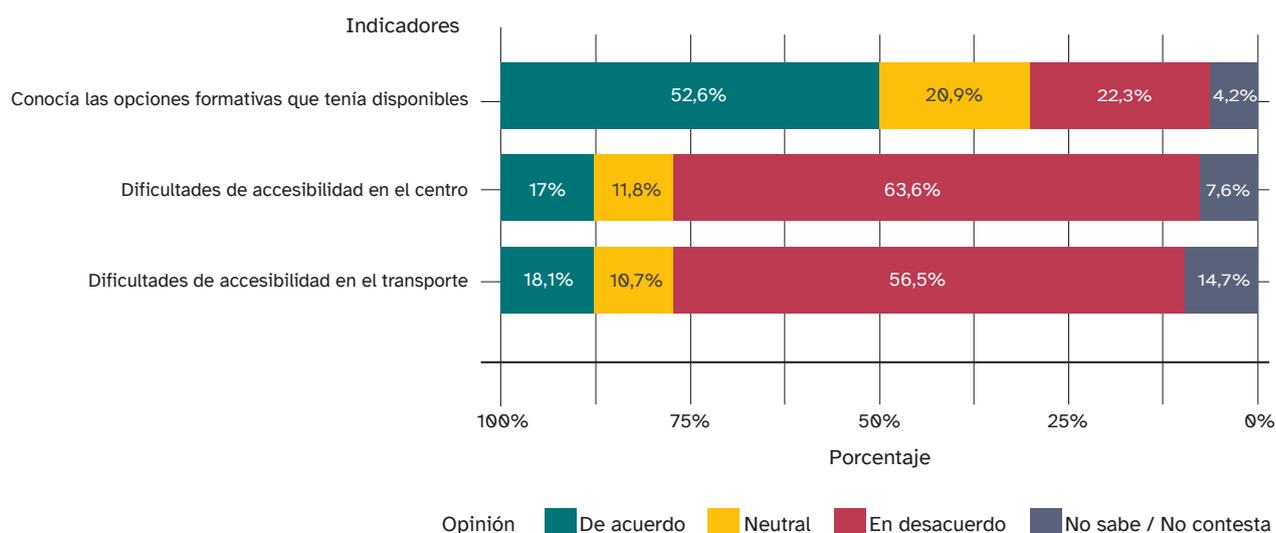
En cuanto a la accesibilidad física, jóvenes con movilidad reducida encuentran todavía barreras para desplazarse de forma autónoma, como la falta de transporte

público adaptado o rutas escolares accesibles, lo que incrementa su dependencia familiar y dificulta su regularidad escolar.

En cuanto a los **factores institucionales**, tanto la accesibilidad física como la informativa presentan desafíos importantes. Cerca del 20% de los estudiantes siente que su escuela no era accesible en términos de recursos físicos o de transporte, percepción compartida por los y las participantes en los grupos de discusión. Algunas personas jóvenes con discapacidad física u orgánica también destacaron serios retrasos recurrentes en la asignación de personal técnico de apoyo para el acompañamiento durante el transporte, particularmente, en la Comunidad de Madrid. Esto destaca la necesidad de mejorar las políticas de transporte inclusivo para reducir desigualdades.

Además de las barreras físicas, existe una barrera informativa común a todas las personas jóvenes con discapacidad. Únicamente el 52,6% de los y las jóvenes con discapacidad conocía las opciones formativas disponibles. Este vacío informativo limita la toma de decisiones y reduce la exploración de alternativas educativas. Los testimonios de los grupos focales resaltan que contar con información adecuada puede ser determinante para que las familias busquen programas más inclusivos, subrayando la importancia de garantizar acceso a recursos informativos claros y accesibles.

Figura 14: Factores institucionales: accesibilidad y barreras. Proporción de personas jóvenes con discapacidad de acuerdo con las afirmaciones.



*Fuente: Elaboración propia a partir de los microdatos recogidos en la encuesta. Base muestral (N=382).

4.3.5 Apoyo familiar y entorno comunitario

El **respaldo familiar** aparece como un factor protector clave. La presencia de un entorno que brinde apoyo emocional, logístico o económico favorece la continuidad en la educación. Por el contrario, quienes carecen de este sostén suelen enfrentar más obstáculos y muestran una mayor probabilidad de abandono.

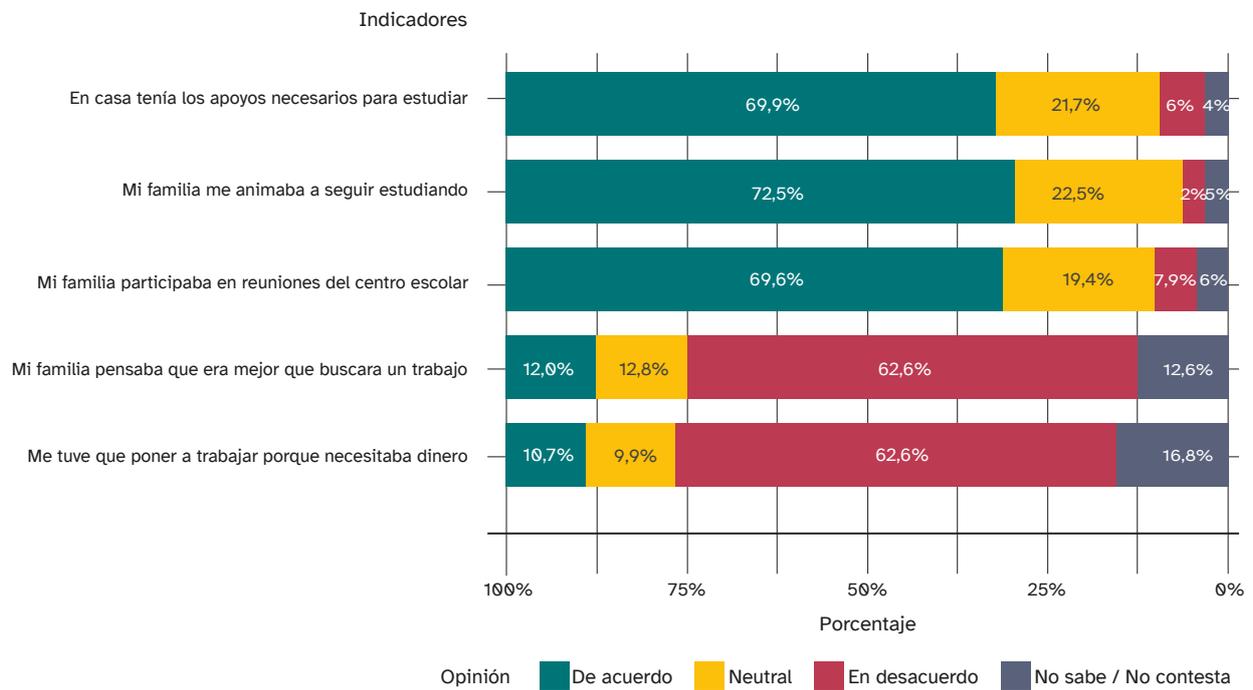
En contextos de vulnerabilidad económica, aunque los recursos materiales no son la causa directa del abandono, sí amplifican los efectos de otros factores de riesgo, al limitar el acceso a materiales, transportes o servicios de apoyo.

