

▶▶ estudio sobre barreras de acceso y permanencia

▶▶▶ del alumnado con discapacidad
intelectual y del desarrollo

en formación
profesional y
necesidades
de formación
de profesionales

**informe
final**



Edita:

Plena inclusión España



Junio 2026.

Avenida General Perón 32,

Planta 1, 28020 Madrid

www.plenainclusion.org/

Autores:

Javier Muñoz Bravo.

Instituto de Salud Carlos III

Inés Muñoz García.

Universidad Autónoma de Madrid

Colaboradores de la Confederación de Organizaciones de Psicopedagogía y Orientación de España:

Maria Fernanda Chocomeli Fernández

Maria Teresa Castilla Mesa

Ernesto Gutiérrez Crespo

Diseño y maquetación:

Bárbara López de Toledo

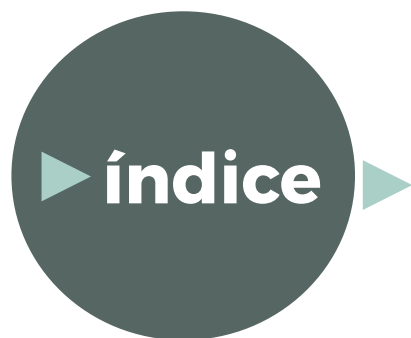
Financiado por:

POR SOLIDARIDAD
OTROS FINES DE INTERÉS SOCIAL



Pincha aquí para saber
más sobre esta licencia
Creative Commons





1 ► Introducción ► (4)

- 1.1. Justificación
- 1.2. Objetivos del proyecto

2 ► Diseño Metodológico del Estudio ► (8)

- 2.1. Enfoque Metodológico
- 2.2. Fases del Estudio
- 2.3. Procedimiento de análisis de datos

3 ► Participantes ► (15)

- 3.1. Perfil de los profesionales encuestados
- 3.2. Perfil de los participantes en los grupos focales
- 3.3. Perfil de los expertos entrevistados

4 ► Resultados del estudio ► (18)

- 4.1. Barreras de acceso a la Formación Profesional
- 4.2. Barreras de Mantenimiento y Permanencia en la FP para personas con DI/DD
- 4.3. Apoyos y recursos existentes y experiencias facilitadoras en la FP
- 4.4. Preparación y necesidades formativas del profesorado y profesionales asociados para una FP inclusiva

5 ► Triangulación de resultados ► (32)

- 5.1. Coincidencias entre cuestionario, entrevistas y grupos focales

6 ► Implicaciones de los resultados para la práctica y las políticas públicas ► (36)

- 6.1. Implicaciones para los centros de Formación Profesional
- 6.2. Implicaciones para la formación del profesorado
- 6.3. Implicaciones para la relación con empresas

7 ► Conclusiones y recomendaciones ► (40)

- 7.1. Conclusiones fundamentales
- 7.2. Recomendaciones

8 ► Limitaciones del estudio y líneas futuras ► (44)

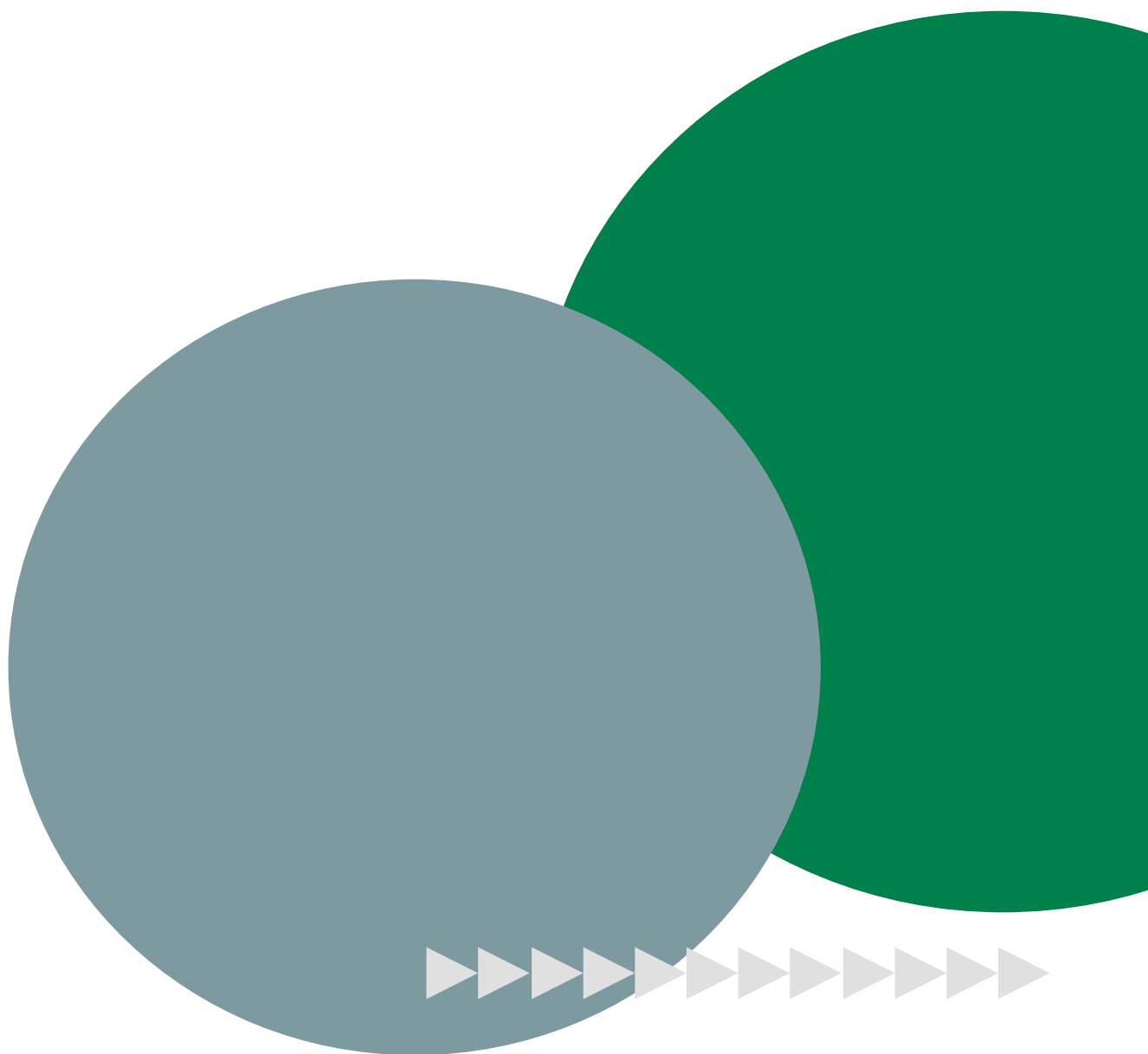
**9 ► Organización de la presentación de resultados
y uso de anexos metodológicos ► (47)**

Anexo I Metodología y resultados de la revisión bibliográfica ► (49)

Anexo II Resultados del análisis del cuestionario para profesionales ► (66)

Anexo III Resultados del análisis de los grupos focales ► (78)

Anexo IV Resultados del análisis de las entrevistas a expertos ► (88)



1.

▶▶ **introducción**

▶▶ 1.1 justificación

En los últimos años, la Formación Profesional (FP) se ha consolidado como una vía estratégica para la cualificación profesional y la inserción sociolaboral de la población joven. Sin embargo, para las personas con discapacidad intelectual y del desarrollo (DI/DD), el acceso, la permanencia y la finalización de estudios de FP continúan estando marcados por importantes barreras estructurales, organizativas y pedagógicas. La evidencia disponible muestra que, si bien se han producido avances normativos y discursivos en materia de inclusión, estos no siempre se traducen en prácticas educativas accesibles y sostenibles en los centros de FP.

Este escenario sitúa a la FP como un ámbito prioritario de intervención para quienes están comprometidos con los derechos de las personas con DI/DD y en concreto con el desarrollo a una educación inclusiva, de calidad y orientada a la vida adulta. Analizar las barreras de acceso y permanencia en la FP resulta estratégico no solo para mejorar las oportunidades formativas del colectivo, sino también para incidir directamente en uno de los principales determinantes de la inclusión social: el acceso al empleo y a una vida autónoma. La FP es un mecanismo clave de transición entre el sistema educativo y el mercado laboral. Su diseño, organización y recursos deben permitir la participación de estudiantes con necesidades diversas, garantizando trayectorias formativas completas y ajustadas a las capacidades individuales.

El presente estudio pretende aportar una base empírica para la acción al integrar la voz de profesionales educativos, personas con DI/DD, familias y expertos, y al identificar de manera clara algunos puntos críticos del sistema. Los resultados permiten fundamentar propuestas de mejora en el ámbito normativo, organizativo y formativo, así como orientar el diseño de programas de apoyo, formación docente e incidencia política.

La aprobación de la Ley Orgánica 3/2022, de Ordenación e Integración de la Formación Profesional, supone un marco de oportunidad para avanzar hacia un sistema de FP más flexible, modular e inclusivo. La ley introduce elementos relevantes como la organización por grados (A, B, C, D y E), la posibilidad de acreditaciones parciales de competencia, la personalización de itinerarios formativos y el reconocimiento explícito de ofertas formativas dirigidas a personas con necesidades educativas especiales.

No obstante, la aplicación efectiva de estos principios inclusivos requiere un desarrollo normativo y práctico que garantice su implementación real en los centros. La mera existencia de un marco legal favorable no es suficiente si no va acompañada de recursos, formación del profesorado, apoyos especializados y una cultura inclusiva compartida. Por ello, los resultados del proyecto se alinean con las estrategias de inclusión educativa y laboral impulsadas a nivel estatal y autonómico, y contribuyen a identificar las condiciones necesarias para que la LO 3/2022 se traduzca en oportunidades reales para las personas con DI/DD en la FP.

▶▶ 1.2 objetivos del proyecto

▶ 1.2.1 objetivo general

Analizar las barreras que limitan el acceso y mantenimiento de estudiantes con discapacidad intelectual y del desarrollo en la Formación Profesional, así como determinar las necesidades de formación del personal docente y orientador de FP.

▶ 1.2.2 objetivos específicos

- ▶ **Identificar** barreras estructurales, organizativas, pedagógicas y actitudinales presentes en los centros de FP.X
- ▶ **Describir** los apoyos y recursos existentes para estudiantes con PCDI/DD.
- ▶ **Evaluar** el grado de preparación y capacitación del profesorado y profesionales asociados.
- ▶ **Proponer** estrategias formativas y metodológicas para la mejora de la inclusión y la continuidad académica.



2.

▶▶ **diseño
metodológico
del estudio**

▶▶ 2.1 enfoque metodológico

El diseño metodológico del presente estudio se ha definido de manera coherente con su objetivo general, orientado a analizar las barreras que limitan el acceso y el mantenimiento de estudiantes con DI/DD en la FP, así como a identificar las necesidades de formación del personal docente y orientador. Dada la complejidad del fenómeno analizado y la diversidad de factores implicados (estructurales, organizativos, pedagógicos y actitudinales), se optó por un enfoque metodológico mixto, que combina estrategias cuantitativas y cualitativas.

Como fase inicial del estudio, se llevó a cabo una revisión sistemática de la literatura científica, técnica y normativa relacionada con la inclusión de personas con DI/DD en la FP. Esta revisión permitió identificar el estado del conocimiento sobre las barreras de acceso y permanencia en la FP, los apoyos y recursos existentes, las experiencias de inclusión documentadas y las principales líneas de actuación en el contexto nacional e internacional. Asimismo, proporcionó un marco teórico y conceptual que orientó el diseño de los instrumentos de recogida de datos y la interpretación posterior de los resultados, en relación con los objetivos específicos del proyecto.

El componente cuantitativo del estudio se desarrolló mediante la aplicación de un cuestionario estructurado dirigido a profesionales de la FP, cuyo propósito fue identificar patrones generales en la percepción de las barreras existentes, evaluar el grado de preparación y capacitación del profesorado y analizar diferencias a la identificación de barreras estructurales, organizativas y pedagógicas, así como a la evaluación del nivel de preparación del personal educativo.

De forma complementaria, el componente cualitativo se diseñó para profundizar en la comprensión de los procesos y experiencias que subyacen a los resultados cuantitativos. Para ello, se llevaron a cabo grupos focales con personas con DI/DD, familiares y profesionales, así como entrevistas semiestructuradas con expertos. Estas técnicas facilitaron la identificación de barreras de carácter actitudinal y organizativo, la descripción de los apoyos y recursos existentes desde la experiencia directa de los participantes y la formulación de propuestas concretas de mejora en materia de formación y metodologías inclusivas.

La integración de las distintas fuentes de información se realizó siguiendo una lógica de triangulación metodológica, entendida como el contraste sistemático de datos procedentes de la revisión bibliográfica, del cuestionario y de las técnicas cualitativas. Esta triangulación permitió reforzar la validez y consistencia de los resultados, identificar convergencias y divergencias entre perspectivas y construir una interpretación compartida de los principales obstáculos y oportunidades de mejora del sistema de FP. De este modo, el enfoque metodológico adoptado no solo facilita el análisis de la situación actual, sino que sustenta la formulación de estrategias formativas y metodológicas orientadas a mejorar la inclusión y la continuidad académica del alumnado con DI/DD, en coherencia con los objetivos del proyecto.

Con el objetivo de disponer de una base de conocimiento científica, normativa y técnica que permitiera fundamentar el análisis posterior del estudio, se llevó a cabo una revisión exhaustiva de la literatura especializada sobre DI/DD y FP, tanto en el contexto español como en otros entornos internacionales comparables. Esta fase inicial tuvo como finalidad identificar el estado actual del conocimiento, las principales líneas de investigación, las barreras y apoyos documentados, así como los marcos normativos y estratégicos relevantes para la inclusión educativa en FP.

►► 2.2 fases del estudio

► 2.2.1 revisión bibliográfica y normativa

La revisión se diseñó siguiendo un enfoque metodológico sistemático, que incluyó la definición previa de descriptores de búsqueda, criterios de inclusión y exclusión, y la selección de fuentes documentales pertinentes. Para ello, se elaboraron ecuaciones de búsqueda que combinaron términos relacionados con DI/DD, FP, barreras de acceso y permanencia, apoyos educativos, inclusión y transición al empleo.

Estas ecuaciones se aplicaron en diversas bases de datos académicas internacionales (Scopus, Web of Science, ERIC, PsycINFO y Google Scholar), y se complementaron con la consulta de repositorios académicos españoles (Dialnet y repositorios institucionales universitarios), así como con literatura gris, informes técnicos de organismos públicos y entidades del tercer sector, y documentación legislativa vigente en materia de FP e inclusión educativa. De manera específica, se incorporó el análisis de normativa estatal y autonómica relevante, con especial atención a la Ley Orgánica 3/2022 de Ordenación e Integración de la Formación Profesional y a las estrategias vinculadas a discapacidad e inclusión.

La aplicación de esta estrategia de búsqueda permitió identificar inicialmente alrededor de 350 referencias. Tras la eliminación de duplicados y una primera depuración mediante la revisión de títulos y resúmenes, el conjunto se redujo a 120 documentos potencialmente relevantes. Posteriormente, se realizó una revisión en profundidad del texto completo, aplicando criterios de inclusión relacionados con la pertinencia temática, el marco geográfico, el tipo de documento, la actualidad y su relevancia para los objetivos del proyecto, lo que dio lugar a una selección final de documentos para su análisis detallado.

El corpus definitivo quedó compuesto por artículos científicos, revisiones sistemáticas, informes oficiales, normativa estatal y autonómica, guías metodológicas, tesis académicas y literatura gris especializada. Este conjunto incluye tanto estudios empíricos sobre inclusión educativa y FP como evaluaciones institucionales, experiencias de programas formativos innovadores y análisis sobre transición educativa y sociolaboral de jóvenes con DI/DD, así como investigaciones centradas en la formación y capacitación del profesorado y profesionales asociados.

La diversidad de formatos, enfoques y perspectivas incorporadas permitió abordar el objeto de estudio desde una mirada amplia e integradora. La revisión proporcionó evidencias relevantes sobre barreras estructurales, organizativas, pedagógicas y actitudinales, identificó experiencias y prácticas inclusivas desarrolladas en el ámbito de la FP, y puso de relieve vacíos de conocimiento y necesidades formativas del personal docente y orientador. De este modo, esta fase constituyó una base sólida para orientar el diseño de los instrumentos de recogida de datos, interpretar los resultados empíricos y formular propuestas de mejora alineadas con los objetivos del proyecto. La recogida de datos cuantitativos se llevó a cabo mediante la aplicación de un cuestionario estructurado dirigido a profesionales que desarrollan su labor en el ámbito de la FP. El instrumento tuvo como finalidad recopilar información sistemática sobre percepciones, experiencias y valoraciones profesionales en relación con las barreras que dificultan el acceso y la permanencia del alumnado con discapacidad intelectual y del desarrollo (DI/DD) en la FP, así como sobre las necesidades de formación del personal docente y orientador.

► 2.2.2 recogida de datos cuantitativos: cuestionario a profesionales

El cuestionario fue diseñado específicamente para este estudio, tomando como referencia los objetivos del proyecto y los principales ejes identificados en la revisión previa de la literatura.

Su estructura combina preguntas de carácter sociodemográfico y profesional con ítems de valoración tipo Likert y preguntas de selección múltiple, lo que permitió obtener tanto información descriptiva como datos comparables entre distintos perfiles profesionales.

En un primer bloque, el cuestionario recoge variables de identificación y contexto profesional, tales como edad, sexo, tipo de centro, perfil profesional, pertenencia o no al equipo directivo, años de experiencia en FP, experiencia previa con alumnado con DI/DD y formación específica en este ámbito. Estas variables permitieron posteriormente realizar análisis comparativos y cruzados para identificar posibles diferencias significativas en función del perfil de los participantes.

Un segundo bloque se centró en la valoración de afirmaciones relacionadas con el acceso y la permanencia del alumnado con DI/DD en la FP. A través de escalas de cinco puntos, se exploraron percepciones sobre la existencia de barreras de acceso, el riesgo de abandono, la adecuación de la FP Básica como vía formativa, el impacto de las adaptaciones metodológicas, la pertinencia de las adaptaciones curriculares frente a la exigencia de resultados de aprendizaje y la posibilidad de cursar ciclos de forma parcial o flexible.

El cuestionario incluyó asimismo ítems específicos orientados a identificar las principales barreras de acceso a la FP, permitiendo seleccionar hasta dos opciones entre diferentes factores estructurales y organizativos, como la falta de orientación previa, la escasez de oferta formativa específica, la distancia geográfica a los centros o el desajuste entre los ciclos ofertados y los perfiles del alumnado. De manera complementaria, se incorporaron preguntas sobre el papel de las familias en el acceso a la FP y sobre los recursos considerados más necesarios para mejorar el desempeño del alumnado con DI/DD.

Otro bloque relevante del instrumento abordó de forma específica la FP Dual y las prácticas en empresa, explorando la percepción del profesorado sobre la adecuación del modelo actual para garantizar la formación del alumnado con DI/DD en empleo ordinario, así como las principales barreras que dificultan dicho acceso, entre ellas la falta de recursos de apoyo, las resistencias del tejido empresarial y las limitaciones normativas existentes.

Finalmente, el cuestionario incluyó ítems dirigidos a evaluar la percepción del profesorado sobre su propia preparación y capacitación para trabajar con alumnado con DI/DD, la disponibilidad de recursos en los centros, el papel de la normativa autonómica y la necesidad de un mayor apoyo por parte de la administración educativa. El instrumento se completó con preguntas abiertas que permitieron recoger propuestas de mejora y ejemplos de buenas prácticas desarrolladas en los centros.

El cuestionario fue administrado en formato digital, facilitando su difusión y cumplimentación voluntaria por parte de profesionales de distintos contextos y perfiles. La información obtenida a través de este instrumento constituyó una base cuantitativa clave para el análisis de las barreras y necesidades formativas, y permitió su posterior triangulación con los datos cualitativos procedentes de los grupos focales y de las entrevistas con expertos.

► 2.2.3 recogida de datos cualitativos

Grupos focales (familias, personas con DI/DD y profesionales)

La recogida de datos cualitativos se inició con la realización de grupos focales con el objetivo de profundizar en las experiencias, percepciones y valoraciones de los principales agentes implicados en los procesos de acceso y permanencia en la FP del alumnado con DI/DD. Esta técnica permitió recoger discursos colectivos y contrastar puntos de vista desde diferentes posiciones, aportando una comprensión contextualizada de las barreras y apoyos identificados en el estudio.

Se llevaron a cabo grupos focales diferenciados, integrados respectivamente por personas con DI/DD, familiares y profesionales del ámbito educativo, con el fin de favorecer un entorno de participación seguro y facilitar la expresión de experiencias compartidas. Esta organización permitió atender a las especificidades de cada colectivo y recoger información relevante desde perspectivas complementarias.

Con el propósito de asegurar la representatividad de los participantes y recoger la diversidad de contextos territoriales, los grupos focales se desarrollaron en distintas ciudades españolas de cuatro Comunidades Autónomas: Valencia, Madrid, Málaga y Toledo. Esta distribución territorial permitió incorporar tanto realidades urbanas como rurales, así como diferentes configuraciones de la oferta de FP y de los recursos disponibles, enriqueciendo el análisis y evitando una visión homogénea del fenómeno estudiado.

Los grupos focales se desarrollaron a partir de un guion semiestructurado, diseñado en coherencia con los objetivos del proyecto y con los ejes previamente identificados en la revisión de la literatura y en el diseño del cuestionario. Las temáticas abordadas incluyeron las trayectorias de acceso a la FP, las dificultades encontradas durante la permanencia en los programas formativos, la disponibilidad y adecuación de los apoyos recibidos, la relación con el profesorado y los centros, las experiencias en prácticas o entornos laborales, y las necesidades percibidas de mejora del sistema.

En el caso de los grupos focales con personas con DI/DD, se realizaron adaptaciones metodológicas para garantizar la accesibilidad cognitiva y la participación efectiva, utilizando un lenguaje claro, preguntas concretas y apoyos comunicativos cuando fue necesario. En los grupos de familiares y profesionales se favoreció el intercambio de experiencias y la identificación de patrones comunes, así como la reflexión compartida sobre las condiciones que facilitan o dificultan la inclusión en la FP.

Los grupos focales fueron moderados por personas con experiencia en dinamización de espacios participativos y conocimiento del ámbito de la DI, garantizando un clima de respeto y escucha activa. Las sesiones fueron registradas, con el consentimiento informado de las personas participantes, para su posterior transcripción y análisis.

La información obtenida a través de los grupos focales aportó una perspectiva cualitativa clave para comprender las barreras estructurales, organizativas, pedagógicas y actitudinales desde la experiencia directa de los agentes implicados. Estos datos permitieron complementar y contextualizar los resultados del cuestionario y de las entrevistas con expertos, contribuyendo de manera significativa a la triangulación metodológica y al análisis integral del objeto de estudio.

Entrevistas semiestructuradas con expertos

Como parte del enfoque metodológico mixto del proyecto, se incorporó la realización de entrevistas semiestructuradas con expertos con el objetivo de refinar, contextualizar y completar los hallazgos obtenidos a través de la revisión de la literatura, el cuestionario dirigido a profesionales de Formación Profesional y los grupos focales. Esta técnica permitió profundizar en aspectos cualitativos que no emergen con suficiente detalle mediante otros instrumentos y acceder a información situada sobre prácticas reales, dinámicas institucionales y procesos de toma de decisiones en el ámbito de la FP y la inclusión de personas con DI/DD.

Las entrevistas con expertos constituyen una estrategia habitual en investigaciones cualitativas orientadas al análisis de fenómenos complejos, ya que permiten recoger interpretaciones fundamentadas, identificar matices contextuales y comprender el funcionamiento interno de los sistemas educativos desde la perspectiva de agentes con amplia experiencia. En este estudio, las entrevistas aportaron una visión experta complementaria, basada en el conocimiento acumulado y en la experiencia directa de los participantes, lo que permitió contrastar y enriquecer los resultados obtenidos en las fases previas del trabajo de campo.

Las entrevistas se realizaron siguiendo un formato semiestructurado, a partir de un guion previamente elaborado en coherencia con los objetivos del proyecto, pero con la flexibilidad necesaria para profundizar en aquellos aspectos que emergían durante el desarrollo de la conversación. Este tipo de entrevista combina la sistematicidad necesaria para facilitar la comparación entre discursos con la apertura suficiente para explorar percepciones, experiencias y significados en profundidad, lo que la hace especialmente adecuada para el ámbito educativo y social.

En el contexto de este proyecto, las entrevistas semiestructuradas permitieron indagar, entre otros aspectos, sobre las barreras reales de acceso y permanencia en la FP desde la perspectiva de profesionales con conocimiento experto; las prácticas inclusivas desarrolladas en los centros y sus principales limitaciones; las necesidades formativas específicas del profesorado y de los orientadores educativos; y las dinámicas organizativas e institucionales que facilitan o dificultan la inclusión del alumnado con DI/DD en la FP.



▶▶ 2.3 procedimiento de análisis de datos

El análisis de los datos recogidos en el estudio se realizó siguiendo un enfoque integrado y coherente con el diseño metodológico mixto del proyecto. El objetivo del procedimiento de análisis fue identificar patrones, convergencias y divergencias entre las distintas fuentes de información, así como generar una interpretación sólida y fundamentada de las barreras que afectan al acceso y mantenimiento del alumnado con DI/DD en la FP y de las necesidades formativas del personal docente y orientador.

Los datos procedentes del cuestionario a profesionales fueron analizados mediante técnicas estadísticas descriptivas e inferenciales, con el fin de caracterizar las percepciones generales del profesorado y explorar posibles diferencias significativas en función de variables profesionales y contextuales. Este análisis permitió identificar tendencias, relaciones entre variables y factores con mayor peso explicativo en relación con las barreras y necesidades formativas detectadas.

De forma complementaria, los datos cualitativos obtenidos a través de los grupos focales y de las entrevistas semiestructuradas con expertos fueron analizados mediante un enfoque de análisis temático. Este procedimiento permitió identificar categorías y temas emergentes a partir de los discursos de los participantes, prestando especial atención a las experiencias compartidas, los significados atribuidos a las barreras y apoyos, y las propuestas de mejora formuladas. El análisis cualitativo se desarrolló de manera progresiva e iterativa, combinando fases de lectura, codificación y síntesis interpretativa.

La integración de los resultados cuantitativos y cualitativos se llevó a cabo mediante una lógica de triangulación de datos, contrastando la información procedente de las distintas técnicas de recogida. Este proceso permitió validar los hallazgos, reforzar su consistencia y enriquecer la interpretación del fenómeno estudiado, al incorporar perspectivas diversas y complementarias.

De manera específica, el procedimiento de análisis se orientó a organizar y presentar los resultados por temas y ejes de análisis, y no por técnicas de recogida de datos. Esta decisión metodológica respondió al objetivo de ofrecer una lectura integrada del fenómeno estudiado, facilitando la identificación de las principales barreras, apoyos y necesidades formativas desde una perspectiva global y comprensible para los distintos agentes implicados. No obstante, en los anexos metodológicos se detallan los procedimientos específicos de análisis aplicados a cada técnica de recogida de datos y los resultados obtenidos de las mismas.

El procedimiento de análisis adoptado permitió así una lectura articulada de los resultados, alineada con los objetivos del proyecto y orientada tanto a la comprensión de la situación actual como a la formulación de propuestas de mejora fundamentadas.

3.

▶▶ **participantes**

El estudio contó con la participación de distintos perfiles vinculados a la FP y a la DI/DD, con el objetivo de recoger una visión plural y complementaria del fenómeno analizado. En coherencia con el enfoque metodológico mixto y la lógica de triangulación adoptada, participaron profesionales de FP a través de un cuestionario estructurado, así como familiares, personas con DI/DD, profesionales y expertos mediante técnicas cualitativas (grupos focales y entrevistas semiestructuradas).

▶▶ 3.1 perfil de los profesionales encuestados

El cuestionario fue respondido por un total de 196 profesionales de Formación Profesional, pertenecientes a distintos centros y contextos territoriales. La muestra está compuesta mayoritariamente por profesorado de FP (82,6 %), seguido de orientadores y orientadoras educativas (11,2 %) y otros perfiles profesionales vinculados a la gestión y apoyo educativo.