Más del 70% de los y las jóvenes encuestados perciben un respaldo familiar suficiente, principalmente en forma de apoyo emocional y ayuda para superar barreras prácticas como el transporte o la adquisición de materiales educativos. Este respaldo es un factor protector clave en su continuidad educativa.

No obstante, es importante considerar que la metodología de muestreo utilizada, basada en el método de bola de nieve, ha favorecido la participación de personas jóvenes vinculadas al tejido asociativo. Dado que estos suelen contar con mayores niveles de apoyo y recursos, es posible que los resultados reflejen una percepción más favorable de la realidad y, en consecuencia, que la magnitud de las dificultades que enfrentan las personas jóvenes con discapacidad en contextos más vulnerables esté subestimada.

Por otro lado, en el 12% de los encuestados sus familias les animaban a buscar un mejor un trabajo en lugar de formarse, que podría apuntar de trasfondo restricciones económicas en el entorno familiar, que aunque no son la causa principal del abandono educativo, pueden agravar otros factores de riesgo. Los testimonios de los grupos focales resaltan que las expectativas familiares positivas fomentan la autoconfianza de los y las jóvenes, mientras que las bajas expectativas pueden desmotivarlos, especialmente en contextos de recursos limitados.

Figura 15: Apoyos familiares y recursos económicos. Proporción de personas jóvenes con discapacidad de acuerdo con las afirmaciones.



*Fuente: Elaboración propia a partir de los microdatos recogidos en la encuesta. Base muestral (N=382).

5. Recapitulación y recomendaciones

5.1 Recapitulación

El abandono educativo temprano entre las personas jóvenes con discapacidad es un fenómeno complejo influenciado por múltiples factores interconectados.

A pesar de los avances en políticas inclusivas, la tasa estimada de abandono educativo temprano entre personas jóvenes con discapacidad sigue siendo preocupante (19,9%). En la última década, se ha registrado una reducción considerable en este indicador, lo que refleja ciertos progresos en la accesibilidad y el apoyo educativo. Sin embargo, a pesar de esta mejora, **la tasa de abandono de las personas jóvenes con discapacidad sigue siendo más de un 50% superior a la del resto de la población (13,7%).**

Los resultados de este estudio evidencian que el abandono educativo temprano entre las personas jóvenes con discapacidad es un fenómeno multifactorial, influenciado tanto por factores personales como por elementos externos relacionados con el entorno educativo, social y económico. Los factores personales incluyen los vinculados al bienestar físico y emocional, en este sentido destaca la percepción de bajo rendimiento académico en relación con el esfuerzo realizado, señalada como la principal causa de abandono. Para abordar esta problemática, reforzar la autoestima de los estudiantes con discapacidad mediante programas de apoyo entre iguales o a través de la diversificación de los métodos de evaluación ha sido valorado positivamente por pedagogos y docentes³⁰.

Asimismo, **las condiciones de salud vinculadas a la discapacidad o enfermedades crónicas** representan una barrera significativa para la continuidad educativa cuando no existen soluciones ni recursos educativos. La falta de opciones formativas alineadas con los intereses del alumnado y la desmotivación también emergen como razones clave que dificultan la permanencia en el sistema educativo. Estos hallazgos reflejan la necesidad de adaptar las estrategias pedagógicas y de orientación para responder a las necesidades específicas de estas personas, promoviendo enfoques más flexibles e inclusivos.

Por otro lado, los **factores externos**, como el entorno escolar y las dinámicas sociales, desempeñan un papel determinante en la decisión de abandonar los estudios. Las relaciones con el profesorado y el resto del alumnado, así como la

30. (Soriano-Sánchez et al., 2023).

percepción de inclusión en el entorno educativo, representan un obstáculo importante, con un porcentaje significativo de encuestados y encuestadas que refieren el acoso y el ciberacoso como motivos de abandono. Además, las diferencias de género evidencian que las mujeres con discapacidad experimentan una mayor frustración académica y una mayor exposición a situaciones de violencia, mientras que los hombres tienden a enfrentar mayores dificultades de integración en el entorno escolar³¹. A medida que aumenta la edad y el porcentaje de discapacidad, se acentúan las barreras para la continuidad educativa, lo que subraya la urgencia de políticas de intervención más específicas.

En cuanto a las **estrategias de mitigación**, el apoyo familiar, el respaldo de la comunidad y el acompañamiento de organizaciones asociativas privadas han demostrado ser elementos clave en la protección contra el abandono educativo. Los testimonios de los y las jóvenes participantes en los grupos de discusión destacan que el soporte emocional y práctico de sus familias, como la ayuda con tareas escolares o la gestión del transporte, contribuye significativamente a su permanencia en el sistema educativo.

Sin embargo, persisten factores de riesgo externos que dificultan su continuidad, como los retrasos institucionales en la asignación de técnicos de apoyo, la insuficiencia de rutas de transporte adaptado y las barreras informativas que enfrentan tanto ellos como sus familias.