En cuanto a la experiencia en FP, el 30,1 % del profesorado cuenta con menos de 5 años de experiencia, mientras que un 27 % supera los 20 años de trayectoria, configurando una muestra equilibrada entre perfiles más recientes y profesionales con amplia experiencia en el sistema.

En relación con el contacto directo con alumnado con DI/DD, el 79,6 % de los profesionales encuestados declara haber trabajado con este alumnado a lo largo de su trayectoria profesional.

▶▶ 3.2 perfil de los participantes en los grupos focales

Se realizaron grupos focales diferenciados con familias, personas con DI/DD y profesionales, con el fin de recoger experiencias y percepciones específicas desde cada colectivo.

En los grupos focales de familias, participaron 14 personas, de las cuales 5 eran hombres y 9 mujeres, todas ellas madres o padres de personas con DI/DD que habían cursado o se encontraban cursando alguna modalidad de FP. Las familias aportaron una visión longitudinal de las trayectorias educativas, destacando especialmente los procesos de acceso, acompañamiento y transición entre etapas.

En los grupos focales de personas con DI/DD, participaron 18 personas, 10 hombres y 8 mujeres. En cuanto a su trayectoria formativa, 13 de las personas participantes habían cursado o estaban cursando Formación Profesional de Grado Medio, 1 había cursado Formación Profesional de Grado Superior, 1 Formación Profesional Básica y 3 habían participado en Formación Profesional adaptada. Esta diversidad de itinerarios permitió recoger experiencias diferenciadas en función del nivel formativo, las exigencias académicas y las condiciones de acceso y permanencia.

En los grupos focales de profesionales, participaron 13 personas, 4 hombres y 9 mujeres, con perfiles diversos dentro del ámbito educativo: 4 docentes de Formación Profesional, 7 orientadores y orientadoras educativas, 1 miembro del equipo directivo de un centro de FP y 1 profesora universitaria especializada en el ámbito educativo y la inclusión. Esta composición facilitó el análisis de las barreras y apoyos desde una perspectiva organizativa, pedagógica y sistémica.

▶▶ 3.3 perfil de los expertos entrevistados

Se llevaron a cabo tres entrevistas semiestructuradas con expertos, seleccionados por su conocimiento especializado y su experiencia directa en el ámbito de la FP y la inclusión educativa. En total participaron dos hombres y una mujer, con los siguientes perfiles:

- ▶ **Un director de centro** de Formación Profesional, con una amplia trayectoria en gestión educativa.
- ▶ **Un orientador educativo**, experto en inclusión y atención a la diversidad.
- ▶ **Una madre de una persona con DI**, con formación en magisterio y pedagogía, que aportó una perspectiva combinada de experiencia profesional y vivencial.

La diversidad de perfiles entrevistados permitió contrastar visiones institucionales, profesionales y familiares, enriqueciendo la interpretación de los resultados y contribuyendo a una comprensión más profunda de las barreras, apoyos y necesidades formativas identificadas en el estudio.



4.

▶▶ **resultados del estudio**

►► 4.1 barreras de acceso a la Formación Profesional

El análisis integrado de los datos procedentes de las distintas técnicas de recogida de información, en diálogo con la revisión de la literatura especializada y la normativa vigente, pone de manifiesto que el acceso a la Formación Profesional para las personas con discapacidad intelectual y del desarrollo (DI/DD) se encuentra condicionado por un conjunto de barreras estructurales, normativas, informativas y territoriales que actúan de manera acumulativa. Estas barreras, ampliamente descritas en estudios previos sobre inclusión educativa en etapas postobligatorias, aparecen confirmadas y concretadas en el cuestionario a profesionales, en los grupos focales con familias, personas con DI/DD y profesionales, y en las entrevistas con expertos, lo que evidencia su carácter sistémico y persistente.

Desde una perspectiva global, los resultados del cuestionario muestran que una mayoría significativa del profesorado percibe que el alumnado con DI/DD encuentra importantes dificultades para acceder a la FP. El 64,8 % de los profesionales encuestados se muestra de acuerdo o totalmente de acuerdo con la afirmación de que existen barreras relevantes de acceso, y un 62,7 % considera que este alumnado presenta un mayor riesgo de abandono una vez matriculado. Estos datos empíricos refuerzan lo señalado por la literatura, que advierte que las barreras de acceso en FP condicionan de manera temprana la trayectoria formativa y aumentan el riesgo de exclusión educativa.

► 4.1.1 oferta formativa limitada y desigual territorialmente

Una de las barreras de acceso más destacadas es la limitada disponibilidad de oferta formativa accesible para el alumnado con DI/DD, una cuestión ampliamente documentada en informes institucionales y estudios sobre FP inclusiva. En el cuestionario, esta problemática aparece como el principal obstáculo identificado por el profesorado. La escasez de oferta de FP específica o adaptada es la barrera más señalada, seguida muy de cerca por el desajuste entre los ciclos formativos ofertados y el perfil del alumnado con DI/DD. Estos resultados confirman que el problema no reside únicamente en la existencia de programas específicos, sino también en la falta de diversidad de itinerarios que permitan ajustar la formación a los intereses, capacidades y expectativas de las personas.

Esta percepción cuantitativa se ve claramente reforzada por los discursos recogidos en los grupos focales y en las entrevistas con expertos. Las familias describen contextos en los que la FP accesible se reduce a una o dos opciones muy concretas, a menudo vinculadas a perfiles profesionales básicos, sin posibilidad real de elección ni continuidad académica, una situación coherente con lo señalado en la literatura sobre segregación de itinerarios formativos. Las personas con DI/DD relatan experiencias similares, indicando que, en muchos casos, solo se les ofrece una opción “posible¹”, independientemente de sus intereses personales o expectativas profesionales.

Los expertos entrevistados coinciden en señalar que esta limitación de la oferta genera itinerarios formativos segregados y poco flexibles, que restringen el derecho a una orientación vocacional ajustada y refuerzan la idea, también identificada en estudios previos, de que la FP para personas con DI/DD queda circunscrita a determinados perfiles ocupacionales de baja cualificación.

1. Las palabras o frases entrecomilladas que aparecen a lo largo del documento corresponden a expresiones literales de las personas participantes en los grupos focales y/o entrevistas individuales. Se han incorporado con el objetivo de preservar la voz directa de los distintos colectivos (personas con discapacidad intelectual, familiares y profesionales) y reforzar la validez interpretativa del análisis cualitativo realizado.

La desigual distribución territorial de la oferta agrava esta situación. El profesorado identifica la distancia geográfica a los centros como una barrera relevante, especialmente en zonas rurales o en territorios donde la oferta se concentra en grandes núcleos urbanos. Las familias confirman que los desplazamientos largos, la falta de transporte adaptado y los costes asociados actúan, en la práctica, como un factor de exclusión que impide el acceso efectivo a la FP, tal como recogen diversos informes institucionales sobre equidad territorial.

Uno de los expertos entrevistados resume muy claramente la situación: la oferta disponible es “muy limitada” y “muy básica”, y en muchos casos “les obliga para desplazarse bastante”.

► 4.1.2 orientación educativa insuficiente y poco especializada

Otra barrera de acceso ampliamente identificada, tanto en la literatura como en los resultados empíricos del estudio, es la debilidad de los procesos de orientación educativa previos a la FP.

El cuestionario señala la falta de orientación adecuada en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria como una de las barreras más mencionadas por el profesorado, lo que se traduce en una información incompleta o poco ajustada sobre las opciones reales de FP, las exigencias de los ciclos y los apoyos disponibles.

Los grupos focales con familias ponen de relieve que las decisiones de acceso a la FP se toman, en muchos casos, sin un proceso de orientación vocacional estructurado y participativo. Una de las madres participantes afirmó “vas a ciegas, nadie te explica qué opciones reales hay”. Las familias relatan experiencias en las que la FP se presenta como una opción residual o como una salida obligada tras itinerarios educativos previos marcados por el fracaso o la exclusión, más que como una elección formativa basada en intereses, capacidades y apoyos, una dinámica descrita recurrentemente en la literatura sobre transición educativa.

Las personas con DI/DD confirman esta percepción, señalando que rara vez participan de forma activa en la toma de decisiones sobre su futuro formativo y que la información que reciben suele estar muy limitada a las opciones consideradas “realistas” por el sistema educativo. Esta orientación restrictiva condiciona el acceso desde el inicio y limita las oportunidades de éxito.

Desde la perspectiva de los expertos, la falta de orientación especializada constituye uno de los principales cuellos de botella del sistema, ya que impide anticipar barreras, ajustar expectativas y diseñar itinerarios personalizados que faciliten tanto el acceso como la continuidad en la FP, tal como señalan los estudios revisados. Uno de los expertos reseñó que muchas familias “no conocen este recurso, no saben ni siquiera lo que es”.

► 4.1.3 rigidez normativa y requisitos de acceso excluyentes

El acceso a la FP está asimismo condicionado por requisitos académicos y administrativos que no siempre se ajustan a las trayectorias reales del alumnado con DI/DD. La exigencia del título de Educación Secundaria Obligatoria o de determinadas competencias académicas actúa como un filtro excluyente para jóvenes que, aun disponiendo de competencias funcionales y motivación, no han podido cumplir con los estándares académicos formales.

Los expertos entrevistados señalan que, aunque la normativa reciente introduce elementos de flexibilización, en la práctica el acceso a titulaciones regladas continúa siendo rígido y poco permeable a perfiles cognitivos diversos. Esta situación obliga a muchas familias a recurrir a interpretaciones normativas, recursos administrativos o itinerarios alternativos para garantizar el acceso, lo que incrementa la desigualdad entre quienes disponen de mayor capacidad de gestión y quienes no.

El profesorado encuestado refuerza esta lectura crítica del marco normativo y organizativo. La organización actual de la FP obtiene valoraciones bajas en cuanto a su capacidad para favorecer el acceso inclusivo del alumnado con DI/DD, al igual que la normativa autonómica, lo que indica un desacuerdo mayoritario respecto a su adecuación para responder a la diversidad de perfiles existentes.

► 4.1.4 FP básica como vía de acceso ambivalente

La Formación Profesional Básica aparece en los resultados como una vía de acceso ambivalente. Los datos del cuestionario muestran una valoración dividida del profesorado sobre su adecuación para el alumnado con DI/DD, con porcentajes similares de acuerdo y desacuerdo. Esta polarización refleja que, si bien en algunos contextos la FP Básica puede constituir una oportunidad de acceso, en muchos otros se utiliza como única alternativa disponible ante la falta de opciones más flexibles y adaptadas.

Los grupos focales con familias y personas con DI/DD refuerzan esta ambivalencia, señalando que la FP Básica no siempre responde a las necesidades educativas, emocionales y sociales de este alumnado, y que en ocasiones se convierte en un espacio poco protegido, con dinámicas y perfiles que dificultan la inclusión. En este sentido, la FP Básica aparece más como una solución estructural ante la falta de alternativas que como una respuesta planificada y ajustada.

► 4.1.5 dependencia del capital familiar y desigualdad de oportunidades

Un hallazgo transversal del análisis es que el acceso efectivo a la FP depende en gran medida del grado de implicación, información y capacidad de gestión de las familias. Desde el cuestionario, el profesorado identifica mayoritariamente a las familias como un apoyo en el acceso a la FP, aunque una parte significativa manifiesta no tener una opinión clara al respecto, lo que apunta a relaciones irregulares entre centros y familias.

Los grupos focales con familias muestran que muchas trayectorias inclusivas solo han sido posibles gracias a una implicación intensa y continuada de estas, que actúan como mediadoras entre el sistema educativo, la administración y los recursos externos. Esta dependencia del capital familiar genera desigualdad, ya que no todas las familias disponen del mismo nivel de conocimiento, tiempo o recursos para acompañar estos procesos. Una de las madres participantes afirmó “si no estás encima, tu hijo no avanza”.

Las personas con DI/DD reconocen el papel central de la familia como apoyo para acceder a la FP, tanto en la toma de decisiones como en la superación de barreras administrativas y organizativas, lo que refuerza la idea de que el sistema no garantiza de forma autónoma un acceso equitativo.

En resumen, los resultados empíricos del estudio confirman y actualizan la evidencia recogida en la literatura especializada: el acceso a la Formación Profesional para las personas con DI/DD está condicionado por una combinación de factores estructurales y organizativos que exceden la responsabilidad individual del alumnado o de sus familias. La escasez y concentración

territorial de la oferta, la debilidad de la orientación educativa, la rigidez normativa, el carácter ambivalente de la FP Básica y la dependencia del capital familiar configuran un escenario que limita el derecho a una FP inclusiva y accesible. Estas barreras de acceso constituyen el primer eslabón de un proceso de exclusión que, como muestran los resultados posteriores, se prolonga en las dificultades de permanencia y continuidad académica.



►► 4.2 barreras de mantenimiento y permanencia en la FP para personas con DI/DD

El análisis conjunto de los datos procedentes de las distintas técnicas de recogida de información, en diálogo con la revisión de la literatura especializada sobre inclusión educativa y transición a la vida adulta, revela que, una vez superadas las dificultades de acceso, el alumnado con discapacidad intelectual y del desarrollo (DI/DD) se enfrenta a un conjunto de barreras que comprometen seriamente su permanencia, continuidad y finalización de los estudios de FP. Estas barreras, ampliamente descritas en estudios previos sobre FP inclusiva, se manifiestan de forma reiterada en el cuestionario, los grupos focales y las entrevistas con expertos, y están vinculadas principalmente a factores pedagógicos, organizativos, relacionales y sociolaborales. Los resultados confirman que el mantenimiento en la FP constituye un reto incluso mayor que el acceso inicial, y que las dificultades tienden a intensificarse a medida que avanza la trayectoria formativa.

► 4.2.1 rigidez curricular y ausencia de adaptaciones significativas

Una de las barreras más relevantes para la permanencia del alumnado con DI/DD es la rigidez del currículo de FP y la imposibilidad de realizar adaptaciones curriculares significativas, una problemática ampliamente señalada en la literatura sobre FP y discapacidad. Tanto el profesorado como los expertos coinciden en señalar que, a diferencia de etapas educativas previas, la FP exige la adquisición íntegra de los resultados de aprendizaje y competencias asociadas a cada título, sin margen real para ajustes en función del perfil cognitivo del alumnado. Un orientador entrevistado señala que “no pueden hacerles adaptaciones significativas... no pueden quitar resultados de aprendizaje... las competencias del título tienen que tenerlo”.

Los resultados del cuestionario muestran que una mayoría del profesorado discrepa de que la organización actual de la FP permita responder adecuadamente a las necesidades del alumnado con DI/DD, y valora de forma positiva la necesidad de flexibilizar los itinerarios, permitiendo modalidades parciales o adaptadas. Esta percepción se ve reforzada por las entrevistas con expertos, que identifican la imposibilidad de eliminar o ajustar resultados de aprendizaje como una barrera estructural que, tal como señala la literatura, conduce con frecuencia al fracaso académico o a formas de expulsión indirecta del sistema.

Las familias y las personas con DI/DD describen experiencias en las que, pese a la motivación y el esfuerzo del alumnado, la carga académica y la exigencia teórica resultan inasumibles sin adaptaciones profundas, lo que genera frustración, pérdida de autoestima y abandono progresivo, en línea con lo descrito en estudios sobre abandono temprano en FP.

► 4.2.2 falta de apoyos especializados y discontinuidad de recursos

Otra barrera central para la permanencia en la FP es la ausencia de apoyos especializados dentro de los centros, una cuestión recurrente en la literatura sobre educación postobligatoria. Los datos del estudio muestran una clara ruptura entre las etapas educativas obligatorias y la FP en cuanto a disponibilidad de recursos humanos. Mientras que en etapas previas es habitual contar con orientadores, profesorado de apoyo o profesionales especializados, en la FP estos apoyos desaparecen o se reducen de forma significativa. “En la secundaria obligatoria hay orientadores... en FP eso desaparece.”

El profesorado identifica la falta de recursos de apoyo como uno de los principales factores que dificultan el mantenimiento del alumnado con DI/DD en los ciclos formativos, “los recursos son cero”. Esta percepción es compartida por las familias, que señalan que la continuidad en la FP depende en gran medida de apoyos externos gestionados por entidades sociales o por la propia familia, un patrón que la literatura identifica como generador de desigualdad y sobrecarga familiar.

Las personas con DI/DD relatan sentirse más desprotegidas en la FP que en etapas anteriores, con menor seguimiento individualizado y mayor sensación de soledad ante las dificultades académicas y organizativas. Esta discontinuidad de apoyos incrementa el riesgo de abandono, especialmente en los primeros meses de incorporación a los ciclos, tal como se ha descrito en investigaciones previas sobre transición educativa. Algunos participantes señalaron que “no nos explican bien las cosas” y que muchas veces “te quedas atrás y nadie se da cuenta”.

► 4.2.3 metodologías de enseñanza poco inclusivas y evaluación rígida

Las barreras pedagógicas emergen con fuerza en el análisis de la permanencia, en consonancia con la evidencia acumulada sobre FP inclusiva. El cuestionario evidencia que el profesorado reconoce el impacto positivo de las adaptaciones metodológicas en el rendimiento del alumnado con DI/DD, especialmente entre quienes cuentan con formación específica en discapacidad. Sin embargo, esta valoración convive con la constatación de que dichas adaptaciones no se aplican de manera sistemática ni cuentan con respaldo institucional suficiente.

Los grupos focales con profesionales y familias describen prácticas docentes centradas en la transmisión de contenidos teóricos, con escasa diversificación metodológica y una evaluación basada fundamentalmente en pruebas escritas y estándares uniformes. Esta combinación, ampliamente criticada en la literatura, dificulta el progreso del alumnado con DI/DD y refuerza dinámicas de exclusión académica. Uno de los profesionales participantes remarcó que “el sistema está pensado para quien sigue el ritmo estándar”.

Las personas con DI/DD señalan que la falta de comprensión de sus ritmos de aprendizaje, la escasa adaptación de materiales y la presión evaluativa contribuyen a la desmotivación y al abandono, incluso cuando existe interés por continuar la formación.

► 4.2.4 clima educativo y barreras actitudinales

El mantenimiento del alumnado con DI/DD en la FP también se ve afectado por barreras actitudinales y relacionales, un aspecto destacado de forma reiterada en estudios sobre inclusión educativa. Las familias y las personas con DI/DD describen entornos formativos en los que persisten expectativas bajas, estigmatización o una percepción del alumnado con DI/DD como una excepción que “no encaja” en el funcionamiento ordinario del centro.

En el caso de algunos programas de FP Básica, se identifican además problemas relacionados con el clima del aula y la convivencia, derivados de la heterogeneidad de perfiles y de la falta de recursos para gestionar la diversidad. Estas situaciones generan inseguridad, malestar emocional y dificultades de adaptación, factores que la literatura asocia directamente con el abandono temprano.

Los expertos entrevistados subrayan que la ausencia de una cultura inclusiva consolidada en los centros de FP limita la capacidad del sistema para sostener trayectorias educativas diversas, y que la inclusión depende en exceso de la voluntad individual del profesorado o de los equipos directivos, un patrón ampliamente documentado en investigaciones previas.

► 4.2.5 dificultades em la Formación Profesional Dual y las prácticas de empresa

La FP Dual y las prácticas en empresa aparecen como una de las principales barreras para la finalización de los estudios, tal como señalan numerosos informes sobre transición al empleo. El cuestionario muestra una valoración mayoritariamente negativa del profesorado respecto a la capacidad del modelo actual para garantizar una experiencia formativa inclusiva para el alumnado con DI/DD.

Las entrevistas con expertos y los grupos focales coinciden en señalar que la dificultad para encontrar empresas dispuestas a acoger a este alumnado constituye un punto crítico del proceso formativo. Las resistencias del tejido empresarial, la falta de apoyos en el entorno laboral y la ausencia de mediación institucional efectiva convierten las prácticas en un filtro excluyente que impide la titulación y la continuidad académica, en consonancia con lo descrito en la literatura especializada.

Las familias y las personas con DI/DD describen experiencias de rechazo, inseguridad y falta de acompañamiento durante las prácticas, lo que refuerza la percepción de que el sistema no garantiza condiciones equitativas para completar la FP. Algunas personas con DI/DD afirmaron sobre su experiencia en las prácticas “me daba miedo preguntar” o “no sabía si lo estaba haciendo bien”.

► 4.2.6 organización del tiempo y compatibilidad con apoyos externos

Finalmente, los resultados muestran que la organización horaria y la estructura de los ciclos formativos no siempre son compatibles con las necesidades del alumnado con DI/DD, una barrera organizativa también señalada en estudios previos. Las familias señalan dificultades para conciliar los horarios de la FP con apoyos terapéuticos, actividades de autonomía personal o rutinas necesarias para el bienestar del alumnado.

El profesorado reconoce que la falta de flexibilidad organizativa limita la capacidad de los centros para adaptar los ritmos y tiempos de aprendizaje, lo que contribuye al abandono en aquellos casos en los que el alumnado no puede sostener la carga formativa en las condiciones establecidas.

En conjunto, los resultados empíricos del estudio confirman y actualizan la evidencia recogida en la literatura especializada: la permanencia del alumnado con DI/DD en la FP se ve comprometida por un entramado de barreras pedagógicas, organizativas, actitudinales y sociolaborales que superan las capacidades de adaptación individual del alumnado y de sus familias. La rigidez curricular, la ausencia de apoyos especializados, las metodologías poco inclusivas, las dificultades en la FP Dual y la falta de flexibilidad organizativa configuran un escenario que incrementa el riesgo de abandono y limita la continuidad académica. Estas barreras de mantenimiento ponen de relieve la necesidad de reformas estructurales y formativas que permitan transformar la FP en un entorno verdaderamente inclusivo y sostenible para las personas con DI/DD.



►► 4.3 Apoyos y recursos existentes y experiencias facilitadoras en la FP

A pesar de las barreras estructurales, organizativas y pedagógicas identificadas en el acceso y la permanencia del alumnado con DI/DD, el análisis integrado de los datos empíricos, en diálogo con la revisión de la literatura especializada y los marcos normativos vigentes, pone de manifiesto la existencia de apoyos, recursos y experiencias que actúan como factores facilitadores de la inclusión y la continuidad académica en la FP. Estos elementos, ampliamente descritos en estudios previos sobre inclusión educativa y transición a la vida adulta, aparecen confirmados y contextualizados en el cuestionario, los grupos focales y las entrevistas con expertos, si bien su presencia es desigual y depende en gran medida del contexto institucional, del compromiso de los centros y de la iniciativa de los profesionales implicados.

► 4.3.1 Apoyos personales y relacionales como factor clave de inclusión

Uno de los principales factores facilitadores identificados, en consonancia con la literatura sobre educación inclusiva, es la existencia de apoyos personales estables, tanto dentro como fuera del centro educativo. Las personas con DI/DD destacan de forma reiterada la importancia de contar con referentes adultos que les acompañen a lo largo del proceso formativo, ya sean docentes, orientadores, profesionales de apoyo o figuras externas vinculadas a entidades sociales. Este tipo de apoyos, descritos en la literatura como elementos clave para la permanencia y el éxito educativo, contribuyen a mejorar la comprensión de las tareas, a gestionar las dificultades académicas y a sostener la motivación en momentos de desánimo.

Las familias refuerzan esta idea, señalando que la continuidad en la FP suele estar asociada a la presencia de profesionales que conocen bien al alumnado, mantienen una comunicación fluida con el entorno familiar y ofrecen un acompañamiento personalizado. En muchos casos, la permanencia en los ciclos formativos depende de la capacidad de estos apoyos para anticipar dificultades y mediar entre el alumnado, el profesorado y la organización del centro, un patrón ampliamente documentado en estudios sobre transición educativa y apoyo a la vida adulta.

Desde la perspectiva del profesorado, el acompañamiento individualizado aparece como un recurso eficaz, aunque limitado por la falta de tiempo y de reconocimiento institucional. Los profesionales con experiencia previa con alumnado con DI/DD señalan que el establecimiento de vínculos de confianza y la atención personalizada favorecen claramente el progreso y la permanencia del alumnado, confirmando lo señalado por la literatura sobre el papel del vínculo educativo en contextos inclusivos.

► 4.3.2 prácticas metodológicas inclusivas desarrolladas en los centros

El análisis del cuestionario muestra que una parte significativa del profesorado reconoce el impacto positivo de las adaptaciones metodológicas en el rendimiento del alumnado con DI/DD, especialmente entre quienes disponen de formación específica en discapacidad. Estas prácticas, coincidentes con los enfoques descritos en la literatura sobre Diseño Universal para el Aprendizaje y metodologías inclusivas, incluyen la diversificación de actividades, el uso de apoyos visuales, la fragmentación de tareas complejas, el aprendizaje práctico y contextualizado, y la flexibilización de tiempos.

Los grupos focales con profesionales aportan ejemplos de experiencias facilitadoras en las que la aplicación de metodologías activas y funcionales ha permitido mejorar la participación y el aprendizaje del alumnado con DI/DD. En estos casos, la adaptación no se limita a ajustes puntuales, sino que se integra en el diseño general de la enseñanza, beneficiando también al resto del alumnado, tal como destacan diversos estudios revisados.

Las personas con DI/DD valoran especialmente aquellas prácticas docentes que priorizan el aprendizaje práctico, el trabajo en entornos reales o simulados y la conexión de los contenidos con situaciones de la vida cotidiana. Estas metodologías refuerzan la percepción de competencia y la utilidad del aprendizaje, factores identificados en la literatura como protectores frente al abandono educativo.

► 4.3.3 papel de los equipos docentes y de la cultura del centro

Los resultados ponen de manifiesto que la existencia de una cultura inclusiva compartida en el centro constituye un factor facilitador decisivo, en línea con lo señalado por la literatura sobre liderazgo inclusivo y organización escolar. Las entrevistas con expertos y los grupos focales coinciden en señalar que los centros que asumen la diversidad como un elemento estructural de su proyecto educativo muestran mayor capacidad para generar apoyos y ajustar sus prácticas. En estos contextos, el trabajo en equipo del profesorado, la coordinación entre departamentos y la implicación de los equipos directivos permiten desarrollar respuestas más flexibles y coherentes. El profesorado destaca que el apoyo entre compañeros y la posibilidad de compartir estrategias facilita la atención al alumnado con DI/DD y reduce la sensación de aislamiento profesional, un aspecto clave para la sostenibilidad de las prácticas inclusivas.

Por el contrario, cuando la inclusión depende exclusivamente de la iniciativa individual de un docente, las experiencias facilitadoras resultan frágiles y difíciles de sostener en el tiempo, tal como advierten numerosos estudios sobre innovación educativa y cambio organizativo.

► 4.3.4 colaboración con entidades sociales y recursos externos

Otro apoyo relevante identificado, ampliamente documentado en la literatura sobre inclusión y empleo con apoyo, es la colaboración entre los centros de FP y entidades del tercer sector especializadas en DI. Las familias y los expertos destacan el papel de estas entidades en la provisión de apoyos complementarios, orientación, mediación con empresas y acompañamiento durante las prácticas formativas.

En algunos casos, la intervención de estas entidades ha sido determinante para posibilitar el acceso y la permanencia en la FP, especialmente en la transición a la FP Dual y al empleo. No obstante, los datos indican que esta colaboración depende en gran medida de iniciativas locales o acuerdos informales y no siempre está integrada de forma sistemática en la organización de los centros, una limitación señalada también en estudios institucionales y guías especializadas.

► 4.3.5 recursos normativos y oportunidades emergentes

Aunque de forma incipiente, los resultados señalan la existencia de recursos normativos que pueden actuar como facilitadores de la inclusión en FP. En consonancia con la literatura analizada, los expertos identifican la Ley Orgánica 3/2022 como un marco que introduce oportunidades relevantes, como la modularización de la oferta formativa, la acreditación parcial de competencias y la posibilidad de itinerarios más personalizados.

Sin embargo, tanto el profesorado como las familias coinciden en que estas posibilidades no siempre se traducen en prácticas reales, debido a la falta de desarrollo normativo, de información y de formación específica. Esta brecha entre potencial normativo y aplicación práctica ha sido señalada de manera reiterada en los estudios revisados. Aun así, allí donde se han explorado estas vías, se observan experiencias facilitadoras que permiten ajustar mejor la FP a los perfiles del alumnado con DI/DD.

En conjunto, los resultados del estudio confirman y amplían la evidencia recogida en la literatura especializada: existen apoyos y recursos capaces de facilitar el acceso, la permanencia y el éxito del alumnado con DI/DD en la Formación Profesional, pero su disponibilidad es desigual y su aplicación depende en gran medida de la iniciativa de los centros y de los profesionales.

El acompañamiento personal, las prácticas metodológicas inclusivas, la cultura de centro, la colaboración con entidades sociales y el aprovechamiento de las oportunidades normativas emergen como factores clave para la inclusión. La consolidación y generalización de estas experiencias facilitadoras requiere, no obstante, un respaldo institucional y formativo que permita pasar de prácticas aisladas a modelos sostenibles y replicables.



►► 4.4 preparación y necesidades formativas del profesorado y profesionales asociados para una FP inclusiva

► 4.4.1 necesidades formativas del profesorado y profesionales asociados

El análisis integrado de los datos procedentes del cuestionario, los grupos focales con profesionales, familias y personas con DI/DD, las entrevistas con expertos y la revisión de la literatura especializada pone de manifiesto que la capacitación del profesorado y de los profesionales asociados constituye un elemento estructural para garantizar la inclusión en FP. Esta conclusión es coherente con los diagnósticos recogidos en informes institucionales y estrategias estatales recientes, que subrayan la necesidad de fortalecer la formación y los apoyos profesionales para hacer efectivo el derecho a la educación inclusiva en etapas postobligatorias. En este sentido, las necesidades formativas detectadas no se limitan a déficits puntuales de conocimiento, sino que configuran un conjunto coherente de competencias profesionales (pedagógicas, organizativas y de mediación sociolaboral) que condicionan la capacidad del sistema para ofrecer respuestas inclusivas sostenidas y equitativas.

Con el fin de contextualizar estas necesidades, se presenta en primer lugar el perfil formativo de los profesionales participantes, para posteriormente desarrollar los ámbitos formativos identificados.

► 4.4.2 perfil formativo de los profesionales participantes

El análisis de los datos del cuestionario y de los grupos focales permite describir con precisión el perfil formativo de los profesionales participantes y contextualizar sus percepciones sobre barreras, apoyos y necesidades formativas.

En el cuestionario participaron 196 profesionales de Formación Profesional, mayoritariamente profesorado (82,6 %) y orientadores/as (11,2 %), con una trayectoria profesional consolidada. La edad media de la muestra es de 47,7 años y la mediana de 49 años, lo que indica que la mayoría del personal cuenta con una amplia experiencia profesional. En términos de experiencia en FP, el 30,1 % tiene menos de 5 años de trayectoria, mientras que un 27 % supera los 20 años, configurando una muestra equilibrada entre perfiles noveles y veteranos.

En relación con la experiencia directa con alumnado con DI/DD, el 79,6 % de las personas encuestadas afirma haber trabajado con este alumnado, lo que refuerza la validez de las valoraciones recogidas. Sin embargo, esta experiencia práctica no siempre va acompañada de una formación específica adecuada. Los resultados muestran una carencia formativa significativa: solo el 30,6 % del profesorado declara disponer de formación específica para trabajar con alumnado con DI/DD, frente a un 69,4 % que reconoce no contar con ningún tipo de formación especializada.

Dentro del grupo que sí dispone de formación, se observa una notable heterogeneidad en cuanto a profundidad y naturaleza. Únicamente el 16,3 % de la muestra total declara contar con una formación amplia y estructurada, generalmente vinculada a titulaciones universitarias relacionadas con la atención a la diversidad y el ámbito psicoeducativo (Pedagogía, Psicología, Educación Especial, Magisterio con especialidad en Pedagogía Terapéutica o Trabajo Social). Este grupo, compuesto por 32 personas, representa el núcleo profesional mejor preparado para intervenir en situaciones complejas de inclusión, aunque su peso relativo es claramente minoritario.

Un 14,3 % del profesorado declara disponer de una formación básica, asociada principalmente a másteres de profesorado con mención en orientación o inclusión, cursos de corta duración, seminarios puntuales o formación ofrecida por centros de profesorado. Si bien esta formación es valorada positivamente, los propios participantes la describen como fragmentada, generalista y, en muchos casos, poco aplicable al contexto específico de la FP, caracterizado por la especialización técnica y la evaluación por competencias.

Además, un número significativo de profesionales señala haber adquirido sus competencias fundamentalmente a través de la experiencia práctica, el aprendizaje autodidacta o el asesoramiento informal de asociaciones, especialistas externos o compañeros. Aunque la experiencia es considerada un recurso importante, este aprendizaje aparece como no sistemático, no acreditado y altamente dependiente del contexto, lo que genera desigualdades notables entre centros y profesionales.

Los grupos focales con profesionales confirman y amplían estos resultados cuantitativos. Los participantes describen trayectorias formativas discontinuas, en las que la inclusión del alumnado con DI/DD se afronta a menudo desde la improvisación y el ensayo-error. Muchos profesionales expresan inseguridad ante la adaptación de contenidos, la evaluación o la gestión de apoyos, especialmente en los módulos técnicos y en los talleres. Asimismo, se señala que gran parte de la formación disponible está diseñada para etapas educativas obligatorias y no aborda de forma específica las particularidades de la FP, lo que dificulta su transferencia a la práctica real.

De forma transversal, tanto el cuestionario como los grupos focales evidencian una desigualdad formativa estructural entre perfiles profesionales y centros. Mientras que orientadores/as y profesionales con formación previa en inclusión declaran un mayor acceso a formación específica, una parte significativa del profesorado técnico manifiesta no haber recibido formación relevante en DI/DD desde su incorporación a la FP. Esta desigualdad refuerza la percepción de que la capacidad de respuesta inclusiva del sistema depende en exceso de la motivación individual, de la experiencia acumulada o de la cultura inclusiva del centro.

De esta manera las necesidades formativas de los profesionales que trabajan en FP con relación a los alumnos con DI/DD debieran centrarse en las siguientes áreas:

► 4.4.3 conocimiento sobre discapacidad intelectual y del desarrollo (DI/DD)

A partir del perfil formativo descrito, una de las necesidades más transversales identificadas es el conocimiento específico y aplicado sobre DI/DD. La falta de formación especializada limita la comprensión de los perfiles cognitivos del alumnado, la interpretación ajustada de su rendimiento y la anticipación de necesidades de apoyo. Familias y personas con DI/DD señalan que el desconocimiento de la discapacidad se traduce en expectativas bajas, interpretaciones erróneas de las dificultades y respuestas educativas poco ajustadas.

De forma consistente con la literatura revisada, este conocimiento debe abordarse desde un enfoque funcional centrado en capacidades, apoyos y potencial de aprendizaje, y no únicamente desde una perspectiva diagnóstica. Los documentos institucionales analizados insisten en que la inclusión en FP exige profesionales capaces de comprender la DI/DD en relación con el aprendizaje, la participación y la transición a la vida adulta, evitando enfoques reduccionistas que limiten las expectativas y la toma de decisiones educativas.

► 4.4.4 Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)

El Diseño Universal para el Aprendizaje emerge como una necesidad formativa clave para transformar las prácticas docentes en FP desde un enfoque preventivo de barreras. Los resultados muestran que, aunque el profesorado reconoce el valor de las adaptaciones, existe un desconocimiento generalizado sobre cómo diseñar la enseñanza desde criterios de accesibilidad cognitiva, lo que conduce a respuestas reactivas y a adaptaciones tardías o parciales.

En línea con la literatura especializada y con los marcos estratégicos revisados, se demanda formación aplicada para planificar módulos y talleres que incorporen múltiples formas de representación, participación y expresión, anticipando barreras y reduciendo la necesidad de ajustes posteriores. Las personas con DI/DD valoran especialmente las prácticas basadas en apoyos visuales, secuenciación de tareas y aprendizaje práctico, lo que refuerza la pertinencia del DUA como eje metodológico para sostener la permanencia y prevenir el abandono.

► 4.4.5 adaptaciones metodológicas y evaluativas

Otra necesidad central se relaciona con la adaptación metodológica y evaluativa compatible con la normativa y la lógica competencial de la FP. El profesorado expresa inseguridad ante la evaluación del alumnado con DI/DD, especialmente por la rigidez asociada a los resultados de aprendizaje y la acreditación. Familias y alumnado identifican la falta de adaptaciones reales en la evaluación como una de las principales causas de frustración y abandono. Uno de los expertos entrevistados señaló sobre la FP ordinaria “ahí no existe esa adaptación”, lo que provoca que muchos estudiantes “se estrellan” y que el proceso termine siendo “un fracaso”.

La literatura revisada coincide en que la evaluación en FP debe orientarse a evidenciar competencia profesional minimizando barreras de acceso al formato, incorporando evaluación continua, instrumentos diversificados y evidencias prácticas. Por ello, se identifica la necesidad de formación específica en evaluación inclusiva y en el conocimiento de los márgenes normativos para aplicar ajustes razonables de manera segura, evitando interpretaciones restrictivas que actúan como barreras encubiertas.

► 4.4.6 codocencia y trabajo colaborativo

La codocencia y el trabajo colaborativo aparecen como una necesidad formativa y organizativa esencial para sostener respuestas inclusivas en FP. Los resultados muestran que el profesorado afronta la diversidad cognitiva en condiciones de aislamiento, con escasa coordinación interna, lo que incrementa la carga individual y reduce la consistencia de las adaptaciones.

La evidencia revisada subraya que los modelos inclusivos sostenibles requieren estructuras de coordinación y apoyos profesionales estables. En este marco, se identifica como prioridad la formación en trabajo en equipo docente, planificación conjunta, coordinación con orientación educativa y articulación con apoyos externos. Además, la codocencia se valora como modalidad formativa eficaz, al permitir aprendizaje situado y transferencia directa a la práctica del aula y del taller.

► 4.4.7 transición a la vida adulta y al empleo

Una necesidad formativa específica de la FP se vincula con la transición a la vida adulta y al empleo. Los resultados indican que el profesorado no siempre dispone de herramientas para trabajar habilidades sociolaborales, autonomía personal, autodeterminación y proyecto vital. Familias y personas con DI/DD reclaman que la FP incorpore aprendizajes funcionales y no se limite a contenidos técnicos, reforzando la necesidad de formación en enfoques de transición educativa-laboral y planificación centrada en la persona.

La literatura revisada sobre transición y empleo con apoyo coincide en que la FP inclusiva debe articularse con un enfoque de vida adulta, integrando metas realistas, apoyos graduados y oportunidades de participación social y laboral, evitando que la titulación sea el único indicador de éxito.

► 4.4.8 relación con empresas y Formación Profesional Dual

Finalmente, se identifica una necesidad formativa clara en relación con la FP Dual y la vinculación con el tejido empresarial. El profesorado y los expertos coinciden en que la falta de preparación para mediar con empresas, adaptar puestos formativos y acompañar al alumnado durante las prácticas constituye una de las principales barreras para la continuidad y finalización de los estudios.

La literatura institucional y técnica revisada subraya que la inclusión en empresa requiere mediación, sensibilización y apoyos en el puesto, evitando que las prácticas funcionen como filtro excluyente. Por ello, se demanda formación en intermediación laboral, sensibilización empresarial y seguimiento del alumnado en el entorno de trabajo, como condición necesaria para que la FP Dual se convierta en una oportunidad real de inclusión y transición al empleo.



5.

▶▶ **triangulación de resultados**

El análisis conjunto de las cuatro fuentes (revisión bibliográfica, cuestionario a profesionales, grupos focales y entrevistas semiestructuradas con expertos) muestra un patrón de convergencia alto: las barreras y necesidades formativas aparecen de forma reiterada, aunque con matices según el rol (alumnado, familias, profesorado, expertos) y el territorio. La triangulación se realizó con una lógica temática, de forma que los hallazgos se integran por ejes (acceso, permanencia/mantenimiento y necesidades formativas), y no como resultados separados por técnica.



►► 5.1 coincidencias entre cuestionario, entrevistas y grupos focales

► 5.1.1 barreras de acceso

En las cuatro fuentes emerge que el acceso a FP para alumnado con DI/DD no depende solo de la motivación individual, sino de condiciones estructurales previas: orientación educativa tardía o sesgada y un “embudo” de opciones reales disponibles. Las familias describen “orientación educativa insuficiente y sesgada”, con información “pobre, tardía o errónea” y decisiones con baja participación familiar, además de diferencias territoriales claras.

Desde la perspectiva del alumnado, se repite que a menudo no se presenta un abanico amplio de opciones, sino “uno o dos ciclos posibles”, y que la orientación puede percibirse como limitada por expectativas “esto es lo que tú puedes hacer”.

El profesorado encuestado confirma estas barreras y las cuantifica: la falta de orientación en la ESO aparece como una de las principales barreras señaladas por 63 participantes, junto con la escasa oferta específica (112 menciones), el desajuste entre ciclos ofertados y perfiles del alumnado (104) y la distancia geográfica (37).

Las entrevistas con expertos refuerzan esta lectura, subrayando déficits “graves” de orientación previa y oferta restringida, con impacto directo en la accesibilidad real del sistema.

► 5.1.2 barreras de permanencia / mantenimiento

La convergencia es aún más marcada en permanencia: alumnado, familias, profesionales y expertos coinciden en que el principal obstáculo durante los estudios es la falta de adaptaciones reales y la rigidez de la FP. En los grupos de personas con DI/DD, se afirma que cuando hay adaptaciones suelen reducirse a más tiempo de examen, mientras persisten contenidos extensos y un ritmo rápido, sin materiales accesibles (lectura fácil u otros).

Las familias añaden que la FP ordinaria depende altamente del profesor, y que el alumnado afronta temarios densos y evaluaciones rígidas, con consecuencias emocionales (ansiedad, frustración, baja autoestima) que incrementan el riesgo de abandono.

Los grupos de profesionales describen la misma barrera desde dentro del sistema: rigidez de los Resultados de Aprendizaje, dudas sobre qué se puede flexibilizar “legalmente”, y ausencia de apoyos estructurados en FP, lo que hace que el alumnado llegue solo a los ciclos y que la respuesta dependa del docente.

En las entrevistas con expertos, esta idea se formula como barrera estructural: la FP se organiza en torno a la competencia profesional completa, dificultando adaptaciones curriculares significativas y provocando desbordamiento docente, falta de seguimiento, fracaso y abandono.

► 5.1.3 prácticas, empresa y FP Dual

En el cuestionario aparece un bloque de resultados especialmente consistente: el 63,8% del profesorado considera que el modelo actual de FP Dual no garantiza la formación en empresa ordinaria para alumnado con DI/DD; solo el 36,2% cree que sí. Entre quienes responden negativamente, las barreras más mencionadas son la resistencia o rechazo empresarial (99 menciones), la falta de recursos y apoyos específicos (90) y la ausencia de garantías en la normativa (45).

Esta percepción coincide con entrevistas y grupos focales: los expertos describen la FP Dual y las prácticas como “filtro excluyente” por prejuicios y falta de sensibilización empresarial. En los grupos de personas con DI/DD se observan experiencias diversas por territorio: prácticas positivas cuando existen y hay apoyo, pero también casos donde la dificultad técnica contribuye al abandono.

Los profesionales también apuntan que pocas empresas aceptan alumnado con DI y que muchas prácticas se consiguen por contactos informales, evidenciando falta de estructura institucional para sostener la inclusión en empresa.

► 5.1.4 necesidades formativas

La triangulación confirma que la formación del profesorado es un nudo transversal: aparece en familias, alumnado, profesionales y expertos. Las familias piden explícitamente formación obligatoria en DI y metodologías inclusivas y capacidad de adaptar exámenes/materiales.

Las personas con DI/DD concretan qué esperan de sus docentes: comprender la DI y distinguirla de enfermedad mental, mantener expectativas positivas (evitar mensajes tipo “tú no vas a poder”), emplear metodologías flexibles y recursos visuales, adaptar exámenes y conocer/aplicar normativa de ajustes razonables.

Los profesionales de grupos focales señalan falta de formación en DI, TEA, DUA y accesibilidad cognitiva, especialmente en profesorado técnico, y enfatizan que la sensibilización depende de la “voluntad personal”.

Los expertos consolidan esta visión: la formación es insuficiente, no regulada y dependiente del interés individual; además, se demanda formación práctica y situada en DUA, flexibilización, codocencia, transición escuela-trabajo, relación con empresas y liderazgo inclusivo del centro. El cuestionario cuantifica el déficit de base: de 196 participantes, solo un 30,6% declara formación específica para trabajar con alumnado con DI/DD y un 69,4% no la tiene; incluso dentro del grupo con formación, se indica heterogeneidad (formación amplia vs. cursos puntuales o aprendizaje por experiencia).

► 5.1.5 aportaciones específicas de cada fuente

Revisión bibliográfica: aporta el marco de interpretación y la categorización de barreras (estructurales, organizativas, pedagógicas y actitudinales), además de situar los hallazgos del trabajo de campo en una discusión más amplia sobre inclusión y sostenibilidad de apoyos en FP.

Cuestionario: permite estimar magnitudes y priorizar problemas desde el sistema (por ejemplo, el peso de la FP Dual como barrera, o la frecuencia con la que se demandan adaptaciones curriculares y recursos), además de identificar áreas donde hay mayor consenso profesional y, por tanto, más viabilidad de propuesta.

Grupos focales (familias y personas con DI/DD): aportan evidencia experiencial y consecuencias subjetivas (impacto emocional, miedo a revelar la discapacidad, sobrecarga familiar), así como ejemplos concretos de cómo se materializan las barreras en aula y centro. También ayudan a identificar “qué funciona” (apoyos naturales entre compañeros, profesorado comprensivo, recursos externos como segunda oportunidad).

Entrevistas con expertos: actúan como puente interpretativo entre normativa, organización del sistema y práctica real. Introducen lectura técnico-normativa (por ejemplo, cómo la estructura de certificación progresiva puede abrir opciones, pero no elimina la rigidez en resultados de aprendizaje) y clarifican mecanismos de exclusión (vacío de apoyos en FP respecto a etapas obligatorias; prácticas como filtro).

► 5.1.6 refuerzo mutuo de evidencias

La triangulación fortalece la credibilidad de los hallazgos porque los mismos fenómenos aparecen desde perspectivas independientes y con lenguajes distintos. Por ejemplo, la “ausencia de adaptaciones reales” se expresa como rigidez de resultados de aprendizaje y dudas legales en profesionales, como falta de materiales accesibles y ritmo rápido en personas con DI/DD, como evaluaciones rígidas y ansiedad en familias, y como imposibilidad de adaptaciones significativas en expertos.

Del mismo modo, las dificultades asociadas a la Formación Profesional Dual y a las prácticas en empresa aparecen de forma consistente en todas las fuentes del estudio. Por un lado, los datos del cuestionario muestran que una mayoría del profesorado (63,8%) considera que el modelo actual de FP Dual no garantiza una participación adecuada del alumnado con DI/DD.

Esta valoración negativa se apoya en razones concretas, entre las que destacan la resistencia de las empresas a acoger a este alumnado, la falta de apoyos especializados durante las prácticas y la ausencia de mecanismos institucionales claros para el seguimiento y la mediación. Por otro lado, los relatos recogidos en los grupos focales y en las entrevistas con expertos permiten comprender cómo y por qué se producen estas dificultades en la práctica. Las familias y las personas con DI/DD describen experiencias de rechazo, inseguridad o escaso acompañamiento en el entorno laboral, mientras que los profesionales y expertos señalan la falta de estructura del sistema para sostener procesos inclusivos en empresa. De este modo, los datos cuantitativos y cualitativos se refuerzan mutuamente al mostrar tanto la magnitud del problema como los mecanismos que lo generan.

Finalmente, la necesidad de formación aparece como eje articulador: no es una demanda aislada, sino el punto donde confluyen barreras pedagógicas, organizativas y actitudinales, y donde el estudio identifica mayor potencial de intervención estratégica para mejorar acceso, permanencia y transición al empleo.

6.

► **implicaciones
de los
resultados**

**para la práctica
y las políticas
públicas**

Los resultados del presente estudio confirman que las dificultades de acceso, permanencia y progresión del alumnado con DI/DD en la FP no responden únicamente a factores individuales o pedagógicos, sino que están estrechamente vinculadas a decisiones organizativas, normativas y de política pública. Esta constatación es coherente con los diagnósticos recogidos en la literatura especializada y en los informes institucionales analizados, que señalan la persistencia de brechas estructurales en los sistemas educativos postobligatorios y la necesidad de avanzar hacia modelos de FP inclusivos y sostenibles.

En este contexto, las implicaciones del estudio deben entenderse como orientaciones estratégicas que, por un lado, concretan y actualizan las recomendaciones ya señaladas en la bibliografía y, por otro, aportan evidencias empíricas que refuerzan la necesidad de mejorar la práctica educativa cotidiana y el diseño y la implementación de políticas públicas inclusivas en el ámbito de la FP.



6.1 implicaciones para los centros de Formación Profesional

Desde una perspectiva de política educativa, los centros de FP necesitan marcos organizativos más claros y estables que permitan planificar la atención al alumnado con DI/DD como parte de su funcionamiento ordinario. Tal como advierten la literatura y los resultados del estudio, la falta de sistematización en la acogida, el seguimiento y la provisión de apoyos genera respuestas desiguales entre centros y territorios, incrementando la inequidad en el acceso y la permanencia.

En consecuencia, resulta necesario impulsar directrices institucionales que ayuden a los centros a establecer procedimientos comunes de acceso, evaluación inicial, diseño de apoyos y seguimiento, reduciendo la dependencia de iniciativas individuales. Estas medidas deben ir acompañadas de recursos y tiempos reconocidos para la coordinación docente, así como de mecanismos formales de colaboración con servicios externos y entidades del tercer sector, en línea con los enfoques de gobernanza colaborativa señalados en los marcos estratégicos revisados.

Los resultados del estudio refuerzan asimismo la necesidad de promover, desde las políticas públicas, un cambio metodológico sostenido en la FP. La literatura analizada identifica el Diseño Universal para el Aprendizaje y la accesibilidad como ejes estratégicos transversales, lo que implica que las metodologías inclusivas no deben considerarse adaptaciones excepcionales, sino criterios generales de calidad educativa.

En la práctica, esto se traduce en la necesidad de que las administraciones educativas impulsen orientaciones claras sobre flexibilización metodológica, evaluación por competencias y diversificación de instrumentos de evaluación, especialmente en contextos de FP. La ausencia de estas orientaciones favorece interpretaciones restrictivas de la normativa y limita la capacidad del profesorado para aplicar ajustes razonables de manera segura y coherente.

La cultura organizativa de los centros aparece como un factor clave para la inclusión real. Tanto la literatura como los resultados del estudio subrayan que la inclusión no puede sostenerse

únicamente mediante medidas técnicas, sino que requiere un compromiso institucional explícito con los derechos de las personas con discapacidad. En este sentido, las políticas públicas deben reforzar el liderazgo inclusivo de los equipos directivos, promover la sensibilización de toda la comunidad educativa y combatir prácticas de baja expectativa o segregación informal, especialmente en una etapa caracterizada por una elevada presión por la certificación y la empleabilidad.



►► 6.2 implicaciones para la formación del profesorado

El estudio confirma una carencia estructural de formación específica en discapacidad en el profesorado de FP, coincidiendo con lo señalado en la literatura y en los informes institucionales analizados, que identifican la insuficiencia de la formación inicial como uno de los principales obstáculos para la atención adecuada al alumnado con discapacidad en etapas postobligatorias.

Desde la política pública, resulta imprescindible integrar de forma obligatoria contenidos sobre inclusión, DI/DD y accesibilidad en la formación inicial del profesorado de FP, incorporando un enfoque aplicado y contextualizado a esta etapa educativa. La literatura revisada coincide en señalar que la formación del profesorado constituye una herramienta clave para garantizar el ejercicio efectivo del derecho a la educación inclusiva.

En relación con la formación permanente, la evidencia del estudio y de la bibliografía analizada indica que esta debe concebirse como un proceso continuo y estructural. Las acciones formativas aisladas no resultan suficientes para transformar prácticas ni reducir desigualdades entre centros. Por ello, se recomienda desarrollar planes de formación permanente específicos para FP inclusiva, con itinerarios progresivos, contenidos prácticos y reconocimiento institucional, organizados desde criterios de accesibilidad universal, diseño inclusivo y equidad territorial.

Asimismo, el estudio pone de manifiesto que la formación del profesorado, por sí sola, resulta insuficiente si no se acompaña de apoyos profesionales estables en el propio contexto de los centros. La ausencia de asesoramiento experto y de acompañamiento en la práctica cotidiana dificulta la transferencia real de los aprendizajes formativos al aula y al taller, especialmente en un entorno tan complejo como la FP.

En este sentido, las políticas públicas deberían impulsar modelos de acompañamiento profesional que incluyan figuras de asesoramiento especializado, mentoría y apoyo técnico en los centros de FP, así como el desarrollo de redes de intercambio de experiencias y buenas prácticas. Este enfoque, ampliamente respaldado por la literatura revisada, permitiría fortalecer la gobernanza del sistema, promover el aprendizaje profesional compartido y favorecer una cooperación efectiva entre centros educativos, servicios de orientación, entidades sociales y otros agentes implicados en la inclusión.



►► 6.3 implicaciones para la relación con empresas

La FP Dual y las prácticas en empresa constituyen uno de los principales puntos críticos identificados en el estudio, en coherencia con los análisis recogidos en la literatura sobre transición al empleo. Sin apoyos específicos, estas modalidades pueden convertirse en un factor de exclusión para el alumnado con discapacidad. Los centros no pueden abordar la FP Dual y las prácticas en empresa únicamente como un requisito administrativo, sino como un proceso educativo que requiere preparación, acompañamiento y seguimiento.

Desde una perspectiva de política pública, resulta necesario definir un marco claro de FP Dual inclusiva que garantice adaptaciones, apoyos y seguimiento, evitando que la empresa actúe como filtro excluyente. Esto requiere recursos específicos y criterios homogéneos en todo el territorio.

Asimismo, la literatura y los resultados del estudio coinciden en la necesidad de reforzar la corresponsabilidad del tejido empresarial en la inclusión social y laboral. En este sentido, se hacen necesarias políticas activas de sensibilización empresarial que reduzcan prejuicios y faciliten la acogida del alumnado con DI/DD en contextos productivos reales, acompañadas de información clara sobre apoyos, beneficios y experiencias de éxito.

Finalmente, el estudio evidencia que la mediación institucional es una condición indispensable para la inclusión en empresa. El desarrollo de estructuras de intermediación estables entre educación, empleo y entidades sociales aparece como una recomendación recurrente en la bibliografía revisada. Las políticas públicas deberían reforzar estas estructuras, garantizando seguimiento, resolución de incidencias y continuidad de los itinerarios formativos y laborales. Sin esta mediación, la FP inclusiva corre el riesgo de quedar limitada a experiencias aisladas y no generalizables.



7.

▶▶ conclusiones y recomendaciones



►► 7.1 conclusiones fundamentales

Los resultados del estudio muestran de forma consistente que el acceso, la permanencia y la finalización de la FP por parte de estudiantes con DI/DD están condicionados por un entramado de barreras que trascienden lo individual y remiten a factores estructurales, organizativos, pedagógicos y actitudinales. La evidencia triangulada confirma que la exclusión no se produce únicamente en el momento de entrada al sistema, sino que se reproduce y, en ocasiones, se intensifica durante la trayectoria formativa, especialmente cuando no existen apoyos estables, cuando la metodología y la evaluación se mantienen rígidas, o cuando las prácticas y la FP Dual operan como un filtro que impide completar el itinerario.

En relación con el acceso, el estudio concluye que las principales barreras se sitúan en la oferta limitada y desigual territorialmente, en procesos de orientación insuficientes o poco especializados y en condiciones normativas y organizativas que dificultan itinerarios personalizados. La combinación de estas barreras genera itinerarios restringidos, con menor capacidad de elección vocacional y alta dependencia del capital familiar para sortear obstáculos administrativos, informativos o de movilidad.