En este sentido, las personas jóvenes con discapacidad identificaron como un factor de protección fundamental el **disponer de información clara y accesible sobre opciones formativas y recursos disponibles**. En este sentido, destacaron que contar con información adecuada no solo facilitaba la toma de decisiones sobre su formación, sino que también permitía a sus familias anticiparse a los desafíos y buscar programas más inclusivos, promoviendo su continuidad escolar.

31. Entre los factores relacionales a los que hace referencia el cuestionario los hombres reportan mayores dificultades para sentirse incluidos en el grupo clase lo que incrementa su sensación de aislamiento. También los hombres enfrentan mayores dificultades de integración en el entorno escolar, especialmente en casos de discapacidades no visibles. En general los hombres perciben el entorno escolar como menos acogedor, lo que afecta su motivación y por tanto, su intención de continuar con los estudios.

5.2 Recomendaciones

Las recomendaciones que se presentan a continuación son el resultado del estudio desarrollado, basado en las experiencias y vivencias relatadas por jóvenes con discapacidad. Es importante subrayar que, si bien las conclusiones extraídas reflejan las voces y percepciones de los participantes, deben entenderse dentro del marco y las limitaciones metodológicas del trabajo realizado.

En este sentido, y en consonancia con las orientaciones establecidas a nivel europeo —como la [Recomendación del Consejo de la Unión Europea de 28 de junio de 2011 relativa a las políticas para reducir el abandono escolar prematuro](#)³², estas propuestas se inscriben en un marco más amplio de actuación. Dicho marco promueve estrategias preventivas, intervenciones tempranas y medidas compensatorias que atienden de manera específica las necesidades de los grupos más vulnerables, entre ellos las personas jóvenes con discapacidad.

A partir de este enfoque y en consonancia con los hallazgos de este estudio, se formulan recomendaciones que se organizan en los siguientes bloques:

- iii. políticas para avanzar hacia una inclusión educativa efectiva
- iv. medidas para reforzar los recursos pedagógicos y de apoyo
- v. recomendaciones para fortalecer la transición educativa y profesional
- vi. y adaptar las respuestas a las características específicas de cada colectivo.

5.2.1 Avanzar hacia la inclusión educativa

- **UN EFOQUE FLEXIBLE DEL SISTEMA EDUCATIVO**

Los **planes individualizados de aprendizaje** son una herramienta clave para garantizar que los estudiantes con discapacidad reciban una educación adaptada a sus necesidades específicas y son un potencial instrumento para reforzar su motivación y autoestima.

32. Recomendación del Consejo de la Unión Europea de 28 de junio de 2011 relativa a las políticas para reducir el abandono escolar prematuro (DOUE C 191/01, 1.7.2011).

En este sentido, los grupos de discusión señalaron que una de las principales dificultades que enfrentan los estudiantes con discapacidad es la falta de tiempo disponible para el aprendizaje debido a la necesidad de asistir a terapias. Además, algunas discapacidades, como las físicas u orgánicas, hacen que la realización de tareas escolares requiera más tiempo y esfuerzo.

La falta de **reconocimiento de situaciones personales derivadas de una discapacidad** dentro del sistema educativo contribuye al estrés académico y, en muchos casos, al abandono escolar.

Estos planes deben contemplar un enfoque flexible que permita ajustar la metodología, los tiempos de aprendizaje y las evaluaciones según las capacidades y necesidades de cada estudiante³³. Es fundamental que estos planes incluyan estrategias para fomentar la autonomía del estudiante y su integración en la comunidad educativa, evitando enfoques excesivamente asistencialistas. En este sentido, la capacitación del profesorado en prácticas inclusivas y la dotación de recursos de apoyo adecuados como técnicos especializados y productos de apoyo específicos, juegan un papel esencial en la efectividad de los planes individualizados

La metodología de enseñanza es un elemento central en la inclusión educativa. Es necesario que el profesorado haga uso de una **diversidad metodológica** que responda a la mayor **variedad de estilos de aprendizaje**, motivaciones, intereses y capacidades³⁴.

En este sentido, por ejemplo, el método **Diseño Universal de Aprendizaje (DUA)** favorece la eliminación de todas aquellas posibles barreras físicas, sensoriales, afectivas y cognitivas, haciendo posible que todos y cada uno de los niños puedan acceder a los aprendizajes y ser los protagonistas de su propio desarrollo. Esta manera de concebir la educación y el alumnado, además, garantiza la igualdad de oportunidades en la escuela. El método DUA, así pues, tiene tres principios en cuanto a la programación de los contenidos de enseñanza-aprendizaje: ofrecer múltiples formas de representación, múltiples formas de acción y expresión y múltiples formas de implicación por parte de los alumnos.

33. (David & Kuyini, 2012)

34. (Mullins y Preyde, 2013).

Asimismo, conviene **diversificar los métodos de evaluación** para que las personas jóvenes estudiantes con diferentes capacidades puedan demostrar las competencias y conocimientos adquiridos de distintas maneras, lo que no solo favorece su aprendizaje, sino que también contribuye a reforzar su autopercepción y autoestima al permitirles reconocer sus propios logros y potencial³⁵ la evaluación debe ser un proceso continuo que proporcione retroalimentación constante a los estudiantes. Una evaluación formativa resulta más beneficiosa que las pruebas finales y reduce el estrés que pueden generar los exámenes tradicionales.

Estudios previos han mostrado que los ajustes en la evaluación suponen una de las ayudas mejor valoradas por los estudiantes con discapacidad, ya que permiten compensar las dificultades adicionales que enfrentan en su proceso de aprendizaje y reducen las barreras que dificultan su éxito académico

- **CULTURA INCLUSIVA EN LOS CENTROS EDUCATIVOS**

Más allá de las adaptaciones curriculares y los recursos pedagógicos, el desarrollo de una cultura inclusiva dentro de los centros educativos es fundamental para garantizar la permanencia del alumnado con discapacidad.

Los jóvenes valoran especialmente los **espacios seguros y el acompañamiento emocional** como elementos que promueven su permanencia educativa, lo que resalta la importancia de promover entornos escolares donde se valore la diversidad y se fomente el respeto y la colaboración entre compañeros y compañeras.