En cuanto a la permanencia, las barreras se expresan con especial intensidad en la rigidez curricular y evaluativa, la discontinuidad de apoyos respecto a etapas previas y la ausencia de una cultura inclusiva institucionalizada en muchos centros. El alumnado con DI/DD y sus familias describen una vivencia frecuente de desprotección, falta de ajustes reales, aumento del estrés y riesgo de desmotivación y abandono. En paralelo, el profesorado reconoce tanto el valor de las adaptaciones como la falta de condiciones estructurales para aplicarlas de forma sistemática, segura y coherente.

El estudio identifica también la existencia de apoyos y experiencias facilitadoras: apoyos personales estables, prácticas metodológicas inclusivas, cultura de centro compartida, coordinación docente y colaboración con entidades del tercer sector. Sin embargo, estas experiencias suelen depender de iniciativas locales o del compromiso individual de determinados profesionales, lo que evidencia una desigualdad estructural en el acceso a apoyos y una falta de sostenibilidad sistémica.

Finalmente, uno de los hallazgos más relevantes es que la formación del profesorado y profesionales asociados constituye un eje transversal que condiciona la posibilidad real de inclusión en FP. Aunque una parte importante del profesorado ha trabajado con alumnado con DI/DD, la mayoría no dispone de formación específica suficiente, lo que genera inseguridad en la adaptación metodológica y evaluativa, dificultades para mediar con empresas y dependencia del aprendizaje informal por experiencia. De este modo, la inclusión queda expuesta a la variabilidad entre centros y profesionales, en lugar de sostenerse sobre un marco común de competencias, recursos y apoyos.



►► 7.2 recomendaciones

A partir de estas conclusiones, se proponen recomendaciones que integran implicaciones para la práctica educativa y para el diseño de políticas públicas, con el objetivo de avanzar hacia una FP realmente accesible, inclusiva y orientada a la vida adulta.

►1 institucionalizar procedimientos de acceso y seguimiento en los centros de FP

Se recomienda establecer directrices claras que permitan sistematizar la acogida del alumnado con DI/DD, la evaluación inicial de necesidades, la planificación de apoyos y el seguimiento continuo. Estos procedimientos deben reducir la dependencia de iniciativas individuales y asegurar que el acceso y la permanencia no queden condicionados por la capacidad de gestión de las familias.

►2 ampliar y diversificar la oferta accesible y reducir desigualdades territoriales

Es necesario fortalecer la equidad territorial mediante una planificación de oferta que amplíe itinerarios disponibles, evite la concentración en perfiles de baja cualificación y permita opciones ajustadas a intereses y capacidades. Deben contemplarse medidas de accesibilidad física, transporte y apoyos logísticos cuando la oferta implique desplazamientos.

►3 reforzar la orientación educativa especializada hacia FP inclusiva

Se recomienda impulsar orientación temprana, participativa y centrada en la persona, que incorpore expectativas altas y realistas, información accesible y apoyo a la toma de decisiones. La orientación debe incluir al alumnado con DI/DD como agente activo y considerar itinerarios progresivos y modularizados cuando sea necesario.

►4 impulsar metodologías inclusivas y evaluación accesible

Se propone consolidar el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y la accesibilidad cognitiva como criterios generales de calidad, no como medidas excepcionales. Asimismo, se recomienda desarrollar orientaciones claras para la evaluación inclusiva por competencias, diversificando instrumentos y garantizando ajustes razonables que no vacíen el sentido profesionalizante de la FP, pero eliminen barreras de formato y acceso.

► 5 garantizar apoyos especializados y coordinación estable en los centros educativos

La permanencia requiere apoyos humanos y organizativos estables: coordinación docente, codocencia cuando sea posible, refuerzo de la función orientadora en FP y articulación formal con entidades del tercer sector. Se recomienda evitar la discontinuidad de apoyos entre etapas y asegurar que la FP disponga de estructuras comparables de acompañamiento.

► 6 reforzar formación inicial, formación permanente y acompañamiento profesional

Se recomienda integrar contenidos obligatorios sobre DI/DD, inclusión y accesibilidad en la formación inicial del profesorado de FP, y desarrollar planes de formación permanente específicos, prácticos y progresivos. Además, la evidencia sugiere que la formación debe complementarse con acompañamiento profesional (mentorías, asesoramiento especializado, redes de buenas prácticas) para asegurar transferencia real al aula y al taller.

► 7 contruir un marco de FP Dual inclusiva con mediación institucional

Dado que prácticas y FP Dual constituyen un punto crítico, se recomienda definir un marco de garantías: mediación activa con empresas, apoyos durante la estancia formativa, sensibilización empresarial y criterios homogéneos que eviten que la empresa actúe como filtro excluyente. Debe reforzarse la corresponsabilidad del tejido empresarial con apoyos claros, seguimiento y estructuras de intermediación estables entre educación, empleo y entidades sociales.

► 8 evaluar programas y escalar modelos eficaces

Se recomienda avanzar hacia evaluaciones de impacto de programas y experiencias inclusivas, con indicadores comparables y análisis de condiciones de replicabilidad. Esto permitiría pasar de experiencias aisladas a modelos sostenibles, escalables y con financiación estable.



8.

►► limitaciones del estudio y líneas futuras

El presente estudio aporta una visión integrada y triangulada sobre las barreras de acceso y permanencia del alumnado con DI/DD en la FP, así como sobre las necesidades formativas del profesorado y profesionales asociados. No obstante, como toda investigación aplicada con enfoque mixto, presenta limitaciones que deben considerarse al interpretar los resultados y al orientar su transferencia a la práctica y a las políticas públicas. Identificar estas limitaciones permite, además, delimitar líneas de trabajo futuras que refuercen la evidencia disponible y consoliden propuestas de mejora sostenibles.

En primer lugar, debe señalarse el alcance de la muestra y su carácter no probabilístico. Aunque el cuestionario contó con una participación amplia de profesionales y se complementó con grupos focales en distintas ciudades y entrevistas a expertos, el estudio no pretende representar estadísticamente a la totalidad del sistema de FP en España. La participación fue voluntaria y, por tanto, es posible que exista un sesgo de autoselección: es probable que hayan participado con mayor interés personas con sensibilización previa hacia la inclusión o con experiencia directa con alumnado con DI/DD. Esto puede influir en la intensidad con la que se reportan determinadas barreras o en la valoración de necesidades formativas. Aun así, el valor del estudio reside en la convergencia entre fuentes y en la consistencia temática de los hallazgos, más que en la estimación poblacional.

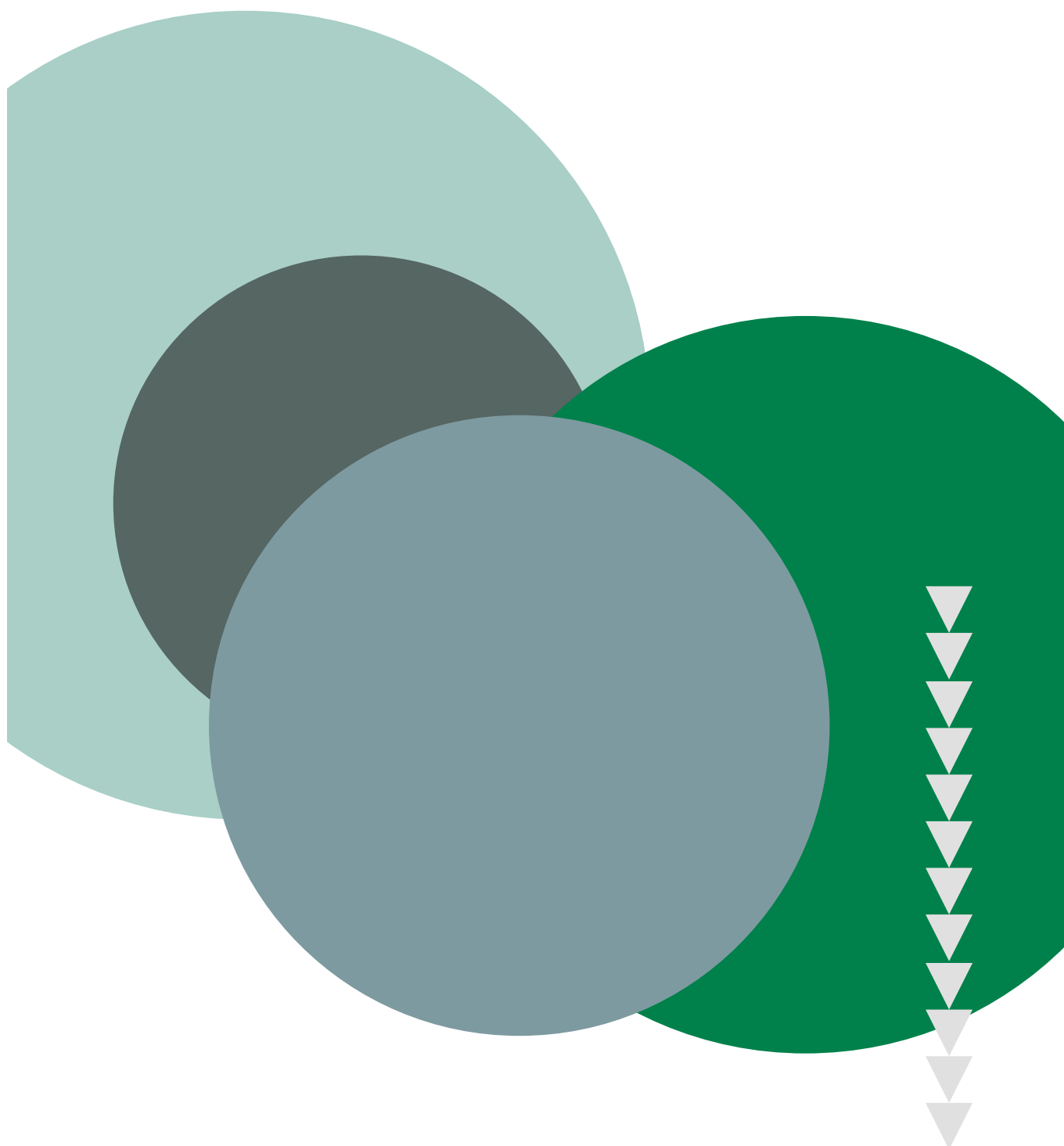
En segundo lugar, el diseño del estudio es transversal y, por tanto, limita la capacidad de analizar la evolución de las trayectorias en el tiempo. Los resultados muestran con claridad que muchas dificultades se intensifican a medida que avanza la trayectoria formativa (especialmente en la progresión por módulos, la evaluación por competencias, y la FP Dual/prácticas), pero la investigación no permite observar de forma directa los puntos de inflexión del abandono, la permanencia o el éxito académico-laboral a medio plazo. En consecuencia, se identifica como línea prioritaria la necesidad de estudios longitudinales que sigan cohortes de estudiantes con DI/DD desde la transición a FP (o a través de itinerarios como Grado Básico y otras ofertas) hasta la finalización y la inserción sociolaboral. Este tipo de estudios permitiría comprender mejor los mecanismos de riesgo (abandono, exclusión informal, desajuste vocacional) y los factores protectores (apoyos estables, metodología inclusiva, mediación con empresas), además de ofrecer indicadores más robustos sobre resultados educativos y laborales.

En tercer lugar, el estudio identifica experiencias facilitadoras, recursos y prácticas inclusivas, pero no evalúa de manera sistemática el impacto de programas específicos. En la práctica, se observa que la inclusión en FP depende con frecuencia de medidas locales, proyectos puntuales o apoyos externos aportados por entidades sociales; sin embargo, no siempre se dispone de datos comparables sobre su eficacia relativa, su sostenibilidad o su capacidad de generalización.

En este sentido, una línea futura clave es la evaluación de impacto de programas y modelos de intervención, tanto educativos como de transición al empleo (incluyendo mediación con empresas y apoyos en prácticas). Sería especialmente relevante desarrollar evaluaciones que combinen indicadores cuantitativos (permanencia, logro de competencias, titulación, inserción laboral, continuidad de itinerarios) con evidencia cualitativa (experiencia subjetiva, autodeterminación, bienestar, percepción de apoyo, calidad de la inclusión), permitiendo identificar qué condiciones hacen que un programa sea replicable y escalable dentro del sistema de FP.

Por último, aunque la triangulación temática ha permitido construir una lectura integrada del fenómeno (organizando resultados por ejes y no por técnicas), el estudio no aborda con la misma profundidad todas las realidades territoriales y normativas autonómicas, que pueden modular de forma importante la disponibilidad de apoyos, la oferta y la coordinación interinstitucional. Como línea futura, se recomienda ampliar el análisis comparado por comunidades autónomas, incorporando revisión normativa regional, mapeo de oferta accesible y análisis de buenas prácticas institucionalizadas, con el fin de identificar modelos de gobernanza y provisión de apoyos que reduzcan desigualdades territoriales.

En conjunto, estas limitaciones no reducen la relevancia del estudio, pero sí delimitan el modo de interpretar sus resultados: las conclusiones deben leerse como evidencia aplicada y triangulada que identifica barreras sistémicas y oportunidades de mejora, y que requiere, para su consolidación, investigación adicional orientada a seguimiento longitudinal y evaluación de impacto.



9.

►► **organización
de presentación
de resultados**

►► **anexos
metodológicos**

Con el fin de garantizar la coherencia analítica y la claridad expositiva del informe, los resultados del estudio se presentan en el cuerpo principal de manera integrada por **ejes temáticos** y no diferenciados por técnicas de recogida de información. Esta decisión responde a un criterio metodológico orientado a **facilitar una lectura comprensiva de los hallazgos**, centrada en los fenómenos analizados (barreras, apoyos, necesidades formativas e implicaciones) y no en la fragmentación de resultados por fuente.

La integración temática de los datos permite, además, reforzar la triangulación metodológica, al poner en diálogo las evidencias procedentes del cuestionario, los grupos focales, las entrevistas con expertos y la revisión de la literatura, ofreciendo una visión más robusta, coherente y sistémica de la realidad estudiada.

No obstante, con el objetivo de garantizar la transparencia del proceso investigador y ofrecer un mayor nivel de detalle metodológico, se incorporan anexos específicos para cada una de las fuentes de datos utilizadas. **En estos anexos** se describe de forma pormenorizada la fundamentación teórica, el procedimiento de recogida y análisis de la información, así como los resultados obtenidos en cada técnica de manera diferenciada.

Esta doble estructura, un informe principal con resultados integrados y anexos metodológicos por fuente, permite **equilibrar el rigor científico con la accesibilidad del documento**, facilitando tanto la lectura estratégica del informe como el acceso a la información detallada por parte de lectores especializados o interesados en los procesos analíticos específicos.

▶▶ anexo 1.

Metodología y resultados de la revisión bibliográfica

1. Metodología de búsqueda bibliográfica

La presente metodología describe de manera exhaustiva el proceso de búsqueda, selección y organización de la literatura científica, técnica, normativa y académica relacionada con las barreras de acceso y mantenimiento de las personas DID/DD en la FP en España. Este procedimiento metodológico fue implementado como una de las tareas clave del proyecto de investigación, garantizando un abordaje sistemático, riguroso y reproducible.

► **1.1.Objetivo general de la búsqueda:**

El objetivo principal de esta búsqueda bibliográfica fue identificar, analizar y seleccionar la evidencia científica y documental disponible en torno a:

- Las barreras de acceso a la Formación Profesional para personas con DID/DD.
- Las barreras de permanencia y mantenimiento exitoso en programas de FP.
- El papel del profesorado, las instituciones y el entorno laboral en dichos procesos.
- La normativa vigente y los informes institucionales relevantes en el contexto español.

►1.2. Bases de datos y fuentes consultadas:

Para lograr una cobertura amplia y evitar sesgos temáticos o de disponibilidad, se consultaron diversas bases de datos científicas, repositorios académicos y fuentes institucionales.

Bases de datos científicas internacionales:

- Scopus: principal base multidisciplinar con alta cobertura en ciencias sociales y educación.
- Web of Science (WoS): utilizada para identificar artículos de alto impacto.
- ERIC: especializada en educación, clave para localizar estudios sobre FP, inclusión y profesorado.
- PsycINFO: apropiada para investigaciones relacionadas con discapacidad, desarrollo y aprendizaje.
- Google Scholar: útil para literatura gris y materiales no indexados en bases tradicionales.

Repositorios académicos españoles:

- Dialnet: fundamental para literatura en español, tesis y artículos de revistas iberoamericanas.
- Repositorios institucionales de universidades españolas.

Organismos, instituciones y literatura gris:

- CERMI: informes nacionales sobre discapacidad.
- Real Patronato sobre Discapacidad.
- Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030.
- Observatorio Estatal de la Discapacidad.
- Confederación de Organizaciones de Psicopedagogía y Orientación de España (COPOE).
- Fundaciones y entidades del tercer sector vinculadas a la inclusión laboral.

Documentación legislativa:

- Ley Orgánica 3/2022, de Ordenación e Integración de la Formación Profesional.
- Estrategia Española sobre Discapacidad 2022-2030.
- Normativas y planes estratégicos autonómicos (cuando era aplicable).

► **1.3. Estrategia de búsqueda y operadores booleanos:**

El proceso de búsqueda fue diseñado siguiendo un enfoque de descriptores temáticos agrupados en cuatro bloques principales: discapacidad intelectual, Formación Profesional, barreras y apoyos, e inclusión y transición al empleo.

Bloques de palabras clave utilizados:

Bloque 1: Discapacidad intelectual y del desarrollo

- “intellectual disability”
- “developmental disabilities”
- “discapacidad intelectual”
- “diversidad funcional intelectual”

Bloque 2: Formación Profesional

- “vocational education”
- “vocational training”
- “VET”
- “formación profesional”

Bloque 3: Barreras y apoyos

- “barriers”
- “access barriers”
- “support needs”
- “apoyos”
- “barreras de acceso”

Bloque 4: Transición y empleo

- “school-to-work transition”
- “transition to employment”
- “empleabilidad”
- “inserción sociolaboral”

►1.4. Construcción de ecuaciones de búsqueda

Se combinaron operadores booleanos AND / OR para estructurar ecuaciones amplias y específicas. Algunos ejemplos:

Ecuación 1 (FP + discapacidad intelectual):

- ("intellectual disability" OR "discapacidad intelectual") AND
- ("vocational education" OR "formación profesional")

Ecuación 2 (barreras + inclusión):

- ("barriers" OR "barreras") AND
- ("vocational education" OR "formación profesional") AND
- ("intellectual disability")

Ecuación 3 (transición escuela-trabajo):

- ("school-to-work transition") AND
- ("intellectual disability" OR "developmental disabilities")

Ecuación 4 (profesorado y apoyos):

- ("teacher training" OR "formación docente") AND
- ("NEAE" OR "special needs") AND
- ("vocational")

Ecuación 5 (literatura española ampliada):

- ("discapacidad intelectual") AND
- ("formación profesional" OR "FP" OR "transición laboral")

►1.5 Adaptación por base de datos

Cada base de datos requirió ajustes de sintaxis, filtros por año, tipo de documento e idioma. Cuando la plataforma lo permitió, se aplicaron filtros por:

- intervalo temporal (2015-2025),
- disponibilidad de texto completo,
- estudios empíricos,
- revisiones sistemáticas o scoping reviews,
- artículos revisados por pares.

►1.6 Criterios de inclusión

Se seleccionaron documentos que cumplieran al menos tres de los siguientes requisitos:

- Fecha de publicación entre 2015 y 2025.
- Relación directa con discapacidad intelectual y Formación Profesional.
- Estudios centrados en España o aplicables al contexto europeo.
- Investigación empírica, informes técnicos o documentación normativa relevante.
- Idioma español o inglés.
- Disponibilidad de texto completo o acceso suficiente al contenido.

►1.7 Criterios de exclusión

Se excluyeron:

- Estudios anteriores a 2015 salvo textos fundamentales de referencia.
- Documentos centrados en otras discapacidades sin separar resultados por DID/DD.
- Investigaciones clínicas sin relación con educación, empleabilidad o FP.
- Trabajos sin metodología clara, entradas de blog o publicaciones no verificables.
- Estudios de educación obligatoria sin conexión con FP.

►1.8 Proceso de cribado y selección

El proceso constó de cuatro fases:

Fase 1: Identificación inicial

- Aproximadamente 350 referencias recuperadas en búsquedas amplias.

Fase 2: Eliminación de duplicados

- Eliminación de unas 50 referencias repetidas entre bases.

Fase 3: Preselección por título y resumen

- Reducción a unas 120 referencias potencialmente relevantes.

Fase 4: Revisión a texto completo y aplicación de criterios

- Selección final de las referencias recogidas en la bibliografía del proyecto

►1.9 Limitaciones de la búsqueda

- Variabilidad en la disponibilidad de literatura gris.
- Falta de descriptor unificado para “barreras en FP para personas con DID/DD”.
- Escasez de evaluaciones longitudinales en el contexto español.
- Diferentes marcos legislativos autonómicos que complican comparaciones directas.

►1.10 Consideraciones éticas

La búsqueda se realizó garantizando:

- Respeto a la integridad científica.
- Transparencia en los criterios aplicados.
- Correcta citación de fuentes.
- Acceso únicamente a materiales de distribución legal o institucional.



2. Resultados de búsqueda bibliográfica

Los resultados del análisis de la literatura pueden estructurarse entorno a los objetivos específicos del proyecto. En primer lugar, en el análisis de la bibliografía se puede identificar qué tipos de barreras encuentran los alumnos con DI/DD en su acceso y mantenimiento en la FP.

El acceso y permanencia de estudiantes con DI/DD en la FP no depende únicamente de su interés formativo o capacidad funcional, sino de un conjunto de barreras sistémicas detectadas de forma reiterada en la literatura. El análisis de las referencias consultadas permite agrupar estos obstáculos en cuatro categorías principales: estructurales, organizativas, pedagógicas y actitudinales, todas ellas interrelacionadas y con impacto directo en la continuidad educativa.

► 2.1. Barreras estructurales en el acceso a la FP.

Los primeros obstáculos emergen antes incluso de la incorporación formal del alumnado al sistema. La evidencia recogida indica que la admisión y orientación hacia ciclos formativos presenta limitaciones asociadas a procedimientos administrativos, falta de rutas accesibles y ausencia de información adaptada.

González-Badía & Cazorla (2022) identifican dificultades de acceso relacionadas con requisitos académicos y modelos de derivación poco flexibles, lo que restringe el ingreso de jóvenes con DI/DD a itinerarios no ajustados a sus perfiles cognitivos.

En la misma línea, el Observatorio Estatal de la Discapacidad (2019) señala desigualdades territoriales en matriculación y disponibilidad de oferta, indicando que el acceso depende más del contexto geográfico que del derecho formativo del estudiante.

Aunque la Ley Orgánica 3/2022 propone una estructura modular más accesible, el análisis normativo sugiere que su implementación aún no ha transformado de forma homogénea el acceso real a la FP para esta población.

Así pues, el acceso está condicionado por barreras normativas y administrativas, lo que convierte la entrada a la FP en un proceso selectivo y no universal para el alumnado con DI/DD.

► 2.2. Barreras organizativas que afectan a la permanencia

Una vez superado el acceso, la permanencia del estudiante depende de la capacidad de los centros para sostener apoyos estables y planes individualizados. La literatura muestra que muchos institutos carecen de protocolos inclusivos consolidados, generando respuestas fragmentadas.

Los informes de CaixaBank Dualiza (2023) y Fundación Aspasia (2023) ponen de manifiesto que los recursos de apoyo no son sistemáticos ni garantizados, sino dependientes de la voluntad docente o de la disponibilidad presupuestaria anual. González-Badía y Cazorla (2022) profundizan en esta línea destacando la falta de estructuras estables de coordinación entre tutores, orientadores y servicios de apoyo, lo que dificulta la continuidad educativa del alumnado.

Del análisis del contenido de los documentos seleccionados puede extraerse la siguiente Idea central: la permanencia no se ve limitada por la capacidad del estudiante, sino por la solidez institucional para sostener apoyos en el tiempo.

► 2.3. Barreras pedagógicas vinculadas al currículo y la metodología

La evidencia revisada muestra que el mantenimiento del alumnado en FP depende en gran medida de la adaptación metodológica. Cuando el currículo se aplica sin estrategias de accesibilidad cognitiva, la participación y el rendimiento académico se ven comprometidos, derivando en riesgo de abandono.

Fernández Romero (2021) documenta que muchos ciclos mantienen un enfoque transmisivo y estandarizado, sin adaptación del ritmo, materiales o evaluación, lo que implica una barrera directa para el aprendizaje. En contraste, el estudio de Vived Conte y Delgado-Pastor (2016) demuestra que los estudiantes con DI/DD alcanzan mejores resultados cuando se aplican apoyos estructurados, tareas escalonadas y evaluación diversificada.

La comparación entre estudios evidencia que la barrera no reside en la naturaleza del currículo, sino en la falta de estrategias pedagógicas adaptativas para hacerlo accesible.

► 2.4. Barreras actitudinales.

Numerosos trabajos destacan la influencia del clima actitudinal en el mantenimiento del alumnado. CERMI (2024) denuncia la persistencia de expectativas reducidas sobre el potencial académico y laboral del alumnado con DI/DD, lo que condiciona su participación y su proyección profesional. Barría Rojas & Jurado (2016) añaden que, ante la inseguridad formativa, parte del profesorado recurre a la sobreprotección o a la asignación de tareas simplificadas, lo que disminuye la autonomía del estudiante y refuerza una trayectoria de baja exigencia. Solomon, Luger y Ned (2024) coinciden al mostrar tensiones entre estándares curriculares y expectativas inclusivas, lo que demuestra la persistencia de marcos culturales no inclusivos dentro de la FP.

En síntesis; las barreras actitudinales actúan como filtro transversal que condiciona tanto el acceso como la permanencia del alumnado.

Respecto a los apoyos y recursos existentes para estudiantes con DI/DD en la FP el análisis documental revela que la permanencia y el éxito formativo de este alumnado depende en gran medida de los apoyos educativos, sociales y organizativos disponibles en los centros de FP. La literatura consultada permite identificar tres niveles fundamentales de recursos: apoyos institucionales y normativos, recursos pedagógicos y metodológicos y programas y experiencias de intervención directa. La convergencia de estos niveles determina el grado real de inclusión educativa y continuidad del alumnado dentro de los itinerarios formativos.

► 2.5. Apoyos institucionales y normativa facilitadora

El marco normativo constituye el soporte estructural para el desarrollo de una Formación Profesional accesible y adaptable a la diversidad cognitiva. La Ley Orgánica 3/2022 ha supuesto un avance significativo al configurar un sistema flexible, modular e itinerante que permite ajustar la formación al ritmo, capacidades y trayectoria individual del alumnado, un aspecto clave para estudiantes con DI/DD. Específicamente, el artículo 69 establece que *«la formación profesional de los Grados C, D y E podrá ofertarse de manera completa o modular, a partir de un módulo profesional como mínimo, para su adaptación a las necesidades y circunstancias personales y laborales, así como al ritmo personal de aprendizaje»* (BOE-A-2022-5139, art. 69.1). Esta formulación abre la puerta para que estudiantes que no pueden completar un ciclo completo puedan certificar por unidades formativas, avanzando de forma progresiva y acumulable.

La normativa también incorpora itinerarios formativos que permiten diseñar trayectorias más personalizadas y graduales. La ley describe el nuevo sistema como *«configuración flexible, modular, basada en itinerarios formativos progresivos, acumulables y adaptados a las necesidades individuales»*, señalando que esta estructura *«abre un*

abanico de oportunidades hasta ahora cerrado a estudiantes que no podían superar la totalidad de resultados de aprendizaje» (Gutiérrez-Crespo & Amurrio, 2023, p. 9). Este enfoque constituye un punto de inflexión para alumnado con DI/DD, que históricamente quedaba excluido cuando no alcanzaba el 100% de los resultados profesionales del título.

Además, el artículo 70 introduce una modalidad específica de oferta formativa dirigida a estudiantes con necesidades educativas especiales, indicando que *«podrán efectuarse ofertas de Grado A, B, C y D en modalidad específica, dirigidas a personas con necesidades educativas especiales»* y que estas se ajustarán al perfil cognitivo del alumnado, garantizando el derecho a formación en empresa *«con las adaptaciones que precisen, sin discriminación en asignación de empresa»* (art. 70.1-2). Esto hace posible que estudiantes con DI/DD accedan a la formación en centros de trabajo con apoyos y adaptaciones previamente reconocidos, evitando una de las principales barreras históricas de continuidad y finalización de FP.

Por último, la Ley reconoce explícitamente el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) como marco metodológico obligatorio *«un currículo flexible, ajustado a las necesidades y ritmos de aprendizaje de la diversidad del alumnado»* (art. 24, p. 19) sentando una base jurídica que legitima ajustes metodológicos desde el inicio del proceso de enseñanza, sin necesidad de esperar al fracaso escolar para intervenir. Esto supone un cambio estructural relevante para alumnado con DI/DD, pues desplaza el foco desde la adaptación reactiva hacia la accesibilidad preventiva y universal.

La Estrategia Española sobre Discapacidad 2022-2030 (2022) refuerza este enfoque introduciendo objetivos específicos para garantizar accesibilidad, participación y continuidad educativa del alumnado con discapacidad.

Junto al marco legal, algunos organismos han desarrollado recursos institucionales orientados a la inclusión que resultan especialmente relevantes para la FP. Entre estos materiales destacan la Guía para la inclusión educativa del alumnado con NEAE en Formación Profesional y el informe Pautas para la inclusión educativa del alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo en Formación Profesional (Gutiérrez-Crespo & Amurrio, 2023). Ambos documentos constituyen un soporte operativo directo para los centros, ofreciendo mecanismos estructurados para el acceso, seguimiento y evaluación del alumnado con discapacidad intelectual y del desarrollo.

Por ejemplo, en relación con el acceso, la guía plantea explícitamente que *«el proceso de orientación académico-profesional debe iniciarse el curso anterior a la matriculación»* y detalla herramientas concretas para ayudar al alumnado a seleccionar ciclo formativo, incluyendo el uso de plataformas de autoperfil profesional como fpbide.com y todofp.es (p. 36-37). Este nivel de concreción convierte la recomendación en una acción aplicable y mensurable, lo que permite que los departamentos de orientación puedan implementarla con estructura, no solo como criterio general.

El documento también incorpora un procedimiento de detección temprana de NEAE tras la matriculación, recogido en seis fases. Una de ellas indica textualmente que:

«todo el alumnado del primer curso completará un cuestionario inicial con datos básicos sobre recorrido académico, expectativas, hábitos de estudio... con el fin de identificar nuevo alumnado con NEAE» (p. 38)

Este instrumento debiera suponer una estrategia clave para garantizar que estudiantes con DI/DD no permanezcan invisibles en las primeras semanas de curso, fase donde se determina gran parte del riesgo de abandono y la necesidad de apoyo.

En cuanto a recursos pedagógicos, González Fernández y Laborda Molla (2023) especifican recomendaciones metodológicas de aplicación directa en FP. Entre ellas destacan pautas para el aprendizaje sin error, estructuración del trabajo, uso del refuerzo positivo y progresión graduada. De forma literal se recoge que el profesorado debe:

«favorecer una enseñanza gradual, paso a paso, analizando las tareas en una triple dimensión: nivel de dificultad, secuencia y estrategias necesarias» (p. 49)

y que es necesario:

«incidir en el sobreaprendizaje [...], practicando cada nueva habilidad más allá de la maestría inicial buscando la automatización» (p. 49)

Estos fragmentos ilustran con claridad que los recursos no se limitan a recomendaciones generales; son propuestas didácticas operativas y replicables en módulo o taller.

Asimismo, el documento incorpora directrices para la fase de Formación en Centro de Trabajo (FCT), elemento crítico para la permanencia y transición laboral. Se señala que antes de la incorporación, debe existir *«coordinación estrecha entre el tutor del centro y de empresa para identificar y solucionar situaciones tempranas de inadaptación»* (p. 35). Este punto evidencia un puente explícito entre el ámbito educativo y el laboral, y establece una pauta verificable para evaluar el éxito de la inclusión.

En conjunto, este cuerpo documental no solo orienta normativamente, sino que provee herramientas funcionales: checklists, fases de intervención, instrumentos detectores, ejemplos de adaptación metodológica y propuestas de actuación tutorial y empresarial. Estas guías pueden ser fuentes operativas para el trabajo con alumnado con DI/DD en FP, pues cubren acceso, mantenimiento, evaluación y transición.

En resumen, existe un marco político-institucional favorable, aunque su impacto depende de su implementación real en los centros.

► 2.6. Recursos pedagógicos y metodológicos para el aprendizaje accesible

El análisis pedagógico muestra que la inclusión en FP se fortalece cuando la enseñanza incorpora adaptaciones curriculares, aprendizaje gradual y prácticas basadas en accesibilidad cognitiva. Estudios empíricos como el de Vived Conte & Delgado-Pastor (2016) evidencian que la estructuración del apoyo en secuencias didácticas facilita significativamente la comprensión y la adquisición de competencias profesionales. De forma similar, Fernández Romero (2021) muestra que la adopción de metodologías activas (como Flipped Classroom) favorece la participación, reduce la dependencia del docente y mejora el rendimiento del alumnado con DI/DD. Por su parte, las guías de Gutiérrez-Crespo & Amurrio (2023) no solo catalogan adaptaciones instruccionales, sino que proveen modelos de evaluación accesible, orientando al profesorado hacia prácticas que permiten mantener al alumnado en itinerarios de FP con mayor autonomía. Estas herramientas representan un recurso de alto valor para la sostenibilidad educativa, debido a su aplicabilidad directa en aula.

Así pues, cuando los apoyos pedagógicos se activan, la permanencia mejora, reduciéndose abandono y frustración académica.

► 2.6. Programas, acompañamientos y apoyos directos al estudiante

La revisión sistemática realizada por Lauren Avellone y col. (2021), examina el impacto de los programas de educación postsecundaria en los resultados laborales de personas con discapacidad intelectual. El estudio concluye que la asistencia a programas de educación postsecundaria, ya sean de carácter no-titulaciones oficiales, pero con formación vocacional o de transición, está asociada en muchos casos con una mayor probabilidad de empleo competitivo integrado, respecto a quienes no participaron. En concreto, los autores identifican que una proporción notable de quienes completaron dichos programas accedieron a empleo remunerado, gracias a componentes como experiencias aplicadas, formación en competencias laborales y acompañamientos en transición.

Otra revisión sistemática Coñoman, Ávila & Carmona (2024) proporciona una panorámica actualizada de iniciativas que facilitan la transición de jóvenes con DI del ámbito educativo al empleo. Según esta revisión, las intervenciones más comunes se agrupan en cuatro tipologías: orientación vocacional, formación en competencias clave, programas de transición escolar-trabajo ("school-to-work transition programs") y aprendizaje en entornos laborales reales (work-based learning). Los autores subrayan que estas estrategias, si se implementan de manera coordinada, aumentan las probabilidades de inserción laboral y promueven habilidades sociales, laborales y de autonomía personal.

En la revisión de la literatura realizada se identifican algunos programas específicos que abordan la transición educativa y la inserción sociolaboral del alumnado con DI/DD. Entre ellos, el Programa AVIS (Alter Vía Inclusión Sociolaboral) analizado por Lorenzana Blanco (2020) constituye un ejemplo de intervención estructurada que combina acompañamiento educativo, desarrollo competencial y vinculación con entornos laborales. La autora describe el programa como *«una vía de continuidad formativa para jóvenes con diversidad funcional intelectual que, finalizada la etapa obligatoria, requieren apoyos para acceder a la vida activa»* (p. 4). Este enfoque se materializa a través de talleres prelaborales de cocina, almacén, lavandería y jardinería, así como mediante dinámicas para el desarrollo de competencias personales, sociales y laborales: *«el programa incluye talleres orientados al desarrollo de la competencia personal, laboral, social y prelaboral, donde se trabajan habilidades de autonomía, interacción social, resolución de conflictos y hábitos de trabajo»* (p. 21).

Un componente central del programa es la figura de los preparadores laborales, que actúan como mediadores activos en la transición a la empresa. Tal como recoge el documento:

«los preparadores laborales acompañan al joven en el proceso de mejora de la autonomía personal, así como en el entrenamiento de habilidades laborales y sociales dentro del contexto real de trabajo» (p. 40).

Este acompañamiento directo muestra un impacto positivo tanto en la permanencia en itinerarios formativos como en el acceso a empleo protegido o con apoyo, consolidándose como un facilitador crítico de continuidad educativa post-FP.

Aunque el estudio de Lorenzana Blanco (2020) no se enmarca directamente en la FP reglada, su aportación es relevante para este trabajo porque muestra cómo los programas puentes, orientados a capacitación sociolaboral y autonomía personal, pueden mejorar la transición a la vida activa de jóvenes con DI/DD. En el Programa AVIS, se observa que *«los talleres se orientan al desarrollo de la competencia personal, laboral, social y prelaboral»* y que la intervención incorpora *«acompañamiento de preparadores laborales que entrenan habilidades en contexto real de trabajo»* (p. 21 y p. 40).

Estos resultados permiten inferir que la permanencia en FP podría fortalecerse mediante la incorporación de componentes similares, como mediación laboral en FCT, entrenamientos graduales de autonomía o figuras de tutoría especializada. Por tanto, el trabajo de Lorenzana no evidencia la FP en sí, pero sí las condiciones que favorecen el éxito posterior en itinerarios formativos profesionalizantes, y puede considerarse como un modelo transitable y complementario para el diseño de apoyos en FP.

En paralelo, Castro et al. (2016) aportan resultados cuantitativos que demuestran el efecto de este tipo de formación en la calidad de vida de jóvenes con DI/DD. En una muestra de 751 estudiantes que asisten a centros de formación laboral, el estudio muestra que la percepción subjetiva más elevada se vincula a la dimensión bienestar laboral, mientras que la autodeterminación aparece como el área más débil, indicando la necesidad de intervenciones que potencien autonomía y toma de decisiones. En palabras de los autores:

«En ambas evaluaciones, la autodeterminación es una de las dimensiones con menor nivel de consecución» (p. 176)

Asimismo, el estudio evidencia que el contexto formativo incrementa la socialización activa, destacando que *«la dimensión inclusión social presentó el nivel más alto en la evaluación objetiva»* (p. 176), lo que refuerza la idea de que la participación en programas formativo-laborales mejora significativamente el vínculo con el entorno social y laboral, repercutiendo en indicadores de permanencia y transición adulta.

Tal y como ocurría con el trabajo de Lorenzana Blanco (2020) el trabajo de Castro et al. (2016), aunque no se sitúa directamente en el marco de la FP reglada, resulta relevante para nuestro análisis porque evalúa el impacto formativo en centros de capacitación laboral para jóvenes con DI, espacios que comparten objetivos con la FP en términos de empleabilidad y desarrollo competencial. Sus resultados muestran que la participación en estos programas mejora dimensiones clave asociadas a la continuidad educativa y laboral: *«en la evaluación subjetiva destaca la dimensión bienestar laboral, y en la objetiva la inclusión social»* (p. 176), evidenciando que el contacto con aprendizajes vinculados a entornos de trabajo reales refuerza la percepción de competencia y pertenencia comunitaria. Esto sugiere que los itinerarios prelaborales, y por extensión la FP, deberían incorporar metodologías que fomenten toma de decisiones, gestión emocional y elección personal.

Desde esta perspectiva, el estudio no demuestra procesos inclusivos en FP, pero sí aporta indicadores de qué condiciones formativas favorecen el bienestar y la transición al empleo, permitiendo establecer paralelismos útiles para el diseño de apoyos en FP: la estructuración de tareas reales, el refuerzo positivo vinculado a desempeño laboral, el entrenamiento en habilidades sociales y la necesidad de estrategias para aumentar autodeterminación y autonomía.

También destacan modelos innovadores recogidos en Institutional Guide (2025), centrados en itinerarios integrales de acompañamiento que abarcan todo el tránsito educativo: desde la orientación para elegir estudios hasta la búsqueda activa de empleo, lo que lo convierte en un modelo transferible a distintos sistemas regionales de FP. La guía presenta un esquema de apoyo progresivo que comienza con la orientación vocacional, recordando que puede ofrecerse *«en cualquier momento de la vida, para ayudarte a decidir qué estudiar y de qué trabajar»* (p. 32). A partir de esta fase de orientación, se detallan diferentes vías formativas para jóvenes con DI/DD. Una de ellas son los Ciclos Formativos de Grado Básico (CFGB), en los que permite introducir adaptaciones curriculares en contenidos y evaluación *«para obtener títulos o certificados parciales»* (p. 18). Junto a esta vía, el documento incluye los Programas de Formación e Inserción (PFI),

orientados a jóvenes que han finalizado la ESO sin titulación y necesitan un itinerario inicial profesionalizador. Además, recoge los Programas de Formación e Inserción Específicos (PFIE), dirigidos a estudiantes con necesidades educativas especiales y organizados en grupos reducidos, entre 8 y 12 alumnos, con profesorado especializado cuando el grupo está compuesto por alumnado con necesidades educativas específicas (p. 24-26).

Este modelo formativo concluye con un componente esencial para garantizar continuidad y empleabilidad: la experiencia laboral real. La guía subraya que la formación *«incluye formarte también en empresas de la profesión que has elegido»* (p. 20), integrando la práctica profesional como parte del aprendizaje y reduciendo la brecha entre educación y mercado laboral. Así, el documento configura un itinerario completo (orientación-formación-prácticas-empleo) que puede servir de referencia para fortalecer la permanencia y transición exitosa de estudiantes con DI/DD dentro de la FP.

Finalmente, proyectos como NEAE+21 (2022), desarrollado por el Gobierno de Canarias, aportan materiales prácticos de capacitación y sensibilización, reforzando el papel de la comunidad educativa como agente de inclusión.

Aunque el Proyecto NEAE+21 no forma parte del sistema de Formación Profesional reglada, su análisis resulta relevante para este estudio porque aborda una necesidad coincidente: asegurar la continuidad educativa y la transición a la vida adulta de jóvenes con DI. NEAE+21 ofrece un itinerario no formal basado en capacitación social, autonomía personal y entrenamiento prelaboral, elementos que también condicionan la permanencia en FP. Su estructura (orientación, habilitación personal y acompañamiento hacia la inserción sociolaboral) permite identificar competencias que la FP debe reforzar para garantizar la inclusión real, especialmente en lo referido a autodeterminación, apoyo continuado y desarrollo de habilidades funcionales. Por tanto, más que un programa equivalente a FP, NEAE+21 funciona como referencia complementaria que permite visualizar mecanismos que podrían incorporarse al sistema de FP para mejorar el acceso, mantenimiento y transición al empleo del alumnado con DI/DD.

El proyecto propone itinerarios de educación no formal dirigidos a jóvenes con DI mayores de 21 años que han agotado su escolarización reglada, con el fin de promover su habilitación personal, social y pre-laboral. Se ofrecen contenidos orientados a desarrollar habilidades de autonomía personal, participación social, prácticas de vida adulta y competencias laborales, y acompaña a quienes participan en este tránsito, ampliando su formación más allá de la edad límite del sistema ordinario. Así, NEAE+21 funciona como un recurso real de continuidad formativa para un colectivo tradicionalmente excluido, lo que demuestra que la comunidad educativa puede actuar como agente de inclusión social, ofreciendo materiales efectivos de capacitación, orientación y acompañamiento que facilitan la inserción social y laboral del alumnado con DI.

En conclusión, la evidencia demuestra que los acompañamientos personales y los programas especializados actúan como barreras inversas, facilitadores críticos, para la permanencia y finalización de estudios.

Con relación al grado de preparación y capacitación del profesorado y profesionales asociados la revisión documental señala que el grado de preparación del profesorado de FP constituye uno de los factores más determinantes en la continuidad educativa del alumnado con DI/DD. No obstante, los resultados indican que la capacitación específica en inclusión, accesibilidad cognitiva y estrategias metodológicas adaptadas no se encuentra aún plenamente integrada en la formación inicial ni garantizada de forma homogénea en todos los centros, lo que impacta directamente en el éxito del alumnado.

En primer lugar se identifica una formación inicial limitada para atender a la diversidad cognitiva. El trabajo de Barría Rojas & Jurado (2016) evidencia que el profesorado de FP opera en muchos casos sin formación sólida en DI/DD, señalando que «la falta de conocimientos especializados lleva al docente a actuar según intuición o trayectoria previa». Esta observación es clave porque muestra una dependencia funcional del criterio individual y no de un modelo formativo sistemático, lo que puede generar respuestas educativas muy dispares ante necesidades similares. Cuando la atención a la diversidad depende de la experiencia personal y no de una capacitación estandarizada, la inclusión se convierte en desigual por centro, docente o especialidad.

En segundo lugar, se identifican recursos formativos disponibles para mejorar la preparación del profesorado, pero estos no se encuentran estructurados como formación obligatoria, sino como materiales de consulta voluntaria. Un ejemplo es la guía elaborada por Gutiérrez-Crespo & Amurrio (2023), que define sus propuestas como «una herramienta de apoyo para los equipos docentes» (p. 12). Esta formulación revela que el uso de sus orientaciones depende de la iniciativa del profesorado o del centro, y no de un mandato formativo del sistema.

Del mismo modo, la Guía institucional (2025), aunque ofrece itinerarios claros como los Ciclos Formativos de Grado Básico, los Programas de Formación e Inserción y sus modalidades específicas, advierte que el acompañamiento académico y vocacional se articula «*en función de las necesidades del joven y del equipo educativo que lo acompaña*» (p. 32). Esta condición refuerza un patrón común: la accesibilidad no depende únicamente de la existencia de recursos, sino de la capacidad técnica del profesorado para aplicarlos, lo que puede generar diferencias significativas entre centros y territorios.

En tercer lugar, se identifican en la literatura necesidades formativas detectadas para una FP inclusiva. A partir de las evidencias revisadas, puede afirmarse que el principal déficit no es la ausencia de recursos metodológicos, sino la falta de mecanismos que aseguren su incorporación real en la práctica docente de FP. Se hace necesario un marco formativo que incluya competencias en accesibilidad cognitiva, Diseño Universal para el Aprendizaje, adaptaciones curriculares y estrategias de acompañamiento en el entorno laboral.

La investigación de Castro et al. (2016) que para sostener la permanencia del alumnado con DI/DD no basta con abrir acceso; es necesario formar al profesorado en promoción de autonomía, toma de decisiones, gestión emocional y apoyo en la transición al empleo. La guía institucional (2025) muestra cómo estas competencias se vuelven esenciales en etapas prelaborales, al integrar formación en empresa como parte estructural del aprendizaje (p. 20), pero su implementación en FP depende de que el profesorado disponga de formación suficiente para mediar, acompañar y graduar la exigencia en tareas reales.

Un estudio reciente realizado por Almalky (2025) aporta evidencia empírica relevante sobre la percepción docente en relación con los currículos de formación profesional destinados a jóvenes con discapacidad intelectual. Según sus resultados, muchos docentes consideran que los modelos convencionales de formación profesional requieren una revisión para ajustarse mejor a las necesidades de este colectivo, especialmente en lo relativo a contenidos, ritmos de aprendizaje y apoyos pedagógicos. Esta contribución apoya directamente la necesidad de incluir adaptaciones curriculares, flexibilidad metodológica y formación docente especializada.

Se identifica así una necesidad transversal: transformar la formación docente en un pilar estructural, continuo y obligatorio, de modo que la inclusión no dependa de la voluntad o sensibilidad individual, sino de una competencia profesional reconocida y compartida.

La evidencia analizada muestra que el profesorado de FP es un agente central para garantizar la permanencia y el éxito de estudiantes con DI/DD; sin embargo, su capacitación específica sigue siendo irregular. Existen materiales prácticos, propuestas metodológicas y modelos institucionales potentes, pero sin una obligatoriedad formativa que asegure su adopción, la inclusión se materializa de forma desigual. La formación no es aún un requisito estructural, sino una posibilidad, y mientras esto no se modifique, la continuidad educativa del alumnado con DI/DD seguirá dependiendo más del docente que del sistema.

Del análisis de la bibliografía seleccionada se pueden extraer estrategias formativas y metodológicas para la mejora de la inclusión y la continuidad académica en FP de alumnado con DI/DD.

El análisis conjunto de barreras, apoyos existentes y formación docente permite identificar un punto central: la inclusión plena en FP no depende únicamente del acceso al sistema, sino de la capacidad de sostener y acompañar las trayectorias formativas del alumnado con DI/DD. Por tanto, las estrategias de mejora deben orientarse tanto a la estructura institucional como a la práctica docente cotidiana, integrando formación, acompañamiento, accesibilidad cognitiva y transición al empleo.

La evidencia señala que la formación docente es un eje crítico. Por un lado, la falta de capacitación específica conduce a respuestas improvisadas o basadas en experiencia personal (Barría Rojas & Jurado, 2016), lo que deriva en desigualdad entre centros. Por otro, existen recursos formativos como Gutiérrez-Crespo & Amurrio (2023) que ya proponen herramientas de adaptación y evaluación accesible, pero su uso no es obligatorio, lo que limita su impacto real.

Por ello, el primer eje estratégico podría consistir en transformar estos recursos en formación formal, estructurada y con carácter de requisito profesional, incorporando módulos específicos sobre:

- accesibilidad cognitiva,
- Diseño Universal para el Aprendizaje,
- descomposición de tareas y evaluación diversificada,
- promoción de autodeterminación y autonomía.

Los documentos analizados muestran que el diseño metodológico inclusivo no es una adaptación puntual, sino un marco general de trabajo. Las guías revisadas para FP señalan que la secuenciación gradual del aprendizaje, el apoyo visual, la fragmentación de tareas y las evaluaciones adaptadas son elementos clave en el mantenimiento de estudiantes con DI/DD.

La propuesta metodológica debería orientarse hacia:

- programación accesible y anticipable,
- desgloses de tarea en pasos y subcompetencias,
- apoyos visuales y materiales con lectura fácil,
- tiempos flexibles de asimilación y práctica extendida.

Esta lógica coincide con las recomendaciones operativas recogidas en las guías para equipos docentes y con el modelo institucional 2025, que plantea que el acompañamiento educativo y vocacional se ajusta a las necesidades del joven y requiere profesionales capacitados para adaptarlo.

Por último, la permanencia en FP no finaliza con la superación de módulos, sino con la capacidad de transitar al empleo en condiciones de autonomía. Aquí resulta especialmente útil la evidencia de programas puente como el descrito en Lorenzana Blanco (2020), donde el acompañamiento psicoeducativo, la mediación laboral y el entrenamiento en contexto real favorecen la continuidad y la inserción laboral. Aunque no se trate de FP reglada, sus componentes permiten inferir estrategias transferibles: presencia de agentes de mediación, prácticas tutorizadas, y desarrollo socioafectivo como parte de la formación profesionalizante.

En consecuencia, toda estrategia de mejora debería incluir:

- tutoría y acompañamiento individualizado,
- mediación laboral en FCT,
- coordinación con empresas,
- seguimiento post-formación.

De este modo, la inclusión no se limita al acceso, sino que se extiende al mantenimiento y a la transición a la vida adulta.

En resumen: para garantizar una FP inclusiva para estudiantes con DI/DD, las propuestas deben orientarse a:

- institucionalizar formación docente especializada,
- adaptar metodologías con enfoque DUA,
- activar apoyos continuos, dentro y fuera del aula,
- asegurar acompañamiento en transición académica y laboral,
- incorporar indicadores de autonomía, no solo de rendimiento.

La evidencia revisada demuestra que las herramientas existen, pero el reto es estructurarlas como derecho formativo y no solo como posibilidad metodológica.



3. Listado de documentos revisados

Almalky, H. A., & Alqahtani, S. M. (2025). *Teachers' evaluation of vocational curriculum for secondary students with intellectual disabilities: An exploratory analysis from Saudi Arabia.* *Research in Developmental Disabilities*, 165, Article 105100. [Enlace](#)

Avellone, L. (2021). Employment Outcomes for Students with Intellectual Disabilities in Postsecondary Education Programs: A Scoping Review. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 34(3), 223–238.

Barría Rojas, S., & Jurado de los Santos, P. (2016). El perfil profesional y las necesidades de formación del profesor que atiende a los alumnos con discapacidad intelectual en la formación laboral. *Profesorado*, 20(1), 287–310.

CaixaBank Dualiza. (2023). Informe 2023: La Formación Profesional ante los retos del nuevo modelo. Observatorio de la Formación Profesional. [Enlace](#).

Castro, L., Cerda, G., Vallejos, V., Zúñiga, D. & Cano, R. (2016). *Calidad de vida de personas con discapacidad intelectual en centros de formación laboral.* *Avances en Psicología Latinoamericana*, 34(1), 175–186. doi: dx.doi.org/10.12804/apl34.1.2016.12

Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad. (2024). *Juventud con discapacidad en España 2024.* Autor.

Coñoman, G. I., Ávila, V., & Carmona, C. (2024). Initiatives to support the school-to-work transition of people with intellectual disabilities: A systematic review. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 49(4), 488–500. [Enlace](#).

Del Toro, Y. y Díaz, Y. (2024). *Psicopedagogía y Educación Especial: formación profesional para la orientación familiar de educandos con discapacidad intelectual* *Revista Varela*, 24(67), 41–47.

Fernández Romero, M. T. (2021). Proyecto de atención a la diversidad en Formación Profesional a través del método Flipped Classroom. Trabajo Fin de Máster, Universidad Católica de Murcia.

Fundación Aspasia. (2023). *La atención a la diversidad en la Formación Profesional.* Autor.

Georgiadou, I., Vlachou, A., & Stavroussi, P. (2022). Quality of life and vocational education service quality in students with intellectual disability. *International Journal of Developmental Disabilities*, 68(5), 681–691.

Gobierno de Canarias. (2025, 28 de mayo). *Instrucciones para la organización y el funcionamiento del Proyecto NEAE+21 y para el proceso de admisión del alumnado para el curso 2025–2026.* Consejería de Educación, Formación Profesional, Actividad Física y Deportes. [Enlace](#).

Gobierno de Canarias. (2022). Proyecto NEAE+21: *La discapacidad no te limita, capacítate.* Autor.

Gobierno de España. (2022). *Ley Orgánica 3/2022, de 31 de marzo, de ordenación e integración de la Formación Profesional.* Boletín Oficial del Estado, 78, 40340–40366.

González-Badía Fraga, J., & Cazorla Martín, B. (2022). *Estudio sobre la atención a la discapacidad en la Formación Profesional*. Real Patronato sobre Discapacidad.

González Fernández, H., Laborda Molla, C. (2023). *El desarrollo profesional de personas con discapacidad intelectual y del desarrollo*. *Educatio Siglo XXI*, 41(2), 125-146

Gutiérrez-Crespo Ortiz, E., & Amurrio Santiago, J. (2023). *Pautas para la inclusión educativa del alumnado con NEAE en Formación Profesional*. Fundación 1º de Mayo.

Gutiérrez-Crespo, E., & Amurrio Santiago, J. (2023). *Guía para la inclusión educativa del alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo en Formación Profesional* (Nº 05). Confederación de Organizaciones de Psicopedagogía y Orientación de España. [Enlace](#).

Gutiérrez-Crespo, E. (2020). Orientar para amar la vida. *Revista de Orientación Educativa AOSMA*, (28), 117-120.

Ineland, J., Karhina, K., & Vikström, L. (2021). School-to-work transitions. *Journal of International Special Needs Education*, 24(2), 86-96.

Institutional Guide. (2025). *Guía para acompañar a jóvenes con discapacidad a continuar estudiando y encontrar trabajo*.

Lorenzana Blanco, N. (2020). Diseño de un modelo de evaluación del Programa AVIS. Trabajo Fin de Máster, Universidad de Oviedo.

Mäkinen, M. (2021). For a real job? Views on the teaching of competence, vocational preparation and transition to work of young students on the autism spectrum. *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, 11(3), 20-44.

Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030. (2022). *Estrategia española sobre discapacidad 2022-2030*. Autor.

Mudde, L., Reid, R. C., & Hole, R. (2025). Vocational training for youth with intellectual and developmental disabilities: a program evaluation of the Impact Project. *Disability and Rehabilitation*, 1-15.

Negri Cortés, M. I. (2016). Formación e inserción socio-laboral de jóvenes con diversidad funcional intelectual. Tesis doctoral, Universidad de Málaga.