Cuando un alumno o una alumna reconoce “no **sentirse comprendido por el profesorado o los compañeros**” está haciendo referencia a una de las **dimensiones centrales** a la hora de hablar **de la educación inclusiva**: la falta de integración social y el acoso escolar han sido identificados como factores clave de abandono.

Hablar del derecho a una educación inclusiva, supone, preocuparnos entre otras cosas por su desarrollo personal y académico y por su **participación**. Precisamente la participación hace referencia a cómo está el alumnado en el aula, a sus relaciones con sus iguales y con los adultos, a la existencia de apoyos sociales, a “tener voz”, pero también sentirse reconocido, aceptado valorado, parte del aula y de la escuela³⁶. Aspectos, todos ellos, que deben impregnar de forma transversal

35. (Soriano-Sánchez et al., 2023).

36. Echeita, 2019; Simón, Barrios, Gutiérrez y Muñoz, 2019.

las prácticas docentes en aulas preocupadas por la inclusión³⁷ y a lo largo de todas las etapas escolares. Asimismo, las actividades extracurriculares juegan un papel clave en la inclusión, por lo que se deben garantizar espacios accesibles y adaptados en disciplinas como el deporte, la música y las artes, promoviendo la participación activa de las personas jóvenes con discapacidad.

Un aspecto esencial en la construcción de una cultura inclusiva es el cambio de enfoque o “mirada” en la enseñanza, entendiendo que **Las adaptaciones para el alumnado con discapacidad** no deben percibirse como ajustes adicionales, sino como **elementos fundamentales del proceso educativo**. Esto implica diseñar actividades en las que todo el alumnado independientemente de sus capacidades, puedan participar y contribuir significativamente. En este sentido, la percepción del profesorado sobre la educación inclusiva sugiere que la verdadera inclusión se alcanza cuando la discapacidad no se concibe como una limitación, sino como una dimensión más dentro del aula que enriquece el aprendizaje colectivo³⁸.

Este cambio de mirada hacia las adaptaciones puede impulsarse a través de la sensibilización de la comunidad educativa a través de **actividades que fomenten el respeto y apoyo de la diversidad** dentro de los centros escolares.

5.2.2 Reforzar los recursos pedagógicos y de apoyo

- **FAVORECER LA INCLUSIÓN DE TECNOLOGÍAS EDUCATIVAS**

Las tecnologías educativas desempeñan un papel fundamental en la continuidad escolar del alumnado con discapacidad. Ofrecer materiales en distintos formatos (impreso, digital, audio) permite que el alumnado elija el que mejor se adapte a sus necesidades personalizando los procesos de enseñanza y aprendizaje y facilitando el acceso a materiales inclusivos. Los **productos de apoyo específicos** como lectores de pantalla, software de reconocimiento de voz y plataformas de comunicación aumentativa eliminan barreras y fomentan la autonomía de los y las estudiantes. Además, los sistemas de aprendizaje adaptativo y la analítica de datos pueden identificar al alumnado en riesgo de abandono, permitiendo intervenciones tempranas y más eficaces.

Sistematizar y protocolizar estas medidas pedagógicas, así como financiar la

37. (Simón, Muñoz y Porter, 2020) Barrios, Cañadas, Fernández & Simón, 2022; Barrios, Simón, Gutiérrez y Andrés, 2023; Echeita, 2024).

38. (Culque Núñez, Gonzabay Medina y Rentería Cárdenas, 2024)

incorporación de **tecnologías educativas**—cuyo costo suele recaer en familias y fundaciones—, permitirá avanzar hacia una educación más inclusiva.

- **REFORZAR LA ATENCIÓN INTEGRAL: PROFESORADO Y PERSONAL DE APOYO**

Los grupos de discusión señalaron que, si bien la mayoría del profesorado tiene predisposición para apoyar al alumnado con discapacidad, a menudo carecen de conocimientos y herramientas adecuadas para hacerlo de manera efectiva. La falta de **formación específica** y de **personal de apoyo en el aula** puede generar situaciones en las que el profesorado se sienta superado ante las necesidades de sus estudiantes, lo que impacta en la calidad de la enseñanza y en la experiencia educativa del alumnado con discapacidad.

Las interacciones individualizadas entre el profesorado y el alumnado han demostrado ser especialmente efectivas en contextos de vulnerabilidad, permitiendo adaptar la enseñanza a necesidades específicas. El **refuerzo de la atención integral** debe incluir la mejora en la planificación de los recursos humanos, la optimización de los procesos administrativos y la capacitación continua del profesorado y el personal de apoyo.

Es fundamental garantizar que los apoyos educativos, tanto del profesorado como de los técnicos especializados, lleguen a tiempo al inicio del curso escolar. A menudo, los retrasos burocráticos hacen que el alumnado con discapacidad deba recurrir a alternativas de financiamiento privado o, en el peor de los casos, abandonar su educación por falta de apoyos adecuados.

5.2.3 Facilitar la transición educativa

- **ITINERARIOS DE FORMACIÓN Y RECURSOS DE APOYO MÁS ALLÁ DE LA EDUCACIÓN OBLIGATORIA**

La transición a la formación postobligatoria o al empleo suele presentar desafíos significativos para las personas jóvenes con discapacidad, especialmente cuando no existen estructuras formativas adaptadas a sus necesidades. En este contexto, el **desarrollo de itinerarios formativos más allá de la educación obligatoria** se presenta como una estrategia clave para garantizar la continuidad educativa y una mejor integración en el mercado laboral. Estos itinerarios deben ofrecer opciones

formativas adaptadas, con modelos flexibles que permitan la combinación de aprendizaje teórico y experiencia práctica.

Un ejemplo de este enfoque es la **formación dual adaptada**, que permite a las personas jóvenes con discapacidad continuar su desarrollo en entornos reales de trabajo con un acompañamiento ajustado a sus necesidades. Programas como el de *Esment Escola* han demostrado que la combinación de formación académica y experiencia profesional estructurada aumenta las oportunidades de inserción laboral y refuerza la autonomía de los participantes. Este modelo se basa en una metodología donde los alumnos y las alumnas adquieren competencias profesionales en sectores estratégicos, con apoyo pedagógico y laboral especializado.

Finalmente, para asegurar la continuidad educativa más allá de la educación obligatoria es necesario garantizar el acceso a recursos de apoyo durante la formación. Entre las iniciativas existentes, destaca el *Programa Reina Letizia para la Inclusión* que es una iniciativa del Real Patronato sobre Discapacidad³⁹ y gestionado por la Fundación ONCE. Este programa tiene por objetivo conceder ayudas económicas directas a estudiantes con discapacidad orientadas al derecho a la educación cubriendo gastos derivados de su proceso formativo, entre los cuales se prevén los productos de apoyo o los sobrecostes de transporte entre otros cuando las alternativas públicas no cubren las necesidades de accesibilidad.

- **MEJORAR LA ORIENTACIÓN E INCLUIR PROGRAMAS DE MENTORÍA O TUTORÍA**

Los grupos de discusión y los resultados de la encuesta han evidenciado que el desconocimiento de opciones formativas acordes a los intereses de las personas jóvenes es uno de los principales motivos de abandono escolar. Las personas participantes en los grupos focales señalaron que las asociaciones son una fuente clave de apoyo, pero acceder a estos recursos requiere iniciativa y conocimiento previo. La difusión de información a familias y alumnado es fundamental para que puedan conocer las diferentes opciones formativas, las diversas alternativas de financiamiento y los recursos de adaptación disponibles.

Además, **un entorno familiar con altas expectativas y que proporcione apoyo emocional** es un factor protector clave contra el abandono educativo⁴⁰, informar y

39. [Patronato - Programa de Ayudas Reina Letizia para la inclusión](#).

40. (Sun y Ho, 2023),

apoyar a las familias para que acompañen los procesos de transición puede también facilitar la permanencia en itinerarios formativos. Es necesario establecer **estrategias de comunicación** más eficaces que garanticen que las familias reciban información sobre los derechos y apoyos a los que pueden acceder.

La orientación académica debe reforzarse, asegurando que el alumnado con discapacidad cuente con **acompañamiento personalizado** en la elección de su trayectoria educativa y profesional. En este sentido, los programas de **mentoría y tutoría personalizada** han demostrado ser una herramienta eficaz para mejorar la toma de decisiones académicas y reducir la incertidumbre sobre el futuro educativo del alumnado con discapacidad.

Las mentorías, además, permiten a los participantes fijar objetivos, acceder a oportunidades profesionales y desarrollar tanto habilidades blandas como técnicas⁴¹. Todos estos beneficios son especialmente relevantes para mejorar la percepción de inclusión y la experiencia social y académica.

Para las personas con discapacidad, estos beneficios son especialmente relevantes, ya que las mentorías contribuyen a la inclusión en nuevos entornos y mejoran su experiencia social y académica.

5.2.4 Adaptar las medidas a las necesidades específicas de cada colectivo

• PERSPECTIVA DE GÉNERO

Las diferencias de género tienen un impacto significativo en la experiencia educativa de las personas jóvenes con discapacidad. Estudios han demostrado que las mujeres suelen tener una autopercepción más negativa de sus habilidades académicas en comparación con los hombres, lo que puede influir en su motivación y permanencia en el sistema educativo⁴². Además, las expectativas sociales y los estereotipos pueden limitar sus oportunidades de formación y empleo, reforzando desigualdades estructurales.

Los resultados de la encuesta evidenciaron que muchas personas jóvenes con

41. En esta línea, el Fondo de Oportunidades para Personas con Discapacidad del Gobierno de Canadá publicó en marzo de 2024 una revisión sobre el impacto de las mentorías en el desarrollo personal y profesional de este colectivo. Aunque se reconoce la falta de datos cuantitativos sobre su impacto, estudios como ¿Importan las mentorías? Un metaanálisis multidisciplinar (Eby et al., 2008) evidencian beneficios clave: fortalecimiento del apego, creación de redes de apoyo en instituciones y mejora de habilidades interpersonales.

42. (Vera Gil, 2024).

discapacidad abandonan sus estudios debido a la percepción de que su esfuerzo no se traduce en resultados académicos satisfactorios. Para abordar esta problemática, es esencial implementar estrategias de empoderamiento y fortalecer el acceso a modelos femeninos de referencia dentro del ámbito educativo y laboral. Además, los programas de orientación académica y profesional deben incorporar una perspectiva de género que garantice igualdad de oportunidades para todas las personas con discapacidad.

- **MÁS INFORMACIÓN PARA REDUCIR LA AET**

Una estrategia contra el abandono escolar temprano en personas con discapacidad debería además profundizar en conocer factores clave por tipo de discapacidad. Por las limitaciones de este estudio no es posible facilitar una información, pero las diferencias por tipo de discapacidad y una **perspectiva intersectorial** con el género permitirían influir mejor en las trayectorias educativas.

5.3 Reflexión final

Garantizar la **continuidad educativa de las personas jóvenes con discapacidad** es un reto que requiere un enfoque integral y sostenido. Las recomendaciones presentadas en este informe evidencian la necesidad de situar al estudiante en el centro de las políticas educativas, asegurando que de forma individualizada reciba los apoyos y adaptaciones que permitan su plena participación en el sistema educativo. La implementación de estas medidas debe construirse con el objetivo de **garantizar el ejercicio de un derecho** e ir acompañada de un compromiso por parte de las administraciones públicas que garantice la contratación de personal especializado, la accesibilidad en infraestructuras y el desarrollo de tecnologías de apoyo.

La construcción de un sistema educativo verdaderamente inclusivo no solo mejora las oportunidades de los estudiantes con discapacidad, sino que enriquece a toda la sociedad al promover valores de equidad, diversidad y respeto aprovechando al máximo lo que cada ciudadano y ciudadana aporta. La inclusión educativa es un derecho fundamental que no puede depender únicamente de la voluntad individual, sino de políticas estructurales que aseguren su cumplimiento en todos los niveles educativos.