Negri Cortés, M. I., & Leiva Olivencia, J. J. (2016). El papel de la formación profesional en la inclusión socio-laboral de jóvenes con diversidad funcional intelectual. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 9(3), 13-28.

Negri Cortés, M. I., & Leiva Olivencia, J. J. (2019). Liderazgo de los docentes de formación profesional básica para la mediación escuela-empleo del alumnado con diversidad funcional intelectual. *Contextos Educativos*, 24, 95-111.

Ntzelepi, M. (2022). *Vocational digital tools for individuals with intellectual disabilities* [Master's thesis, Jönköping University].

Nyame, I., & Mohammed, W. (2024). School-to-work transition experiences. *International Journal of Research and Innovation in Social Science*, 8(11), 167–183.

Observatorio Estatal de la Discapacidad. (2019). Alumnado con discapacidad y educación inclusiva en España.

Ordóñez Ruiz, A. (2018). *Propuesta de intervención basada en mindfulness en estudiantes de Formación Profesional Básica con discapacidad intelectual para la mejora de la atención sostenida* [Trabajo de Fin de Máster, Universidad de Valladolid].

Riaño-Galán, A., García-Ruiz, R., Rodríguez Martín, A., & Álvarez-Arregui, E. (2016). Calidad de vida e inserción sociolaboral de jóvenes con discapacidad. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(1), 112–127.

Rosner, T. (2020). Scoping Review of School-to-Work Transition. *American Journal of Occupational Therapy*, 74(2).

Solomon, E. T., Luger, R., & Ned, L. (2024). Experiences of teachers in vocational programmes. *African Journal of Disability*, 13, a1333.

Vived Conte, E., & Delgado-Pastor, L. C. (2016). *Un estudio sobre la eficacia en la estructuración de los apoyos en formación profesional para jóvenes con discapacidad intelectual. Siglo Cero: Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 47(2), 99–114. [Enlace](#).



anexo 2.

Análisis de resultados del cuestionario a profesionales de la FP

1. Perfil de participantes

Los 196 participantes presentan un perfil de edad amplio y diverso, con un promedio de 47,7 años y una mediana de 49 años, lo que indica que la mayor parte del personal encuestado tiene una trayectoria profesional consolidada. Las edades oscilan entre 22 y 65 años, reflejando una muestra intergeneracional y representativa de distintos momentos de la carrera docente y orientadora. La variabilidad moderada (desviación estándar de 8,47 años) confirma la presencia equilibrada de profesionales jóvenes, de media carrera y senior.

La muestra está compuesta mayoritariamente por mujeres, que representan el 72 % de las personas encuestadas, frente al 28 % de hombres. Esta distribución refleja una feminización notable del personal implicado en Formación Profesional y en tareas de apoyo, docencia y orientación vinculadas al alumnado con discapacidad intelectual o del desarrollo. La proporción se ajusta a tendencias habituales en el ámbito educativo, especialmente en roles relacionados con la atención a la diversidad.

La gran mayoría del personal participante trabaja en centros públicos (72,4 %), mientras que un porcentaje menor procede de centros concertados (25,5 %) y solo un 2 % pertenece a centros privados. Esta distribución muestra una representación predominantemente pública, coherente con el peso que tiene la red pública en la Formación Profesional y, especialmente, en la atención al alumnado con discapacidad intelectual o del desarrollo. La presencia más limitada de centros privados sugiere que su implicación en este ámbito es minoritaria dentro de la muestra.

La muestra está formada mayoritariamente por profesorado de Formación Profesional (82,6 %), lo que garantiza que la información recogida proviene de profesionales con contacto directo y cotidiano con el alumnado en los talleres y módulos profesionales. El segundo grupo más representado es el de orientadores/as (11,2 %), cuya presencia aporta una visión complementaria desde la evaluación psicopedagógica y la orientación académica y profesional.

Los perfiles especializados en Pedagogía Terapéutica o Educación Especial (2 %) y el personal Auxiliar Técnico Educativo (ATE) (0,5 %) están menos representados, lo cual es coherente con su menor presencia estructural en los centros de FP. También aparecen algunos perfiles de dirección y coordinación (1,5 %) y otros roles educativos que ofrecen perspectivas adicionales sobre la atención al alumnado con DI/DD.

La mayoría de las personas participantes no pertenece al equipo directivo de su centro (86,2 %), mientras que solo un 13,8 % forma parte de los órganos de gestión. Esto indica que las respuestas recogidas proceden principalmente del personal docente y orientador, es decir, de profesionales que trabajan directamente con el alumnado con DI/DD en el día a día. No obstante, la presencia de un porcentaje menor de miembros de equipos directivos aporta información valiosa sobre la perspectiva organizativa y de gestión, relevante para la toma de decisiones en materia de inclusión.

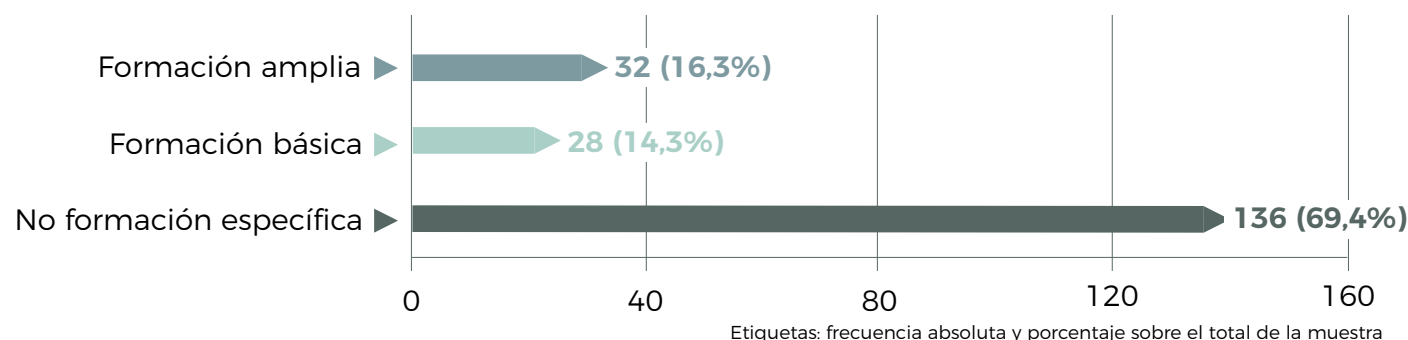
Dentro del equipo directivo, la presencia femenina (63 %) es mayor que la masculina (37 %), aunque la diferencia es menos marcada que en la muestra total, donde las mujeres representan un 72 %. Esto sugiere que, aunque sigue existiendo una mayoría femenina, la representación masculina es proporcionalmente mayor en los equipos directivos que en el resto de los perfiles de los centros.

La muestra presenta una amplia diversidad de experiencia profesional en FP. El grupo más numeroso es el de profesionales con menos de 5 años de experiencia (30,1 %), seguido de cerca por quienes cuentan con más de 20 años (27 %), lo que indica una combinación equilibrada de profesionales noveles y veteranos. Los niveles intermedios de experiencia (5 a 10 años y 10 a 20 años) también están bien representados, aportando una visión plural sobre la atención al alumnado con DI/DD desde diferentes trayectorias y momentos de desarrollo profesional.

La gran mayoría de los participantes (79,6 %) afirma haber trabajado con alumnado con DI/DD. Esto indica que las respuestas del cuestionario proceden principalmente de profesionales con experiencia directa en la atención a este alumnado, lo que aporta una base sólida y fundamentada para las valoraciones recogidas. Solo un 20,4 % declara no haber tenido contacto previo, proporción suficientemente pequeña para no distorsionar el análisis general pero relevante para comparar percepciones entre grupos con y sin experiencia directa.

Los resultados muestran que existe una carencia significativa de formación especializada entre los profesionales de Formación Profesional que trabajan, o podrían trabajar, con alumnado con DI/DD. De las 196 personas encuestadas, solo un 30,6 % afirma disponer de formación específica, mientras que la mayoría, un 69,4 %, declara no contar con ella. Esta limitación formativa aparece de manera transversal en todos los perfiles profesionales, desde docentes de FP hasta orientadores/as y personal de apoyo.

Nivel de formación específica del profesorado sobre DI/DD (n=196)



►► Lectura del gráfico

El dato más claro es la magnitud del déficit formativo: 136 profesionales (69,4 %) declaran no tener formación específica. Solo 32 personas (16,3 %) describen una formación amplia y 28 (14,3 %) una formación básica. **La experiencia directa con alumnado con DI/DD es alta, pero no siempre va acompañada de una preparación técnica suficiente.**

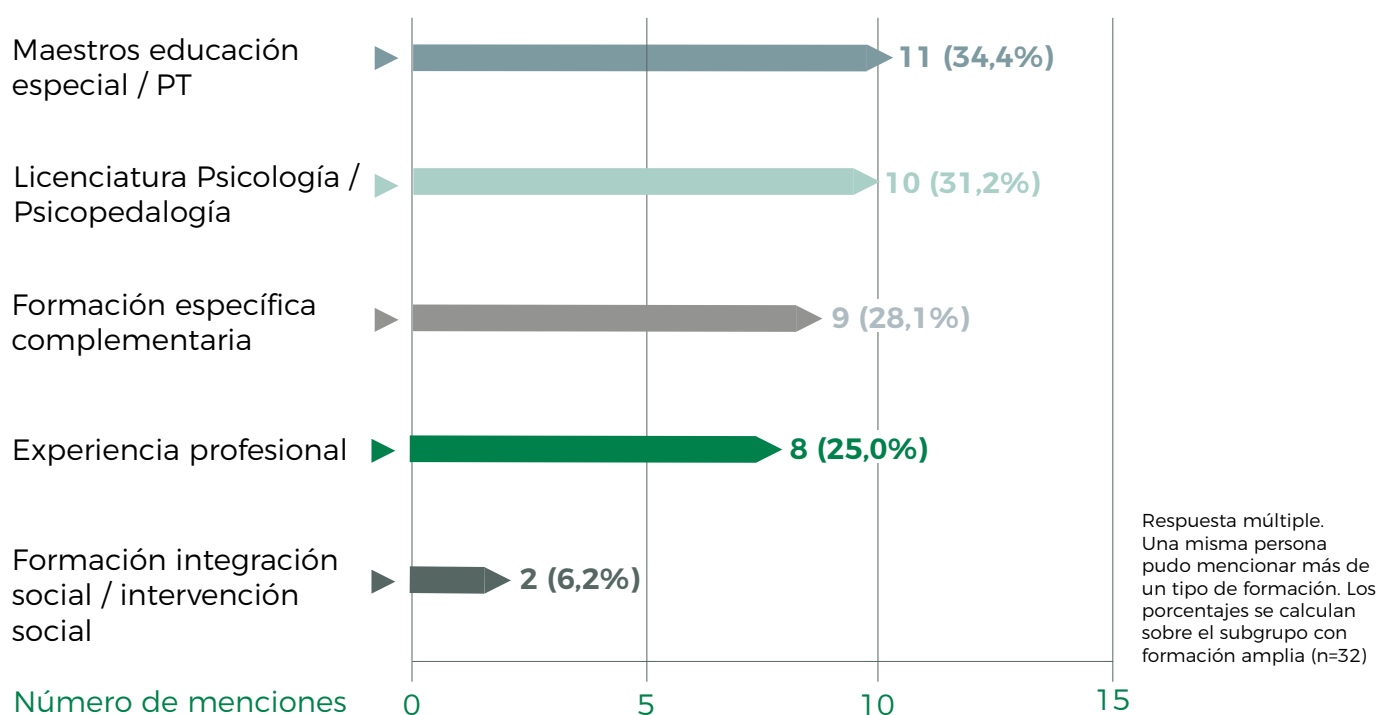
Dentro del grupo que sí dispone de formación, se observa una diversidad notable en la naturaleza, profundidad y calidad de la formación declarada, lo que matiza aún más el alcance real de dichas competencias:

Quienes refieren una formación amplia son un 16,3 % de la muestra total. Las personas que señalan poseer formación amplia suelen indicar titulaciones universitarias directamente relacionadas con la atención a la diversidad o al ámbito psicoeducativo. Las respuestas abiertas incluyen menciones recurrentes a:

- Pedagogía
- Psicología
- Educación Especial
- Magisterio con especialidad en Pedagogía Terapéutica (PT)
- Trabajo Social

Este grupo posee la formación más estructurada y sólida, y representa la base profesional mejor preparada para intervenir en situaciones complejas. Sin embargo, solo 32 personas entran en esta categoría, lo que revela que incluso entre la plantilla educativa, los perfiles especializados en inclusión son minoritarios.

Tipos de formación mencionados entre quienes declaran formación amplia

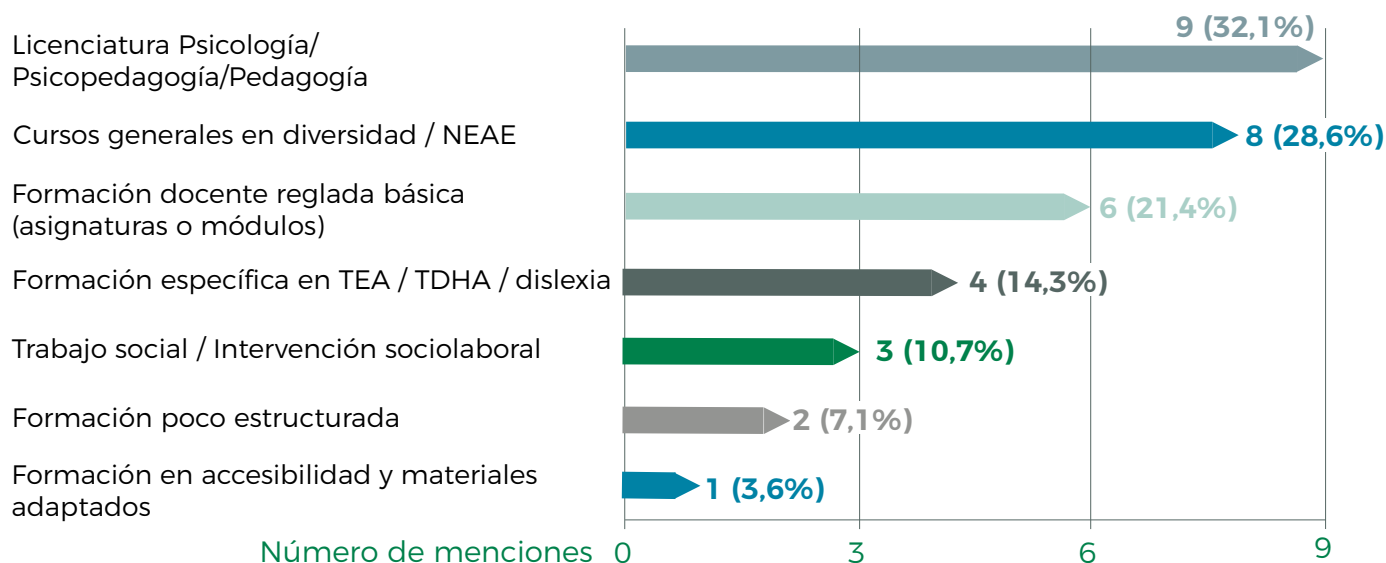


Los participantes con formación básica son el 14,3 % de la muestra y con formación básica se refieren a:

- Máster de profesorado con mención en orientación o inclusión.
- Cursos de corta duración sobre NEAE, atención a la diversidad o elaboración de materiales accesibles.
- Seminarios puntuales impartidos por especialistas.
- Formación recibida desde centros de profesores (CEP).

Este tipo de formación, aunque relevante, tiende a ser fragmentada y con frecuencia insuficiente para responder a las necesidades del alumnado con DI/DD en entornos de FP, donde las demandas son específicas del ámbito profesional y técnico.

Tipos de formación mencionados entre quienes declaran formación básica



Respuesta múltiple.

Una misma persona pudo mencionar más de un tipo de formación. Los porcentajes se calculan sobre el subgrupo con formación básica (n=28).

Un número significativo de participantes señala haber adquirido sus competencias a través de la experiencia:

- Décadas de experiencia profesional.
- Trabajo autodidacta.
- Práctica continuada en contextos con alumnado con DI/DD.
- Pautas proporcionadas por asociaciones, especialistas externos o compañeros.

Aunque la experiencia es un recurso valioso, este tipo de formación aparece como no sistemática, no certificada y dependiente del contexto, lo que puede generar desigualdades en la calidad de la atención al alumnado.

El predominio del 69,4 % sin formación específica se matiza con el análisis cualitativo: incluso entre quienes sí declaran tener formación, muchas respuestas indican que esta es mínima, desactualizada o poco aplicable al contexto de la FP. Esto sugiere que el porcentaje real de profesionales con una preparación sólida podría ser incluso menor.

Por otro lado, el grupo con formación amplia, aunque minoritario (16,3 %), aporta perfiles con una preparación significativa que pueden desempeñar un papel esencial en la dinamización de la inclusión, pero su escasa presencia dificulta que estos conocimientos se trasladen de manera uniforme al conjunto del profesorado.

El análisis conjunto apunta a un escenario donde la mayor parte del profesorado de FP trabaja con alumnado con DI/DD sin una base formativa específica, lo que impacta directamente en:

- La percepción de barreras.
- La seguridad profesional para atender al alumnado.
- Las expectativas sobre su rendimiento y adaptación.
- La capacidad del centro para implementar prácticas inclusivas.

Este déficit formativo emerge como un elemento clave que atraviesa buena parte de las respuestas posteriores del cuestionario, especialmente en la valoración de la suficiencia de recursos, la adecuación de la normativa y la necesidad de adaptación metodológica.

2. Análisis de las percepciones del profesorado

Las seis preguntas tipo Likert sobre acceso, permanencia, adaptaciones y evaluación incluidas en el cuestionario permiten obtener una visión precisa sobre cómo el profesorado de FP percibe las barreras, las necesidades y la adecuación del sistema actual para el alumnado con DI/DD. En conjunto, estos resultados reflejan un panorama complejo en el que coexisten el reconocimiento generalizado de las dificultades de acceso y permanencia, un fuerte consenso en la importancia de las adaptaciones metodológicas y un notable desacuerdo respecto al modelo evaluativo más adecuado para este alumnado.

El profesorado manifiesta un alto nivel de acuerdo con la existencia de barreras significativas tanto para acceder a la FP como para mantenerse en ella. La afirmación “El alumnado con DI/DD encuentra barreras importantes para acceder a la FP” obtiene una media de 3,52, con un 64,8 % de acuerdo (categorías 4 y 5). De manera similar, la percepción de mayor riesgo de abandono obtiene una media de 3,53, con un 62,7 % de acuerdo.

Solo alrededor del 15 % discrepa de estas afirmaciones, lo que indica que la mayoría del profesorado reconoce que el modelo actual presenta limitaciones estructurales, como falta de orientación previa, requisitos de acceso poco inclusivos, desajuste entre oferta y perfiles del alumnado o carencias de recursos especializados.

La afirmación “La FP Básica es una vía adecuada para el alumnado con DI/DD” obtiene una valoración más equilibrada: media de 3,09 y una distribución prácticamente homogénea entre el acuerdo (39,3 %) y el desacuerdo (32,7 %), con un núcleo central del 28,1 % que se sitúa en posiciones neutras.

Este equilibrio refleja que, si bien una parte del profesorado considera la FP Básica una opción válida, otra parte la percibe como insuficiente o mal ajustada a las necesidades reales del alumnado con DI/DD. Las respuestas abiertas indican que esta vía se utiliza en muchos casos más por falta de alternativas flexibles o adaptadas que por convicción de que sea la opción óptima.

Existe un consenso casi unánime respecto a la importancia de las adaptaciones metodológicas. La afirmación “Las adaptaciones metodológicas mejoran notablemente su rendimiento” alcanza la media más alta de las seis preguntas (3,92) y una de las desviaciones más bajas, indicando una opinión compartida y estable. El 74 % del profesorado está de acuerdo o totalmente de acuerdo, y solo un 10,7 % expresa desacuerdo.

Este resultado refuerza la idea de que los apoyos como lectura fácil, apoyos visuales, desdobles, evaluaciones adaptadas o tutorización específica no solo son necesarios, sino percibidos como eficaces. En contraste, dado que únicamente un 30,6 % del profesorado cuenta con formación específica en DI/DD, se evidencia una necesidad urgente de reforzar la capacitación docente para garantizar la correcta implementación de estas adaptaciones.

La afirmación sobre la conveniencia de basar la evaluación en adaptaciones curriculares y no en los resultados de aprendizaje del ciclo formativo muestra la mayor polarización de toda la batería de ítems. Con una media de 2,69 y la desviación estándar más alta (1,30), los posicionamientos están muy divididos: el 45,4 % está en desacuerdo, mientras que el 31,1 % muestra acuerdo.

Esta división evidencia un conflicto de fondo en el ámbito de la FP entre criterios inclusivos y criterios de certificación profesional. Muchos docentes que se inclinan hacia el desacuerdo expresan preocupación por la validez de la titulación y la preparación real del alumnado para el puesto de trabajo. En contraste, quienes apoyan las adaptaciones evaluativas sostienen que el actual sistema excluye a parte del alumnado con DI/DD al exigir resultados que no siempre pueden alcanzarse sin apoyos intensivos o estructuras más flexibles.

Finalmente, la afirmación “La escasa presencia de alumnado con DI/DD en FP mejoraría con adaptaciones curriculares” obtiene una valoración moderada (media 3,20), con un 41,8 % de acuerdo frente a un 32,7 % de desacuerdo. Esta distribución indica una inclinación general hacia la idea de que flexibilizar la estructura curricular podría favorecer su acceso y permanencia, aunque no existe un consenso claro.

El análisis cualitativo sugiere que el profesorado identifica como necesarias:

- adaptaciones curriculares parciales,
- módulos personalizables,
- itinerarios flexibles,
- ciclos específicos o adaptados para DI/DD.

Estas propuestas emergen repetidamente en las respuestas abiertas y se conectan con la percepción de barreras de acceso identificadas en los primeros ítems.

El análisis de las seis preguntas Likert muestra una visión clara: el profesorado percibe el sistema actual de FP como poco adaptable y con barreras significativas, pero también identifica que las adaptaciones metodológicas y curriculares tienen un potencial importante para mejorar la inclusión del alumnado con DI/DD. La polarización sobre la evaluación refleja una tensión estructural no resuelta en la FP entre los principios de inclusión y los requisitos de certificación. En conjunto, estos datos apuntan a la necesidad de una revisión profunda de los mecanismos de acceso, las adaptaciones metodológicas y la evaluación, acompañada de un refuerzo sustancial de la formación docente para que las medidas inclusivas puedan implementarse de forma efectiva y coherente.

3. Papel de las familias en el acceso a FP

Las percepciones del profesorado sobre el papel de las familias del alumnado con DI/DD en su acceso a la FP muestran una distribución equilibrada entre el apoyo, la falta de posicionamiento y la percepción de barrera. Los datos indican que:

- 48,98 % considera que las familias son principalmente un apoyo.
- 42,86 % señala que no tiene una opinión formada, lo que podría interpretarse como falta de contacto directo con las familias o situaciones diversas y difíciles de generalizar.
- 8,16 % afirma que las familias son principalmente una barrera para el acceso a la FP.

Aunque el porcentaje de profesorado que identifica a las familias como barrera es relativamente reducido, este 8 % ofrece información cualitativa de gran valor. Entre quienes consideran que las familias representan una barrera, los motivos aportados evidencian patrones muy consistentes:

En primer lugar, destaca la sobreprotección familiar, mencionada en la mayoría de las respuestas.

Las familias tienden a limitar la exploración de itinerarios formativos por temor a que sus hijos/as no puedan superar las exigencias de la FP o sufrir situaciones de frustración. Esto se traduce en decisiones más conservadoras, optando por recursos percibidos como “más seguros” (centros de educación especial, programas ocupacionales o entornos altamente estructurados).

En segundo lugar, aparece con fuerza la falta de información y orientación, tanto sobre los requisitos y características de la FP como sobre los apoyos disponibles en los centros. Esta falta de conocimiento repercute directamente en la toma de decisiones, especialmente en familias que no están familiarizadas con el sistema educativo o que no han recibido orientación adecuada durante la ESO.

El tercer motivo recurrente tiene que ver con expectativas bajas sobre las capacidades del alumnado, que condicionan negativamente las decisiones sobre continuidad educativa en la FP. Algunas familias consideran que sus hijos/as no podrán seguir el ritmo o no llegarán a titular, lo que conduce a evitar itinerarios que perciben como demasiado exigentes.

Finalmente, un grupo menor menciona dificultades logísticas o socioeconómicas, como problemas de transporte, desplazamientos largos hasta centros que ofertan FP, o incompatibilidad con horarios laborales familiares.

En conjunto, los datos muestran que, aunque casi la mitad del profesorado percibe a las familias como aliadas en el proceso, existe un grupo significativo cuyo papel está condicionado por la desinformación y la sobreprotección. Este hallazgo apunta a la importancia de reforzar la orientación académica temprana, proporcionar información clara y accesible sobre la FP y ofrecer espacios de acompañamiento a las familias, de modo que puedan participar de forma activa y segura en la toma de decisiones educativas de sus hijos e hijas.

4. Principales barreras de acceso a la FP para alumnado con DI/DD

La percepción del profesorado sobre las barreras de acceso a la FP para el alumnado con DI/DD muestra un patrón claro y consistente. Las respuestas se concentran en cuatro grandes obstáculos estructurales que explican la mayor parte de las dificultades de acceso.

La barrera más señalada, con 112 menciones, es la escasa oferta de FP específica, lo que revela una carencia generalizada de programas adaptados o diseñados para atender las necesidades de este alumnado. En muchas comunidades autónomas, la oferta es muy limitada o directamente inexistente, lo que reduce las oportunidades reales de escolarización en FP.

En segundo lugar, con 104 menciones, aparece el desajuste entre los ciclos ofertados y el perfil del alumnado, reflejando que los ciclos de FP no siempre se alinean con las competencias, ritmos o apoyos necesarios para jóvenes con DI/DD. Esta barrera se vincula estrechamente con la falta de adaptaciones curriculares y con la rigidez normativa del sistema.

La falta de orientación adecuada en la ESO, señalada por 63 participantes, constituye la tercera gran barrera. El profesorado percibe que muchas familias y estudiantes llegan a la FP con un conocimiento insuficiente de las opciones disponibles, lo que genera decisiones poco informadas y reduce la probabilidad de acceso.

Finalmente, 37 menciones apuntan a la distancia geográfica como un factor determinante, especialmente en entornos rurales o alejados de centros con oferta de FP. Las dificultades logísticas y la falta de transporte escolar agravan la desigualdad territorial en el acceso.

Además de estas barreras principales, aparecen otras menos frecuentes pero significativas, como la limitación de edad y permanencia en el sistema educativo, la falta de profesorado o apoyos específicos, y la imposibilidad de matriculación parcial en los ciclos, que señalan una estructura normativa insuficientemente flexible.

En conjunto, el análisis revela que las barreras al acceso de alumnado con DI/DD a la FP son mayoritariamente sistémicas y estructurales, y no atribuibles únicamente a factores individuales del alumnado. Esto subraya la necesidad de avanzar hacia una FP más flexible, accesible y diversificada, con itinerarios adaptados, mayor orientación en etapas previas y refuerzo de recursos en los centros.

5. Recursos necesarios para mejorar el desempeño del alumnado con DI/DD en FP

Las respuestas del profesorado revelan un patrón muy consistente respecto a los recursos necesarios para mejorar el desempeño del alumnado con DI/DD en la FP. El recurso más mencionado, con 150 selecciones, es la incorporación de un segundo docente o personal de apoyo en los talleres, lo que pone de manifiesto la importancia del acompañamiento directo durante las actividades prácticas, donde este alumnado enfrenta mayores dificultades de seguridad, comprensión y autonomía.

En segundo lugar, con 129 menciones, aparece la necesidad de mayor formación docente en inclusión, reflejando una carencia estructural ya identificada previamente: solo un 30 % del profesorado cuenta con formación específica en DI/DD. Esta demanda destaca la importancia de dotar al personal docente de estrategias concretas para adaptar tareas, gestionar la diversidad y asegurar la participación efectiva del alumnado.