6. Bibliografía

Alhumaid, M., Alfozan, S., Alobaid, M., AlNajjar, N., Allah, B., & Said, M. (2023). Effects of disability type, prior contact, and school setting on attitudes toward peers with disabilities among Saudi female students aged 7 to 12 years. *PLoS ONE*, 18 (9). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0291274>.

Anderson, A. H., Carter, M., & Stephenson, J. (2018). Perspectives of University Students with Autism Spectrum Disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 48(3), 651–665. <https://doi.org/10.1007/s10803-017-3257-3>

Bain, K. (2004). *What the best college teachers do*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Barrios, Á., Simón, C., Gutiérrez, H. & Andrés, S. (2023). Social Participation for Inclusion: Proposal and Evaluation of Its Indicators in Ordinary Schools with Students with Autism Spectrum Disorders, *International Journal of Disability, Development and Education*, DOI: 10.1080/1034912X.2023.2211025

Barrios Á, Cañadas M, Fernández ML, & Simón C. (2022). It Is Never Too Early: Social Participation of Early Childhood Education Students from the Perspective of Families, Teachers and Students. *Education Sciences*, 12(9):588. <https://doi.org/10.3390/educsci12090588> Belzunegui-Eraso, A., y Puig A. (2016). El abandono de los estudios entre los jóvenes con discapacidad. Conference: XII Congreso Español de Sociología: Oviedo (España).

CAST (2011). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.0*. Wakefield, MA: Author.

Cano García, F. (2000). Diferencias de género en estrategias y estilos de aprendizaje. *Psicothema*, 12 (3), 360-367.

Card, D. (1999). The causal effect of education on earnings. *Handbook of Labor Economics*, 3, 1801-1863. [https://doi.org/10.1016/S1573-4463\(99\)03011-4](https://doi.org/10.1016/S1573-4463(99)03011-4) Cornoldi, C., Capodieci, A., Diago, C., Miranda, A., & Shepherd, K. (2018). Attitudes of Primary School Teachers in Three Western Countries Toward Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 51, 43 - 54. <https://doi.org/10.1177/0022219416678408>.

Consejo de la Unión Europea. (2011). *Recomendación del Consejo de 28 de junio de 2011 relativa a las políticas para reducir el abandono escolar prematuro (2011/C 191/01)*. Diario Oficial de la Unión Europea, C 191, 1-6.

Culque Núñez, C. A., Gonzabay Medina, N., y Rentería Cárdenas, A. (2024).

Percepción de los docentes sobre la educación inclusiva y el alumnado con necesidades de educación especial (NEE). *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27(2). <https://doi.org/10.6018/reifop.606231>

David, R., & Kuyini, A. (2012). Social Inclusion: Teachers as Facilitators in Peer Acceptance of Students with Disabilities in Regular Classrooms in Tamil Nadu, India. *International journal of special education*, 27, 157-168.

Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya. (2023). Avaluació de les mesures i suports intensius dirigits als alumnes amb necessitats educatives especials vinculades al Decret 150/2017. Generalitat de Catalunya. Recuperado de <https://educacio.gencat.cat/web/.content/home/departament/avaluacio-politiques-publicues/avaluacions-finalitzades/educacio-inclusiva/avaluacio-policy-brief.pdf>

Eby, L. T., Allen, T. D., Evans, S. C., Ng, T., & DuBois, D. L. (2008). Does mentoring matter? A multidisciplinary meta-analysis comparing mentored and non-mentored individuals. *Journal of Vocational Behavior*, 72(2), 254-267. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2007.04.005>

Echavarrí, M., Godoy, J. C., y Olaz, F. (2007). Diferencias de género en habilidades cognitivas y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Universitas Psychologica*, 6 (2), 319-329. Pontificia Universidad Javeriana. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=64760211>.

Echeita, G. (2024). Educación inclusiva. ¿El sueño de una noche de verano? Octaedro

Echeita, G., Cañadas, M., Gutiérrez, H., y Martínez, G. (2021). De la Cuna a la Escuela. El Turbulento Devenir Durante la Primera Transición Educativa de Alumnado Autista. *Qualitative Research in Education*, 10(2), 116-143. <https://doi.org/10.17583/qre.2021.7934>

Elliott, S. (2008). The Effect of Teachers' Attitude toward Inclusion on the Practice and Success Levels of Children with and without Disabilities in Physical Education. *International Journal of Special Education*, 23, 48-55.

Europa Press. (2019, diciembre 11). *Los alumnos mayores de 21 años podrán residir en centros de educación especial*. Europa Press .Recuperado de: <https://www.europapress.es/castilla-y-leon/noticia-alumnos-mayores-21-anos-podran-residan-centros-educacion-especial-20191211131109.html>

European Commission: Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture. (2015). *Comparative study on quality assurance in EU school education systems: policies, procedures and practices: Final report*. Publications office. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/422920>.

Eurostat. (2022). *Early leavers from education and training by sex and level of disability (activity limitation) Eurostat database 2022*. European Commission. https://doi.org/10.2908/EDAT_LFSE_40

Eurostat. (2019). *Early leavers from education and training by sex and level of disability (activity limitation) Eurostat database 2019*. European Commission. https://doi.org/10.2908/EDAT_LFSE_40

Eurostat. (2011). *Early school leaving rates among young people with disabilities in Spain (200-2020)*. European Commission.

Everett, S., & Oswald, G. (2018). Engaging and training students in the development of inclusive learning materials for their peers. *Teaching in Higher Education*, 23(1), 1-16. <https://doi.org/10.1080/13562517.2017.1421631>

Federación de Mujeres Progresistas. *Mujer, discapacidad y violencia de género 2020* Edición: Ministerio de Igualdad.

Frostad, P., Pijl, S. J., & Mjaavatn, P. E. (2015). Losing all interest in school: Social participation as a predictor of the intention to leave upper secondary school early. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 59(1), 110-122. <https://doi.org/10.1080/00313831.2014.904420>

Hatton, C., y Glover, G. (2015). Young people with learning disabilities or autistic spectrum disorder in post-compulsory state supported schools in England. *Tizard Learning Disability Review*, 20, 170-174. <https://doi.org/10.1108/TLDR-04-2015-0021>.

Harmon, C. (2017). How effective is compulsory schooling as a policy instrument? *IZA Journal of Labor Economics*, 348. <https://doi.org/10.15185/izawol.348>

Hemmingsson, H., & Borell, L. (2002). Environmental barriers in mainstream schools. *Child: care, health and development*, 28 (1), 57-63. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2214.2002.00240.x>.

Hewett, R., Douglas, G., McLinden, M., & Keil, S. (2016). Developing an inclusive learning environment for students with visual impairment in higher education: progressive mutual accommodation and learner experiences in the United Kingdom.

European Journal of Special Needs Education, 32(1), 89–109. <https://doi.org/10.1080/08856257.2016.1254971>

Instituto Nacional de Estadística (INE). (2009). Encuesta de Discapacidad, Autonomía Personal y Situaciones de Dependencia (EDAD) 2008. Instituto Nacional de Estadística. https://ine.es/dyngs/INEbase/es/operacion.htm?c=Estadistica_C&cid=1254736176782&menu=ultiDatos&idp=1254735573175

Instituto Nacional de Estadística (INE). (2021). Encuesta de Discapacidad, Autonomía Personal y Situaciones de Dependencia (EDAD) 2020. Instituto Nacional de Estadística. https://ine.es/dyngs/INEbase/es/operacion.htm?c=Estadistica_C&cid=1254736176782&menu=ultiDatos&idp=1254735573175

Instituto Nacional de Estadística. (2024). Abandono educativo temprano de la población de 18 a 24 años por CCAA y período. INE. <https://ine.es/jaxi/Datos.htm?path=/t00/ICV/dim4/10/&file=41401.px>

González-Rodríguez, M.R., Díaz-Fernández, M.C., & Biagio, S. (2019). The perception of socially and environmentally responsible practices based on values and cultural environment from a customer perspective. *Journal of Cleaner Production*, 216(3). <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2019.01.189>

Järkestig Berggren, U., Rowan, D., Bergbäck, E., & Blomberg, B. (2016). Disabled students' experiences of higher education in Sweden, the Czech Republic, and the United States – a comparative institutional analysis. *Disability & Society*, 31(3), 339–356. <https://doi.org/10.1080/09687599.2016.1174103>

Jeannis, H., Goldberg, M., Seelman, K., Schmeler, M., y Cooper, R. (2020). Barriers and facilitators to students with physical disabilities' participation in academic laboratory spaces. *Disability and Rehabilitation: Assistive Technology*, 15 (2), 225 - 237. <https://doi.org/10.1080/17483107.2018.1559889>.

Jimenez, B., y Alamer, K. (2018). Using Graduated Guidance to Teach iPad Accessibility Skills to High School Students With Severe Intellectual Disabilities. *Journal of Special Education Technology*, 33 (4), 237 - 246. <https://doi.org/10.1177/0162643418766293>.

Kortering, L., Haring, N., y Klockars, A. (1992). The Identification of High-School Dropouts Identified as Learning Disabled: Evaluating the Utility of a Discriminant Analysis Function. *Exceptional Children*, 58 (5), 422 - 435. <https://doi.org/10.1177/001440299205800506>.

Kumar, K.L. and Wideman, M. (2014). Accessible by Design: Applying UDL Principles in a First Year Undergraduate Course. *Canadian Journal of Higher Education*, (44), 125-147. <https://doi.org/10.47678/cjhe.v44i1.183704>

Leckrone, M. J., & Griffith, B. G. (2006). Retention realities and educational standards. *Children & Schools*, 28(1), 53-58. <https://doi.org/10.1093/cs/28.1.53>

Lersilp, T. & Lerslip, S. (2019). Use of Information Technology for Communication and Learning in Secondary School Students with a Hearing Disability. *Education Sciences*, 9(1), 57-71. <https://doi.org/10.3390/educsci9010057>

Leigers, K., & Myers, C. (2015). Effect of Duration of Peer Awareness Education on Attitudes toward Students with Disabilities: A Systematic Review. *Journal of Occupational Therapy, Schools, & Early Intervention*, 8 (1), 79 - 96. <https://doi.org/10.1080/19411243.2015.1021067>.

Lopez-Gavira R., Orozco, I. y Doménech, A. (2021) Is pedagogical training an essential requirement for inclusive education? The case of faculty members in the area of Social and Legal Sciences in Spain. *Plos ONE* 16(7): e0254250. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0254250> pmid:34214144

Martins, M. H., Borges, M. L., & Gonçalves, T. (2018). Attitudes towards inclusion in higher education in a Portuguese university. *International Journal of Inclusive Education*, 22(5), 527-542. Matthews, N. (2009). Teaching the 'invisible' disabled students in the classroom: Disclosure, inclusion and the social model of disability. *Teaching in Higher Education*, 14(3), 229-239. <https://doi.org/10.1080/13562510902898809>

McDougall, J., Dewit, D., King, G., Miller, L., y Killip, S. (2004). High School-Aged Youths' Attitudes Toward their Peers with Disabilities: the role of school and student interpersonal Factors. *International Journal of Disability, Development and Education*, 51 (3), 287 - 313. <https://doi.org/10.1080/1034912042000259242>.

Mentor Canada & Canadian Association for Supported Employment (CASE). (2023). *Mentoring for persons experiencing disabilities: A review of the literature*. Knowledge Up. Recuperado de <https://mentorcanada.ca/en/knowledge/research>

Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes. (2023). Estadística del Seguimiento educativo y rendimiento académico del alumnado que accede a FP – 2020-2021. Recuperado de <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/servicios-alcidudano/estadisticas/no-universitaria/alumnado/fp/rendimiento.html>

Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes. (2024). *Panorama de la educación Indicadores de la OCDE 2024: Informe español*. Madrid: Instituto Nacional de Evaluación Educativa. Recuperado de https://www.libreria.educacion.gob.es/libro/panorama-de-la-educacion-indicadores-de-la-ocde-2024-informe-espanol_184584/

Moriña, A., y Carballo, R. (2020). *Universidad y educación inclusiva: Recomendaciones desde la voz de estudiantes españoles con discapacidad*. Educação & Sociedade, 41. <https://doi.org/10.1590/es.214662>

Moriña, A., y Cortés-Vega, M.D. (2014). Luces y sombras en la Enseñanza Superior desde la perspectiva del alumnado con discapacidad en el área de Ciencias de la Salud. *Revista de Investigación en Educación*, 12 (2), 145-163.