El apoyo psicológico y la orientación individualizada, señalado por 120 participantes, constituye otro pilar esencial. El profesorado detecta la necesidad de reforzar la intervención emocional y vocacional del alumnado, especialmente en la transición entre la ESO y la FP, donde emergen dudas, inseguridad y dificultades de adaptación.

Los materiales accesibles, con 115 menciones, forman el cuarto gran bloque de necesidades. La demanda de lectura fácil, apoyos visuales, guías paso a paso y otros recursos accesibles muestra la importancia de adaptar los canales de comunicación y de aprendizaje a las características cognitivas del alumnado con DI/DD.

Por último, las adaptaciones curriculares obtienen 92 menciones, evidenciando que la rigidez de los currículos actuales dificulta la participación plena del alumnado. Muchos docentes señalan la necesidad de flexibilizar los resultados de aprendizaje, permitir módulos parciales y desarrollar itinerarios adaptados que favorezcan tanto la permanencia como la titulación.

En conjunto, las respuestas muestran que el profesorado percibe que mejorar el desempeño del alumnado con DI/DD requiere cambios profundos y estructurales en los recursos humanos, materiales y curriculares. Las necesidades identificadas no se limitan a ajustes puntuales, sino que apuntan a la construcción de un modelo de FP más inclusivo, flexible y adaptado, que permita la participación real y efectiva de este alumnado.

6. FP Dual y alumnado con DI/DD

El análisis de las respuestas relativas a la FP Dual muestra una valoración claramente crítica por parte del profesorado. Para el 63,8 % de las personas encuestadas, el actual modelo de FP Dual no garantiza la formación del alumnado con DI/DD en empresas ordinarias, mientras que solo un 36,2 % considera que sí lo hace. Esta percepción refleja una falta de confianza en la capacidad inclusiva real del modelo dual, tal y como está regulado y aplicado en la actualidad.

Entre quienes responden negativamente, las barreras identificadas se estructuran en torno a tres ejes principales. La barrera más señalada, con 99 menciones, es la resistencia o rechazo por parte de las empresas, que en muchos casos no se sienten preparadas para acoger a este alumnado y manifiestan temores vinculados al ritmo de trabajo, la responsabilidad o la seguridad. En segundo lugar, con 90 menciones, aparece la falta de recursos y apoyos específicos, tanto dentro del centro educativo como en el entorno de la empresa, lo que dificulta el acompañamiento del alumnado en un entorno real de trabajo. A ello se suma la percepción, mencionada en 45 respuestas, de que la normativa actual no garantiza ni facilita la presencia de alumnado con DI/DD en la FP Dual, debido a su rigidez y a la ausencia de mecanismos explícitos de inclusión. Incluso entre el grupo que considera que sí es posible incorporar al alumnado con DI/DD a la FP Dual, la mayoría (el 67,2 %) afirma que las empresas no habilitan plazas teniendo en cuenta estos perfiles, lo que sugiere que la inclusión, cuando se produce, es a menudo fruto de iniciativas aisladas y no de políticas estructuradas. Solo un 32,8 % del profesorado indica que alguna empresa sí adapta o reserva plazas específicas, lo cual apunta a una realidad muy poco extendida.

En conjunto, los resultados evidencian que la FP Dual constituye actualmente un punto crítico en la inclusión del alumnado con DI/DD, debido a la falta de estructuras de apoyo, la escasa sensibilización empresarial y la ausencia de mecanismos normativos que garanticen un acceso en igualdad de condiciones. El profesorado reclama, de forma consistente, la necesidad de reforzar los recursos humanos, formativos y organizativos, así como de promover estrategias de sensibilización en el tejido empresarial para facilitar la incorporación efectiva de este alumnado a contextos laborales ordinarios.

7. Seguimiento del alumnado con DI/DD durante las prácticas en empresas

Los resultados sobre el seguimiento del alumnado con DI/DD durante su formación en centros de trabajo muestran una clara insuficiencia de recursos. Un 73,98 % del profesorado indica que no existe un profesional formado que realice un seguimiento continuo del alumnado en las empresas. Solo un 26,02 % señala que sí se dispone de este apoyo, lo que confirma una notable desigualdad entre centros y una falta de garantías estructurales.

Esta ausencia de acompañamiento especializado constituye uno de los principales obstáculos para la inclusión real del alumnado con DI/DD en entornos laborales ordinarios. La falta de figuras de apoyo como preparadores laborales o profesionales formados en inclusión dificulta la supervisión de tareas, la adaptación del puesto, la mediación con la empresa y el apoyo emocional necesario para que el alumnado pueda desenvolverse con seguridad y éxito. Este dato se alinea con las barreras previamente identificadas en la FP Dual, especialmente la resistencia de las empresas a acoger a este alumnado, la falta de apoyos específicos y la rigidez normativa que no contempla mecanismos sistemáticos de acompañamiento.

La carencia de seguimiento continuo no solo compromete el proceso formativo, sino que también incrementa el riesgo de fracaso, desajuste o abandono durante las prácticas, y limita la percepción de las empresas sobre la viabilidad de incorporar perfiles con DI/DD.

En conjunto, este resultado refuerza la necesidad de establecer modelos estables de apoyo profesional, figuras especializadas, coordinación con los centros educativos y acciones de sensibilización empresarial para garantizar una formación en centros de trabajo verdaderamente inclusiva.

8. Interpretación de las percepciones sobre organización, recursos, normativa y apoyo institucional

El segundo bloque de preguntas tipo Likert pone de manifiesto una valoración claramente crítica del profesorado respecto a las condiciones estructurales que deberían garantizar la inclusión del alumnado con DI/DD en la FP. En primer lugar, la afirmación relativa a la suficiencia de la organización actual obtiene una media de 2,36, reflejando un desacuerdo mayoritario. El profesorado percibe que la estructura organizativa de la FP, caracterizada por currículos rígidos, ritmos homogéneos y escasa flexibilidad, no responde adecuadamente a las necesidades educativas de este alumnado.

En una línea similar, la afirmación sobre la disponibilidad de recursos suficientes recibe la media más baja del bloque (2,21). Este resultado corrobora las conclusiones obtenidas en preguntas anteriores, donde se identificaba la falta de apoyos humanos, materiales accesibles y formación docente como una barrera central para el desempeño y la inclusión del alumnado con DI/DD.

El profesorado evidencia una clara insuficiencia de recursos que afecta tanto a las actividades de aula como a los entornos de taller y a las prácticas en empresa.

Por otro lado, la valoración de la normativa autonómica obtiene una media de 2,47, mostrando que la mayoría del profesorado considera que la regulación actual no favorece la inclusión en FP. La normativa se percibe como poco flexible, insuficientemente adaptada a los perfiles cognitivos y con carencias importantes en aspectos como la evaluación, la modularidad de ciclos, las prácticas en empresa y el acceso a recursos especializados.

Finalmente, la afirmación relativa a la necesidad de mayor apoyo por parte de la administración recibe una media de 4,27, lo que indica un consenso prácticamente unánime en que la inclusión real del alumnado con DI/DD en FP requiere un respaldo institucional mucho más sólido. El profesorado demanda políticas claras, inversiones significativas y mecanismos estables de acompañamiento que garanticen igualdad de oportunidades en todos los territorios.

En conjunto, este bloque de preguntas refuerza la idea de que el sistema actual presenta limitaciones estructurales significativas y que la inclusión del alumnado con DI/DD no depende únicamente de la voluntad docente, sino de transformaciones profundas en la organización, los recursos, la normativa y el grado de apoyo administrativo.

9. Cambios necesarios para mejorar la inclusión del alumnado con DI/DD en la FP

La pregunta abierta sobre los cambios necesarios para mejorar la inclusión del alumnado con DI/DD en la FP generó 122 respuestas cualitativas, cuya riqueza y diversidad han permitido realizar un análisis temático estructurado. Para ello, se aplicó un procedimiento sistemático que consistió en: (1) lectura exhaustiva de todas las respuestas, (2) identificación de unidades significativas de sentido, (3) codificación inicial de los contenidos, (4) agrupación de códigos en categorías y (5) consolidación de siete temas principales, que representan patrones recurrentes en las percepciones del profesorado. Este enfoque permitió sintetizar de forma rigurosa la información y detectar tendencias claras en las demandas y necesidades identificadas.

El análisis temático revela que el profesorado considera imprescindible abordar cambios profundos en varios niveles del sistema formativo. El tema más destacado es la necesidad de incrementar los recursos humanos especializados, especialmente figuras como un segundo docente en los talleres prácticos, personal de apoyo (ATE, educadores/as) y profesionales que puedan realizar acompañamiento personalizado en empresas, como el preparador laboral. Esta demanda aparece de manera transversal y constituye el núcleo central del discurso profesorado. Otro tema emergente de gran peso es la necesidad de mayor formación específica del profesorado en estrategias inclusivas y en el trabajo con alumnado con DI/DD, particularmente en el contexto técnico y práctico de la FP. La formación demandada se describe como eminentemente práctica, aplicada y orientada al aula-taller, de modo que ofrezca herramientas reales para adaptar tareas, evaluar de forma ajustada y apoyar a alumnado con necesidades cognitivas diversas.

En una tercera línea temática, el profesorado resalta la importancia de flexibilizar la estructura curricular. Las respuestas enfatizan la conveniencia de permitir adaptaciones de resultados de aprendizaje, la posibilidad de módulos parciales, itinerarios formativos personalizados y modelos de evaluación ajustados. También se menciona de forma recurrente la necesidad de ampliar la oferta de ciclos y programas adaptados, especialmente en la FP Básica, y avanzar hacia modalidades de FP que respondan a distintos niveles de autonomía y competencias.

Otro bloque temático con un número significativo de menciones se refiere a la mejora de la coordinación con empresas y del seguimiento en el entorno laboral. El profesorado considera esencial establecer mecanismos de acompañamiento continuo durante las prácticas, así como promover acciones de sensibilización, formación y apoyo a las empresas para facilitar la acogida de alumnado con DI/DD.

De manera complementaria, surgen dos temas adicionales que refuerzan esta visión: la necesidad de una orientación temprana y adecuada para alumnado y familias antes del acceso a la FP, y la importancia de contar con materiales accesibles y metodologías adaptadas; lectura fácil, apoyos visuales, guías paso a paso, que permitan un aprendizaje significativo en los módulos técnicos.

En conjunto, este análisis temático muestra que las propuestas del profesorado no se limitan a ajustes puntuales, sino que apuntan a una transformación estructural de la FP. La inclusión del alumnado con DI/DD exige una revisión profunda de la organización, los recursos humanos, el currículo, la colaboración con empresas y la formación docente, con el objetivo de construir un modelo más flexible, accesible y equitativo.

10. Buenas prácticas y experiencias positivas con alumnado con DI/DD en la FP

La última pregunta del cuestionario invitaba al profesorado a compartir experiencias positivas o buenas prácticas desarrolladas con alumnado con discapacidad intelectual o del desarrollo.

De las 196 personas participantes, 77 aportaron relatos, lo que permitió realizar un análisis temático detallado. Este análisis se llevó a cabo mediante un proceso sistemático de lectura completa de las respuestas, codificación abierta de las acciones y estrategias descritas, agrupación de códigos en categorías y posterior consolidación de los temas principales.

El análisis revela seis grandes temas que configuran las experiencias más valoradas. En primer lugar, destaca el uso de aprendizaje vivencial y tareas prácticas reales, con actividades desarrolladas en talleres y entornos simulados, donde el alumnado participa activamente mediante proyectos y ejercicios manipulativos. En segundo lugar, aparece de forma recurrente la utilización de adaptaciones metodológicas y materiales accesibles, como lectura fácil, apoyos visuales o guías de trabajo simplificadas, que facilitan la comprensión y el desempeño en los módulos técnicos.

Un tercer tema central es el papel de las tutorías individualizadas y el acompañamiento cercano, que incluye tanto el apoyo académico como el acompañamiento emocional y laboral. Este enfoque personalizado se complementa con un cuarto ámbito consistente en la colaboración entre profesionales, especialmente entre docentes, orientación y especialistas, lo que permite generar planes coordinados y coherentes para cada alumno o alumna.

El quinto tema identificado se refiere a procesos de inclusión en dinámicas grupales y proyectos cooperativos, donde el alumnado con DI/DD participa en actividades compartidas con el resto del grupo, favoreciendo su integración social y su participación en aprendizajes significativos. Finalmente, un número menor pero significativo de respuestas destaca experiencias positivas en prácticas externas y colaboración con empresas, especialmente en aquellos casos en los que la empresa adapta tareas y proporciona un entorno seguro y acompañado.

En conjunto, las experiencias descritas muestran que la inclusión efectiva del alumnado con DI/DD en la FP se produce cuando coinciden tres factores: adaptaciones metodológicas, apoyos humanos especializados y entornos de aprendizaje cooperativos y bien coordinados. Las buenas prácticas identificadas constituyen ejemplos concretos de cómo es posible avanzar hacia una FP más inclusiva, siempre que exista voluntad, estructura y recursos suficientes.

11. Análisis cruzado de variables con diferencias significativas

El análisis estadístico de los datos del cuestionario incluyó pruebas de comparación (ANOVA, pruebas t y chi-cuadrado) con el objetivo de identificar si las percepciones del profesorado sobre la inclusión del alumnado DI/DD en FP variaban en función de determinadas variables profesionales. De todas las variables analizadas, únicamente la formación específica en DI/DD, el tipo de centro y, en menor medida, los años de experiencia, mostraron diferencias estadísticamente significativas en algunos indicadores concretos.

► 11.1. Formación específica en DI/DD como variable clave

La variable que presenta un mayor impacto diferencial es la formación específica para trabajar con alumnado con DI/DD, mostrando diferencias significativas en varios de los ítems analizados.

Así, el profesorado con formación específica:

- Percibe en mayor medida la existencia de barreras de acceso a la FP para el alumnado con DI/DD.
- Valora de forma más crítica la adecuación de la FP actual para este alumnado.
- Reconoce con mayor claridad el impacto positivo de las adaptaciones metodológicas en el rendimiento del alumnado.
- Muestra una mayor predisposición a considerar necesarias formas de flexibilización curricular, como la matriculación parcial o itinerarios adaptados.

Asimismo, en el segundo bloque de ítems Likert, el profesorado con formación especializada:

- Se muestra significativamente más en desacuerdo con la afirmación de que la organización actual de la FP sea suficiente para atender al alumnado con DI/DD.
- Expresa con mayor intensidad la necesidad de un mayor apoyo institucional por parte de la administración educativa.

Estos resultados indican que la formación especializada no solo aporta herramientas prácticas, sino que también incrementa la conciencia crítica sobre las limitaciones estructurales del sistema, favoreciendo una identificación más precisa de las barreras existentes.

► 11.2. Años de experiencia en Formación Profesional

La variable años de experiencia en FP presenta diferencias significativas únicamente en dos aspectos concretos del primer bloque de ítems. El profesorado con mayor trayectoria:

- Valora en mayor medida el riesgo de abandono del alumnado con DI/DD una vez matriculado en FP.
- Valora más positivamente la eficacia de las adaptaciones metodológicas para mejorar el rendimiento del alumnado.

En el resto de ítems analizados, la experiencia no genera diferencias significativas, lo que sugiere que la percepción de las barreras estructurales del sistema es ampliamente compartida, independientemente del momento de la carrera profesional.

► 11.3. Tipo de centro

El tipo de centro muestra diferencias significativas solo en determinados indicadores específicos.

En el primer bloque de ítems Likert, se detectan diferencias en la percepción sobre la adecuación de los resultados de aprendizaje y competencias oficiales para alumnado con DI/DD. El profesorado de centros públicos ordinarios expresa una valoración más crítica, mientras que otros tipos de centros muestran percepciones algo más favorables.

En el segundo bloque de ítems, el tipo de centro también influye en la valoración de la organización actual de la FP, siendo nuevamente los centros públicos ordinarios los que manifiestan un mayor desacuerdo respecto a su suficiencia.

Por último, en el análisis sobre la FP Dual, el tipo de centro es la única variable que presenta diferencias significativas. El profesorado de centros públicos ordinarios muestra una percepción más negativa sobre la capacidad del modelo actual para garantizar la formación del alumnado con DI/DD en empresas ordinarias, mientras que en centros concertados o integrados se observa una valoración ligeramente más favorable.



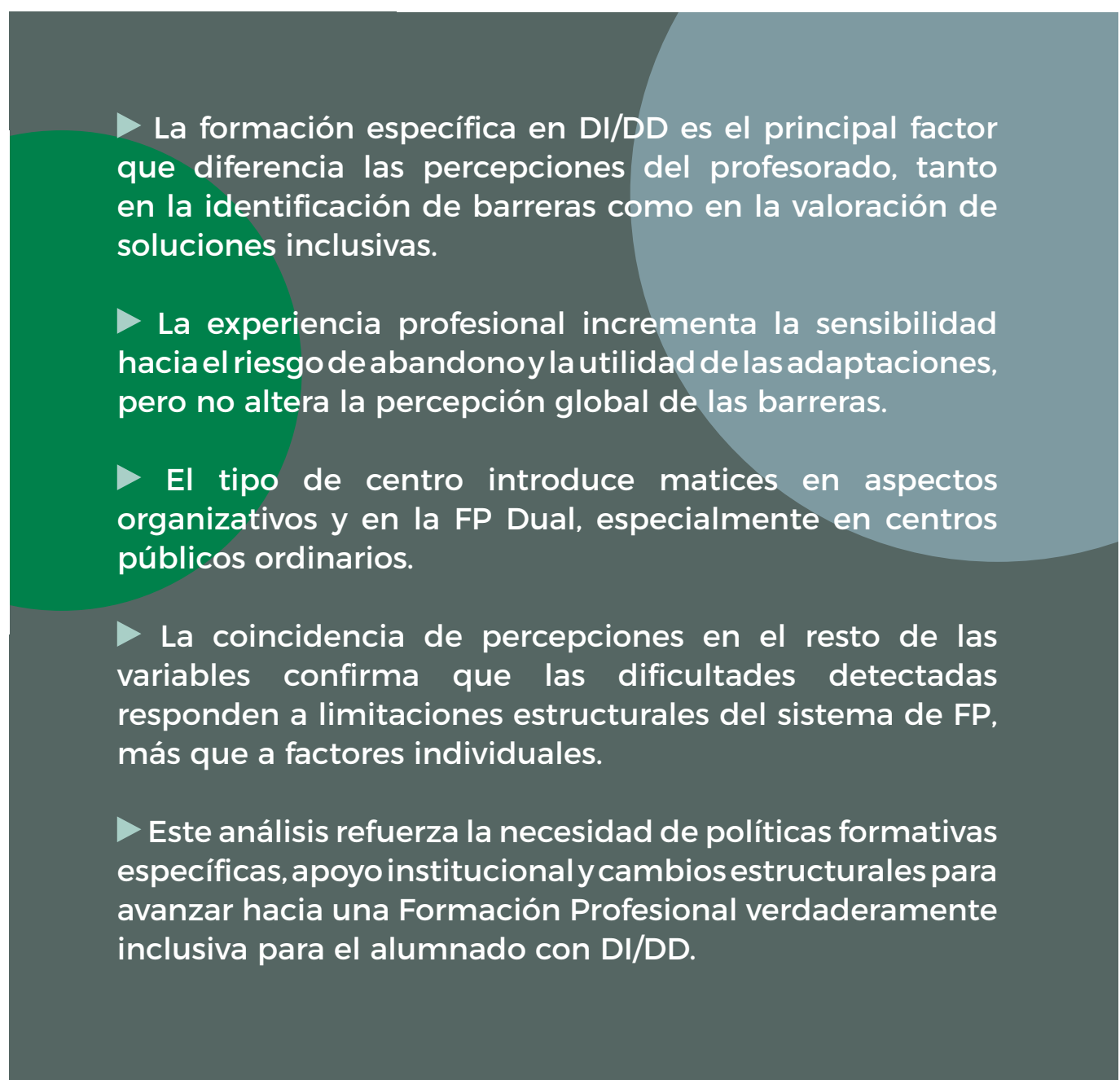
► 11.4. Variables sin diferencias significativas

No se han encontrado diferencias estadísticamente significativas en función de:

- La profesión desempeñada (docente, orientación, PT, ATE, equipo directivo).
- La pertenencia o no al equipo directivo.
- La experiencia profesional en la mayoría de indicadores.
- La percepción general sobre recursos disponibles, normativa autonómica o papel de las familias (salvo en relación con la formación específica).

La ausencia de diferencias en estas variables refuerza la idea de que las barreras identificadas son estructurales y sistémicas, y no dependen del rol profesional o del cargo ocupado dentro del centro.

En conjunto, el análisis cruzado muestra que:

- 
- La formación específica en DI/DD es el principal factor que diferencia las percepciones del profesorado, tanto en la identificación de barreras como en la valoración de soluciones inclusivas.
 - La experiencia profesional incrementa la sensibilidad hacia el riesgo de abandono y la utilidad de las adaptaciones, pero no altera la percepción global de las barreras.
 - El tipo de centro introduce matices en aspectos organizativos y en la FP Dual, especialmente en centros públicos ordinarios.
 - La coincidencia de percepciones en el resto de las variables confirma que las dificultades detectadas responden a limitaciones estructurales del sistema de FP, más que a factores individuales.
 - Este análisis refuerza la necesidad de políticas formativas específicas, apoyo institucional y cambios estructurales para avanzar hacia una Formación Profesional verdaderamente inclusiva para el alumnado con DI/DD.

▶▶ anexo 3.

Metodología y análisis de resultados de los grupos focales

1. Fundamentación teórica de los grupos focales

Los grupos focales constituyen una técnica cualitativa ampliamente utilizada en investigación social y educativa para explorar percepciones, experiencias y significados compartidos en torno a un fenómeno específico. Su principal valor reside en la interacción entre las personas participantes, que permite generar discursos colectivos, contrastar puntos de vista y hacer emerger dimensiones que difícilmente se identifican mediante técnicas individuales o instrumentos estructurados.

Desde una perspectiva teórica, los grupos focales se apoyan en enfoques constructivistas e interpretativos, que conciben el conocimiento como una construcción social situada. En el ámbito de la discapacidad y la educación, esta técnica resulta especialmente pertinente, ya que permite dar voz a colectivos que tradicionalmente han tenido una presencia limitada en los procesos de análisis y toma de decisiones, como las personas con DI/DD y sus familias. Asimismo, facilita la comprensión de cómo se experimentan las barreras y los apoyos en contextos educativos concretos, más allá de los marcos normativos o de las interpretaciones institucionales.

La literatura especializada señala que los grupos focales son especialmente adecuados para analizar fenómenos complejos y multidimensionales, como la inclusión educativa en etapas postobligatorias, donde confluyen factores personales, pedagógicos, organizativos, culturales y sociales. En este sentido, su uso permite captar no solo opiniones individuales, sino también dinámicas compartidas, consensos, tensiones y divergencias entre los distintos actores implicados en los procesos educativos y de transición a la vida adulta.

En el contexto de este proyecto, los grupos focales se conciben como un espacio de diálogo estructurado que permite profundizar en las experiencias de acceso, permanencia y transición en la FP desde tres perspectivas complementarias: la de las personas con DI/DD, la de sus familias y la de los profesionales educativos. Esta aproximación se alinea con los principios de la investigación inclusiva, que promueven la participación activa de las personas afectadas y el reconocimiento de su experiencia como una fuente legítima de conocimiento.

La utilización de grupos focales se integra, además, en la lógica de triangulación metodológica del estudio, complementando los datos cuantitativos obtenidos mediante el cuestionario a profesionales y la información cualitativa procedente de las entrevistas semiestructuradas con expertos y la revisión bibliográfica. De este modo, los discursos generados en los grupos focales

contribuyen a contextualizar los resultados, a explicar los mecanismos subyacentes a las barreras identificadas y a enriquecer la interpretación de las necesidades formativas y organizativas detectadas.

2. Metodología de los grupos focales

► 2.1. Diseño y participantes

Se realizaron grupos focales diferenciados con familias, personas con DI/DD y profesionales, con el fin de recoger experiencias y percepciones específicas desde cada colectivo y garantizar un clima de confianza que favoreciera la expresión libre y la reflexión compartida. La realización de grupos separados respondió a criterios metodológicos y éticos, evitando posibles relaciones de poder o condicionantes que pudieran limitar el discurso, especialmente en el caso de las personas con DI/DD.

En los grupos focales de familias participaron 14 personas, de las cuales 5 eran hombres y 9 mujeres, todas ellas madres o padres de personas con DI/DD que habían cursado o se encontraban cursando alguna modalidad de FP. Las familias aportaron una visión longitudinal de las trayectorias educativas, destacando especialmente los procesos de acceso a la FP, el acompañamiento durante la formación y las transiciones entre etapas educativas y hacia el empleo.

En los grupos focales de personas con DI/DD participaron 18 personas, 10 hombres y 8 mujeres. En cuanto a su trayectoria formativa, 13 habían cursado o estaban cursando Formación Profesional de Grado Medio, 1 Formación Profesional de Grado Superior, 1 Formación Profesional Básica y 3 habían participado en Formación Profesional adaptada. Esta diversidad de itinerarios permitió recoger experiencias diferenciadas en función del nivel formativo, las exigencias académicas y las condiciones de acceso y permanencia en la FP.

En los grupos focales de profesionales participaron 13 personas, 4 hombres y 9 mujeres, con perfiles diversos dentro del ámbito educativo: 4 docentes de Formación Profesional, 7 orientadores y orientadoras educativas, 1 miembro del equipo directivo de un centro de FP y 1 profesora universitaria especializada en educación inclusiva. Esta composición facilitó el análisis de las barreras y apoyos desde una perspectiva organizativa, pedagógica y sistémica.

Los grupos focales se desarrollaron en diferentes ciudades españolas (Valencia, Madrid, Málaga y Toledo), con el objetivo de incorporar realidades territoriales diversas y recoger tanto contextos urbanos como entornos con menor disponibilidad de recursos.

► 2.2. Procedimiento de recogida de información

Cada grupo focal fue moderado por personal investigador con experiencia en investigación cualitativa. Se utilizó un guion semiestructurado común, adaptado al perfil de cada grupo, que abordó de forma progresiva los siguientes ejes temáticos: experiencias de acceso a la Formación Profesional, vivencias relacionadas con la permanencia y la continuidad académica, identificación de barreras estructurales, organizativas, pedagógicas y actitudinales, apoyos y recursos percibidos como facilitadores, y necesidades formativas y organizativas del sistema de FP.

El uso de un guion flexible permitió asegurar la comparabilidad entre los grupos, al tiempo que se dejó espacio para que emergieran temas no previstos inicialmente, considerados relevantes por las propias personas participantes. Las sesiones tuvieron una duración aproximada de entre 60 y 90 minutos.

Previamente a su realización, se informó a todas las personas participantes sobre los objetivos del estudio, el carácter voluntario de su participación y las condiciones de confidencialidad

y anonimato. En el caso de las personas con DI/DD, se empleó un lenguaje claro y accesible, adaptando la comunicación a sus necesidades de comprensión. Todas las sesiones fueron grabadas en audio, previo consentimiento informado, y posteriormente transcritas de manera literal para su análisis.

► 2.3. Estrategia de análisis

El análisis de los grupos focales se realizó mediante un análisis temático, orientado a identificar patrones recurrentes, divergencias y relaciones entre categorías emergentes. El proceso incluyó una lectura comprensiva inicial de las transcripciones, seguida de una codificación temática progresiva alineada con los objetivos del estudio.

Los datos procedentes de los grupos focales no se analizaron de forma aislada, sino integrados en una lógica de triangulación con los resultados del cuestionario y de las entrevistas con expertos. Esta estrategia permitió contrastar discursos, reforzar la validez interpretativa y construir una comprensión más profunda y contextualizada de las barreras, apoyos y necesidades formativas relacionadas con la inclusión del alumnado con DI/DD en la FP.

3. Resultados de los grupos focales de familias análisis temático

El análisis conjunto de los grupos focales con familias muestra un patrón consistente: las trayectorias formativas de los jóvenes con DI/DD que llegan (o intentan llegar) a la FP están marcadas por un recorrido previo de obstáculos acumulativos, y la FP aparece como una etapa donde muchas de las barreras históricas se reeditan bajo nuevas formas (curriculares, organizativas y sociolaborales). En este marco, las familias describen un sistema que avanza de manera desigual hacia la inclusión, pero cuya respuesta real depende, con frecuencia, de factores contingentes (territorio, centro, docente concreto, disponibilidad de plazas o apoyos externos), lo que obliga a las familias a actuar como sostén principal y como mediadoras permanentes.