Mullins, L., y Preyde, M. (2013). The lived experience of students with an invisible disability at a Canadian university. *Disability & Society*, 28(2), 147-160. 10.1080/09687599.2012.752127

OECD. (2023a). *Education at a Glance*. Paris. OECD. Recuperado de <https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/>

OECD. (2023b). *PISA 2022 Results (Volume II): Learning During – and From – Disruption, PISA*. París: OECD. <https://doi.org/10.1787/a97db61c-en>.

OECD y Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes. (2023). *PISA 2022 national questionnaires*. Recuperado de <https://www.oecd.org/pisa/data/2022database/pisa-2022-national-questionnaires.htm>

Organización Nacional de Ciegos Españoles (ONCE). (2024). *Tasa de abandono temprano de la educación-formación entre las personas jóvenes afiliadas a la ONCE* (Informe interno, en elaboración).

Pivik, J., McComas, J., y Laflamme, M. (2002). Barriers and Facilitators to Inclusive Education. *Exceptional Children*, 69 (1), 97 - 107. <https://doi.org/10.1177/001440290206900107>.

Psacharopoulos, G., & Patrinos, H. A. (2018). Returns to investment in education: A decennial review of the global literature. *The World Bank Economic Review*, 34(3), 575-592. <https://doi.org/10.1093/wber/lhz014>

Ramirez, M., Fillmore, E., Chen, A., & Peek-Asa, C. (2010). A comparison of school injuries between children with and without disabilities. *Academic pediatrics*, 10 (5), 317 - 22. <https://doi.org/10.1016/j.acap.2010.06.003>.

Rodríguez-Ascaso, A., Letón, E., Muñoz-Carenas, J., & Finat, C. (2018). Accessible mathematics videos for non-disabled students in primary education. *PLoS ONE*, 13 (11). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0208117>.

Scanlon, D., y Mellard, D. (2002). Academic and Participation Profiles of School-Age Dropouts with and without Disabilities. *Exceptional Children*, 68 (2), 239 - 258. <https://doi.org/10.1177/001440290206800206>.

Schwab, S. (2017). The impact of contact on students' attitudes towards peers with disabilities. *Research in developmental disabilities*, 62, 160 - 165. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2017.01.015>.

Serrano, L., Hernández, L., y Soler, Á. (2014). *El abandono educativo temprano en España*. Madrid: Instituto Nacional de Evaluación Educativa, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado de https://www.ivie.es/es_ES/ptproyecto/abandono-educativo-temprano-en-espana/

Simón, C., Barrios, A., Gutiérrez, H. & Muñoz, Y. (2019). Equidad, educación inclusiva y educación para la justicia social. ¿Llevan todos los caminos a la misma meta? *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 8(2), 17-32. <https://doi.org/10.15366/riejs2019.8.2.001>

Simón, C., Muñoz-Martínez, Y., & Porter, G. (2021). Classroom instruction and practices that reach all learners. *Cambridge Journal of Education*, 51(5), 607-625. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2021.1891205>

Smith, T., Manuel, N., y Stokes, B. (2012). Comparisons of High School Graduation Rates of Students with Disabilities and Their Peers in Twelve Southern States. *Learning Disabilities: a Multidisciplinary Journal*, 18 (2), 47-59.

Soriano-Sánchez, J.-G., Jiménez-Vázquez, D., & Resola-Moral, J.-M. (2023). ¿Cómo fomentar la motivación e inclinación en el alumnado con necesidades educativas especiales? Una revisión sistemática. *Revista Innova Educación*, 5(4), 121-140

Spassiani, N. A., Ó Murchadha, N., Clinche, M., Biddulph, K., Conradie, P., Costello, F., ... Tully, K. (2017). Likes, dislikes, supports and barriers: the experience of students with disabilities in university in Ireland. *Disability & Society*, 32(6), 892-912. <https://doi.org/10.1080/09687599.2017.1320272>

Stein, J., y Graham, C. R. (2014). *Essentials for Blended Learning: A Standards Based Guide*. Taylor & Francis Group. <https://doi.org/10.4324/9780203075258>

Sun, S.-J., y Ho, W.-S. (2023). A follow-up study on the influence of personal, family, and school factors on learning outcomes of students with disabilities in senior high school. *Behavioral Sciences*, 13(7), 554. <https://doi.org/10.3390/bs13070554>

Traag, T., y van der Velden, R. K. W. (2011). Early school-leaving in the Netherlands: The role of family resources, school composition and background characteristics in early school-leaving in lower secondary education. *Irish Educational Studies*, 30(1), 45-62. <https://doi.org/10.1080/03323315.2011.535975>

UNESCO (2017). A guide for ensuring inclusion and equity in education. UNESCO.

Vera Gil, S. (2024). *The influence of gender on academic performance and psychological resilience, and the relationship between both: Understanding the differences through gender stereotypes*. Trends in Psychology. <https://doi.org/10.1007/s43076-024-00370-7>.

Wagner, M., y Blackorby, J. (1996). Transition from high school to work or college: how special education student's fare. *The Future of children*, 6 (1), 103 - 120. <https://doi.org/10.2307/1602496>.

Wang, L. (2019). Perspectives of Students with Special Needs on Inclusion in General Physical Education: A Social-Relational Model of Disability. *Adapted physical activity quarterly: APAQ*, 36 (2), 242-263. <https://doi.org/10.1123/apaq.2018-0068>.

Wei, X., Lenz, K., y Blackorby, J. (2013). Math Growth Trajectories of Students with Disabilities. *Remedial and Special Education*, 34 (3), 154 - 165. <https://doi.org/10.1177/0741932512448253>.

Zablocki, M., y Krezmien, M. P. (2013). Drop-Out Predictors Among Students With High-Incidence Disabilities. *Journal of Disability Policy Studies*, 24 (1), 53 - 64. <https://doi.org/10.1177/1044207311427726>.