► 3.1. Trayectorias educativas previas y transiciones

Un hallazgo central es que el acceso a FP no se produce en un punto de partida neutro, sino tras trayectorias educativas previas descritas como prolongadas, exigentes y emocionalmente desgastantes. Las familias relatan experiencias repetidas de falta de apoyos en primaria y secundaria, episodios de exclusión y situaciones de acoso o rechazo que dejan una huella duradera. Esta experiencia previa no solo afecta al bienestar emocional del alumnado, sino que condiciona las expectativas, la seguridad y la disposición a afrontar una etapa exigente como FP.

Las transiciones entre etapas aparecen como momentos críticos. Las familias señalan que la transición hacia FP suele estar mal acompañada: faltan planes claros, preparación gradual y coordinación entre etapas. Se viven decisiones que condicionan el futuro y que, en ocasiones, se toman de manera precipitada o con información insuficiente. Este componente transicional es clave porque las familias interpretan que muchas barreras de mantenimiento (abandono, frustración, desajuste vocacional) se incuban ya en una transición mal resuelta.

► 3.2. Orientación educativa insuficiente y sesgada

La orientación emerge como uno de los núcleos explicativos del acceso desigual. Las familias describen con frecuencia una orientación educativa tardía, incompleta o errónea, donde no se ofrece un mapa realista de opciones ni se planifica un itinerario ajustado. Además, se reportan expectativas bajas sobre las capacidades del alumnado, lo que influye en las recomendaciones que se realizan y en el tipo de itinerario que se considera posible.

Un rasgo particularmente relevante es la percepción de decisiones poco compartidas: las familias refieren que, a veces, la orientación se articula en forma de derivación, más que como un proceso participativo que incorpore al joven y a su familia. Esto no solo limita el derecho a decidir, sino que incrementa el riesgo de desajuste entre intereses del alumnado y la oferta disponible.

El análisis también identifica diferencias territoriales en la orientación. En Toledo, las decisiones aparecen fuertemente condicionadas por la escasez de oferta (la orientación se convierte en “ajuste a lo que existe”, no a lo que se necesita). En Valencia, las familias describen orientación poco operativa o casi inexistente. En Madrid, se percibe algo más de estructura, pero insuficiente para garantizar itinerarios consistentes y sostenidos.

► 3.3. Barreras en FP

Una vez dentro de la FP (o en el intento de acceso), las familias señalan barreras estructurales y pedagógicas que afectan directamente a la permanencia. La más repetida es la ausencia de adaptaciones curriculares significativas o de ajustes realmente funcionales a las necesidades del alumnado. Aunque pueden existir “apoyos” puntuales, las familias describen que, en muchos casos, no se traducen en cambios efectivos en la enseñanza y, especialmente, en la evaluación.

Las barreras pedagógicas se concretan en tres elementos frecuentes: ritmo rápido, temarios densos y evaluación rígida. Este triángulo (ritmo-carga-evaluación) se interpreta como un mecanismo que deja fuera a estudiantes con DI/DD incluso cuando existe motivación, compromiso y esfuerzo. De manera complementaria, se señala como barrera la falta de formación del profesorado en discapacidad intelectual: las familias perciben que muchos docentes no cuentan con herramientas para ajustar materiales, evaluar con criterios flexibles o gestionar la diversidad cognitiva sin caer en simplificaciones o en expectativas bajas.

El análisis cualitativo recoge también especificidades por territorio que ilustran cómo la misma barrera adopta formas distintas. En Toledo se describe una situación especialmente restrictiva, con una oferta muy limitada (un único módulo adaptado con plazas reducidas), lo que convierte la FP accesible en un recurso escaso. En Valencia aparece la preocupación por determinados contextos de centro percibidos como poco protectores o con convivencias difíciles, lo que añade una dimensión relacional a la barrera. En Madrid, la inclusión se describe como variable en función del profesor, mostrando que la experiencia del alumnado puede cambiar radicalmente dentro del mismo sistema según el “factor docente”.

► 3.4. Consecuencias emocionales en los hijos e hijas

Las familias aportan evidencia clara sobre el impacto emocional de estas trayectorias. Se relatan estados de ansiedad, frustración y baja autoestima, con una continuidad evidente respecto al daño previo causado por experiencias de acoso o exclusión. Para muchas familias, las dificultades en FP no se viven solo como barreras académicas, sino como experiencias que reactivan inseguridades previas y refuerzan la percepción de “no encajar”.

Un elemento especialmente significativo es el miedo a revelar la discapacidad: algunas familias describen que los jóvenes temen ser etiquetados o tratados de manera diferente si la DI/DD se hace explícita. Esta tensión sugiere que, además de apoyos técnicos, la inclusión requiere seguridad psicológica y un clima institucional que no penalice la diferencia.

► 3.5. Rol de la familia

Un hallazgo transversal es el papel central de la familia como soporte del itinerario. Las familias no solo acompañan emocionalmente, sino que asumen tareas de mediación, coordinación y resolución de problemas: negocian con centros, buscan recursos externos, se informan sobre opciones, sostienen rutinas, apoyan tareas académicas y gestionan transiciones.

Este rol aparece intensificado en territorios donde la oferta accesible es mínima o donde la orientación es insuficiente: en Toledo, de forma particularmente marcada, se describe que la familia “compensa” la ausencia de alternativas, asumiendo un esfuerzo adicional para mantener opciones formativas o buscar itinerarios fuera del circuito habitual. La consecuencia de este modelo es una desigualdad estructural: quienes pueden sostener ese esfuerzo prolongado acceden a más oportunidades, y quienes no, quedan más expuestos al abandono o a itinerarios no ajustados.

► 3.6. FP adaptada, FP ordinaria y recursos externos

Las familias distinguen claramente entre FP adaptada y FP ordinaria. La FP adaptada, cuando existe, es valorada positivamente como entorno más ajustado, especialmente por su estructura, apoyos y expectativas realistas. En cambio, la FP ordinaria se describe como un contexto muy variable, donde el resultado depende con frecuencia del profesor concreto, de su disposición a adaptar y de su capacidad para comprender el perfil del alumnado.

En este escenario, las asociaciones y entidades del tercer sector aparecen como un recurso decisivo: actúan como puente para sostener la continuidad educativa, proporcionar apoyos complementarios, mediar con centros o acompañar transiciones. Esta función se describe como especialmente importante en Madrid y Valencia, donde los apoyos externos pueden compensar la falta de estructura inclusiva dentro del centro. A la vez, el relato sugiere una limitación relevante: cuando la inclusión depende de recursos externos, su sostenibilidad queda ligada a la disponibilidad local y a la capacidad de las familias para acceder a ellos.

► 3.7. Resultados y trayectorias posteriores

En términos de resultados, las familias describen trayectorias heterogéneas: algunos jóvenes finalizan parcialmente, otros abandonan, y otros cambian de itinerario buscando mejores condiciones de ajuste. El empleo aparece como un objetivo deseado, pero no siempre como resultado automático de la FP: se reporta inserción laboral limitada, especialmente cuando no hay apoyos suficientes o cuando las prácticas no están bien mediadas.

Un aspecto interesante es la mención de vías alternativas de éxito, como oposiciones en algunos casos (referido especialmente en Valencia). Este dato cualitativo apunta a que el éxito puede producirse cuando se encuentran vías más estructuradas, con criterios claros y con apoyos o ajustes posibles, y refuerza la idea de que el potencial existe, pero depende del contexto de oportunidad.

► 3.8. Necesidades formativas del profesorado desde la perspectiva familiar

Las familias articulan con claridad qué consideran que debería aprender el profesorado: formación obligatoria en DI/DD, metodologías inclusivas aplicadas a FP, capacidad de adaptar exámenes y materiales y habilidades relacionales (empatía, trato humano, comunicación). Más allá de técnicas, demandan un cambio en las expectativas: que el profesorado sostenga expectativas altas y realistas, evitando el sesgo de “techo bajo” que limita oportunidades.

En Toledo aparece con fuerza una demanda adicional: la necesidad de que inspección y administración hagan cumplir la normativa. Esto sugiere que, para las familias, el problema no es únicamente formativo, sino también de gobernanza: sin mecanismos de implementación y seguimiento, la inclusión queda en manos de voluntades individuales y no se consolida como derecho garantizado.

En resumen, los grupos focales de familias describen un sistema de FP que todavía no asegura condiciones homogéneas de inclusión para el alumnado con DI/DD. La inclusión aparece como posible, y existen experiencias positivas, cuando confluyen determinados factores (grupos pequeños, apoyos estables, profesorado formado, adaptaciones funcionales, entornos seguros y

mediación con recursos externos). Sin embargo, las familias enfatizan que, en ausencia de estos elementos, el sistema tiende a desplazar la carga del ajuste hacia el alumnado y, sobre todo, hacia la familia, generando inequidades y trayectorias discontinuas.

4. Resultados de los grupos focales con personas con DI/DD.

El análisis de los grupos focales realizados con personas con discapacidad intelectual y del desarrollo en Valencia, Madrid y Toledo permite identificar un conjunto de experiencias, percepciones y valoraciones altamente consistentes en relación con el acceso, la permanencia y los resultados de la Formación Profesional. A pesar de las diferencias territoriales y de itinerarios formativos, los discursos muestran patrones comunes que evidencian tanto el potencial inclusivo de la FP como las limitaciones estructurales que condicionan su aprovechamiento efectivo por parte de este alumnado.

► 4.1. Orientación educativa y toma de decisiones formativas

En los tres territorios analizados, la FP aparece como la opción más “realista” o “posible” tras la finalización de la Educación Secundaria Obligatoria. Las personas participantes describen que la orientación recibida procede fundamentalmente de tres fuentes: el propio centro educativo (orientadores, tutores o jefaturas de estudio), la familia y, en menor medida, la búsqueda autónoma de información.

Sin embargo, esta orientación no siempre se percibe como amplia ni verdaderamente vocacional. De forma recurrente, los participantes relatan que se les ofrecieron una o dos opciones concretas, presentadas como las únicas viables en función de su perfil, lo que limita la capacidad de elección informada. En algunos casos, esta orientación es vivida de manera positiva y ajustada a intereses personales (por ejemplo, en ámbitos como informática, imagen y sonido o cuidados), pero en otros se percibe claramente condicionada por expectativas bajas sobre las capacidades del alumnado (“esto es lo que tú puedes hacer”).

La familia desempeña un papel decisivo en este proceso, tanto como fuente de información como agente que impulsa la continuidad formativa, a menudo con el objetivo de evitar “perder el año” o de asegurar una salida educativa tras experiencias previas de dificultad o exclusión. Esta centralidad familiar refuerza la idea de que el sistema de orientación no siempre garantiza procesos plenamente participativos y centrados en la persona.

► 4.2. Barreras durante la experiencia formativa en FP

El núcleo más intenso y reiterado del discurso de las personas con DI/DD se sitúa en torno a las barreras experimentadas durante el desarrollo de los estudios de FP. En los tres grupos focales, la ausencia o insuficiencia de adaptaciones reales emerge como el principal obstáculo para el aprendizaje y la permanencia.

Las adaptaciones existentes, cuando se producen, se limitan generalmente a la concesión de más tiempo en los exámenes. Los participantes coinciden en señalar que los contenidos son extensos, altamente teóricos o abstractos y que el ritmo de las clases está pensado para alumnado sin dificultades de aprendizaje. Se destaca la falta de materiales adaptados, especialmente la ausencia de textos en lectura fácil, esquemas claros o versiones simplificadas de los temarios. Además, se mencionan dificultades específicas vinculadas a aspectos atencionales, de comprensión lectora o motrices, por ejemplo, en ciclos como peluquería o mecánica, que no reciben una respuesta educativa ajustada. Esta situación genera sobrecarga, frustración y sensación de desajuste entre las exigencias del ciclo y las capacidades reales del alumnado.

Junto a estas barreras, también se identifican experiencias puntuales de buena práctica: profesorado que modifica la forma de explicar, flexibiliza la asistencia o adapta el ritmo tras detectar dificultades. No obstante, estas experiencias aparecen como excepcionales y muy dependientes de la iniciativa individual del docente, lo que refuerza la percepción de desigualdad entre centros y ciclos.

► 4.3. Relaciones y apoyos

Las relaciones interpersonales constituyen un elemento clave en la experiencia de la FP para las personas con DI/DD, mostrando una combinación de apoyos significativos y barreras actitudinales.

El apoyo entre compañeros y compañeras emerge como uno de los factores más positivos y valorados. Compartir apuntes, explicar contenidos, trabajar en grupo o simplemente contar con alguien que “se sienta al lado” son prácticas habituales que facilitan la comprensión y reducen el sentimiento de aislamiento. En contextos donde existen intereses compartidos, se refuerza además la sensación de pertenencia al grupo.

La familia aparece de manera transversal como el principal sostén del proceso formativo. Las personas participantes reconocen que sus familias les ayudan a estudiar, les motivan a continuar, gestionan apoyos externos, como profesores particulares, y median en la relación con el centro.

Este apoyo resulta fundamental para sostener la permanencia, pero al mismo tiempo pone de relieve la dependencia del capital familiar para compensar las carencias del sistema educativo.

En relación con el profesorado, los discursos muestran una fuerte polarización. Se identifican docentes muy implicados, comprensivos y accesibles, que generan confianza y facilitan el aprendizaje. Frente a ello, también se describen profesores con actitudes negativas, expectativas bajas o trato percibido como duro o poco empático, lo que incrementa la inseguridad y la desmotivación. La percepción de que la experiencia en FP depende en gran medida de “con quién te toque” es recurrente en los tres grupos.

Asimismo, se mencionan recursos externos especializados, principalmente entidades sociales, que actúan como una “segunda oportunidad” cuando la FP ordinaria resulta excesivamente rígida. Estos recursos son valorados de forma muy positiva, aunque su acceso no está garantizado para todas las personas.

► 4.4. Prácticas en empresa y entorno laboral

Las prácticas formativas ocupan un lugar central en la valoración de la FP. De manera general, las experiencias en empresa se describen como positivas cuando el entorno es inclusivo y existe una actitud de acogida. En estos casos, las personas participantes señalan sentirse “una más”, valoradas por su trabajo y tratadas en igualdad.

No obstante, también se identifican diferencias territoriales y por familia profesional. En algunos ciclos, especialmente aquellos con elevada exigencia técnica, las prácticas se convierten en un factor de dificultad adicional y pueden contribuir al abandono del ciclo. La ausencia de apoyos específicos durante las prácticas y la falta de mediación entre centro y empresa limitan el potencial inclusivo de esta fase formativa.

► 4.5. Resultados y trayectorias posteriores

Las trayectorias posteriores a la FP son diversas, pero siguen patrones comunes en los tres territorios. Se identifican casos de finalización exitosa del ciclo y realización de prácticas satisfactorias, así como situaciones de cambio de ciclo tras comprobar que la primera elección no se ajustaba a los intereses o capacidades de la persona.

También aparecen abandonos parciales o totales, generalmente asociados a la acumulación de barreras académicas, la falta de adaptaciones y la desmotivación progresiva. A pesar de ello, se observa un interés generalizado por seguir formándose y por acceder al empleo en el ámbito de lo estudiado, aunque los participantes son conscientes de que no siempre existen oportunidades reales para ello.

► 4.6. Propuestas para una FP más inclusiva desde la voz del alumnado

Las personas con DI/DD formulan propuestas claras y coherentes para avanzar hacia una FP más inclusiva. Entre las demandas más recurrentes destacan la necesidad de que el profesorado conozca mejor la discapacidad intelectual y la distinga de otros trastornos, adopte expectativas positivas y evite mensajes desalentadores.

Asimismo, reclaman metodologías más flexibles, con explicaciones variadas, mayor uso de apoyos visuales, adaptación de exámenes y materiales y respeto a los distintos ritmos de aprendizaje. La empatía, la paciencia y la vocación docente se señalan como cualidades esenciales, junto con el conocimiento y la aplicación efectiva de la normativa sobre ajustes razonables y accesibilidad educativa.

En conjunto los grupos focales con personas con DI/DD muestran que la FP es vivida como una oportunidad valiosa pero frágil. Su potencial inclusivo depende en gran medida de factores contextuales: la calidad de la orientación, la actitud del profesorado, la existencia de apoyos y la implicación de la familia. Las principales barreras no se asocian a la falta de capacidad del alumnado, sino a la rigidez del sistema, la escasez de adaptaciones y las expectativas limitadas que aún persisten.

Al mismo tiempo, las experiencias positivas evidencian que, cuando se dan condiciones de accesibilidad, apoyo y cultura inclusiva, las personas con DI/DD pueden cursar con éxito distintos niveles de FP y construir proyectos formativos y laborales significativos. Estos resultados refuerzan la necesidad de transformar la FP desde un enfoque estructural que garantice la igualdad de oportunidades y el derecho efectivo a una educación inclusiva.

5. Resultados de los grupos focales con profesionales de la FP

El análisis de los grupos focales realizados con profesionales de Formación Profesional en Málaga y Valencia pone de manifiesto una visión ampliamente compartida sobre las limitaciones estructurales del sistema para dar respuesta adecuada al alumnado DI/DD. A pesar de la diversidad de perfiles profesionales representados, los discursos muestran un elevado grado de consenso en torno a las barreras existentes, las carencias formativas y organizativas, y la dependencia excesiva de la voluntad individual del profesorado para sostener experiencias inclusivas.

► 5.1. Falta de adaptaciones y apoyos previos en la trayectoria educativa

Uno de los temas más reiterados en los grupos focales es la percepción de que el alumnado con DI/DD accede a la FP sin haber recibido los apoyos necesarios en etapas educativas previas, especialmente en la Educación Secundaria Obligatoria. Los profesionales describen trayectorias marcadas por la ausencia de adaptaciones curriculares reales, un seguimiento insuficiente y experiencias negativas prolongadas, entre las que se mencionan con frecuencia el acoso escolar, la desmotivación y el abandono temprano.

Esta falta de preparación previa se traduce, según los participantes, en importantes lagunas competenciales al inicio de la FP, tanto en habilidades instrumentales básicas como en competencias personales y sociales. Los profesionales señalan que la FP recibe alumnado “ya muy tocado”, con baja confianza en sus capacidades y escasas experiencias de éxito educativo, lo que condiciona seriamente las posibilidades de permanencia y progreso.

► 5.2. Desconocimiento generalizado del sistema de Formación Profesional

Otro eje central del discurso profesional es el desconocimiento generalizado del sistema de FP, que afecta no solo al alumnado y a las familias, sino también a parte del propio profesorado y a los servicios de orientación. Se identifica la persistencia de estereotipos que sitúan la FP como una vía de segunda categoría o como un itinerario residual, lo que influye negativamente en los procesos de derivación y orientación.

Los profesionales destacan que muchas familias y estudiantes desconocen la diversidad de familias profesionales, los distintos niveles de cualificación y las posibles salidas laborales. Este déficit informativo se ve agravado por una orientación que, en muchos casos, se percibe como tardía, poco sistemática y centrada en la exclusión de opciones más que en la identificación de intereses y competencias.

► 5.3. Insuficiente formación del profesorado de FP en DI/DD e inclusión

La falta de formación específica del profesorado de FP emerge como una de las barreras más estructurales identificadas. Los participantes coinciden en señalar que la mayoría del profesorado técnico no ha recibido formación en discapacidad intelectual, trastorno del espectro autista, Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) o accesibilidad cognitiva.

Esta carencia genera inseguridad profesional, especialmente en la adaptación de contenidos técnicos y en la evaluación por competencias. Los profesionales subrayan que la sensibilización y la capacidad de respuesta inclusiva dependen en gran medida de la voluntad personal, la experiencia previa o la motivación individual, lo que provoca una enorme desigualdad entre centros, ciclos y docentes.

De forma recurrente, se señala que la inclusión no puede sostenerse sobre el voluntarismo, y que la falta de formación estructurada convierte la atención al alumnado con DI/DD en una carga añadida para el profesorado, en lugar de en una responsabilidad compartida del sistema.

► 5.4. Rigidez de los resultados de aprendizaje y dudas normativas

La rigidez de los resultados de aprendizaje (RA) constituye uno de los principales obstáculos para la inclusión en FP desde la perspectiva profesional. Los participantes expresan dificultades para adaptar las competencias exigidas, especialmente en ciclos con elevada carga técnica, manejo de maquinaria o riesgos laborales.

A esta rigidez se suman dudas legales persistentes sobre los márgenes reales de flexibilización, lo que genera una aplicación defensiva de la normativa. Muchos docentes manifiestan temor a incumplir la legislación o a comprometer la seguridad del alumnado, lo que limita la implementación de ajustes razonables incluso cuando existe voluntad de hacerlo.

► 5.5. Ausencia de apoyos estructurados en los centros de FP

Los profesionales coinciden en señalar la práctica inexistencia de apoyos especializados en los centros de FP. A diferencia de otras etapas educativas, no se cuenta con profesorado de apoyo, especialistas en pedagogía terapéutica o audición y lenguaje, ni con recursos estables para la atención a la diversidad.

Como consecuencia, el alumnado con DI/DD “llega solo” a los ciclos formativos, y el peso del acompañamiento recae exclusivamente sobre el profesorado ordinario y, en muchos casos, sobre las familias. Esta ausencia de apoyos estructurados refuerza la sensación de desprotección y dificulta la sostenibilidad de las prácticas inclusivas.

► 5.6. Problemas de identificación y coordinación entre etapas educativas

Otro aspecto ampliamente compartido es la falta de coordinación entre la ESO y la FP. Los profesionales describen la recepción de informes incompletos, confusos o directamente inexistentes, lo que impide conocer adecuadamente el perfil del alumnado, sus necesidades de apoyo y las estrategias que han funcionado previamente.

Esta desconexión entre etapas obliga a los docentes de FP a “empezar de cero”, dificultando la planificación de apoyos desde el inicio del ciclo y aumentando el riesgo de fracaso y abandono en los primeros meses.

► 5.7. Orientación profesional insuficiente y no basada en competencias

La orientación profesional es descrita como insuficiente, tardía y poco basada en una evaluación real de competencias. Los profesionales señalan que muchas derivaciones a FP se realizan por inercia o como alternativa automática ante el fracaso en otros itinerarios, sin un análisis profundo de intereses, capacidades y apoyos necesarios.

Se identifican diferencias territoriales en los factores que influyen en estas decisiones: en Valencia se mencionan con mayor frecuencia las presiones familiares, mientras que en Málaga se destaca la ausencia de una orientación laboral realista y conectada con el mercado de trabajo.

► 5.8. Impacto emocional y riesgo de abandono

Los factores emocionales aparecen como un elemento transversal en los discursos profesionales. El alumnado con DI/DD es descrito como especialmente vulnerable a la baja autoestima, la ansiedad y la desmotivación, fruto de trayectorias educativas previas marcadas por el fracaso. Los profesionales subrayan la necesidad de referentes estables, acompañamiento emocional y seguimiento continuo, señalando que la ausencia de estos elementos incrementa de forma significativa el riesgo de abandono.

► 5.9. Relación con empresas y prácticas formativas

Finalmente, los profesionales identifican la relación con las empresas como uno de los puntos más críticos del sistema. Son pocas las empresas dispuestas a acoger alumnado con DI/DD, y las prácticas suelen conseguirse a través de contactos personales o iniciativas individuales, más que mediante estructuras institucionales consolidadas.

La falta de sensibilización empresarial, de apoyos en el entorno laboral y de mediación por parte de la administración limita gravemente las oportunidades de prácticas inclusivas y convierte esta fase en un filtro excluyente para muchos estudiantes.

En resumen, los grupos focales con profesionales ofrecen un diagnóstico claro y consistente: la FP, en su configuración actual, no está diseñada ni preparada estructuralmente para garantizar la inclusión del alumnado con DI/DD. Las experiencias de éxito existen, pero dependen de esfuerzos individuales, contextos favorables y apoyos informales, lo que las convierte en frágiles y difícilmente generalizables.

Este análisis refuerza la necesidad de reformas estructurales que aborden de manera integrada la formación del profesorado, la flexibilización normativa, la provisión de apoyos especializados, la coordinación entre etapas y la relación con el tejido empresarial. Sin estos cambios, la inclusión en FP continuará siendo una excepción y no un derecho garantizado.

▶▶ **anexo 4.** ▶▶▶▶▶▶▶▶▶▶

Metodología y resultados de las entrevistas semiestructuradas con expertos ▶▶▶▶▶▶▶▶▶▶

Como parte del enfoque metodológico mixto empleado en este proyecto, se incorporaron entrevistas semiestructuradas con expertos con el fin de refinar, contextualizar y completar los hallazgos procedentes de la revisión bibliográfica, del cuestionario dirigido a profesionales de FP y de los grupos focales. Este recurso metodológico permitió profundizar en aspectos cualitativos que no emergen con claridad en otras técnicas y obtener información situada sobre prácticas reales, dinámicas institucionales y experiencias vividas por personas directamente vinculadas a la FP y a la DI.

1. Justificación del uso de entrevistas con expertos

Las entrevistas con expertos son una estrategia habitual en metodologías cualitativas orientadas a analizar fenómenos complejos. A diferencia de los cuestionarios o de la literatura académica, las entrevistas permiten obtener interpretaciones fundamentadas, identificar matices contextuales, y acceder a una visión interna del sistema de FP que sólo puede ser aportada por profesionales y agentes con experiencia directa.

Asimismo, esta técnica favorece la triangulación metodológica, permitiendo contrastar resultados preliminares y enriquecer la comprensión del fenómeno estudiado. En este proyecto, las entrevistas funcionaron como un mecanismo de validación y completado de los datos obtenidos previamente, al aportar perspectivas complementarias sobre prácticas inclusivas, limitaciones del modelo actual y necesidades formativas específicas de docentes y orientadores.

La entrevista semiestructurada es una técnica cualitativa que combina un guion de preguntas previamente elaborado con la posibilidad de introducir nuevas cuestiones en función de las respuestas del participante. Se caracteriza por su flexibilidad, ya que permite explorar en profundidad los temas de interés manteniendo al mismo tiempo un hilo conductor común entre todas las entrevistas. Esta modalidad resulta especialmente adecuada para investigaciones educativas y sociales donde es necesario comprender procesos, percepciones, experiencias y significados desde la perspectiva de quienes participan en ellos.

En el contexto de este proyecto, la entrevista semiestructurada permitió indagar sobre:

- barreras reales de acceso y permanencia en FP identificadas por quienes trabajan o conviven directamente con personas con DI/DD;
- prácticas inclusivas efectivas y limitaciones del modelo actual;
- necesidades formativas específicas que el profesorado y orientadores consideran indispensables;
- dinámicas institucionales que facilitan o dificultan la inclusión.

Su uso está plenamente justificado porque la inclusión en FP implica factores organizativos, pedagógicos, relacionales y culturales que difícilmente pueden captarse únicamente mediante cuestionarios o literatura científica.

2. Perfil de expertos entrevistados

Para asegurar una visión multidimensional del fenómeno, se seleccionaron tres perfiles complementarios:

- Director de un centro de FP con 19 años de experiencia, con conocimiento directo de la organización interna, gestión de recursos, implementación de apoyos y relación con empresas en FCT.
- Madre de una persona con DI que ha cursado FP en diferentes modalidades, con formación en Magisterio y Pedagogía, aportando una mirada experiencial sobre las barreras de acceso, la adecuación de las prácticas inclusivas y la coordinación entre familia, centro y autoridades educativas.
- Orientador educativo experto en inclusión, con experiencia en asesoramiento a centros y conocimiento específico sobre necesidades educativas especiales, accesibilidad cognitiva y procesos de transición.

La complementariedad de estos perfiles permitió obtener una imagen rica y multifacética del sistema de FP y su capacidad inclusiva, aportando información difícilmente accesible desde otras fuentes metodológicas.

3. Procedimiento de análisis de las entrevistas

El análisis de la información seguirá un enfoque temático basado en Braun y Clarke (2006). Las fases son las siguientes:

- Familiarización con los datos.
- Transcripción de las entrevistas y lectura repetida para identificar ideas iniciales.
- Codificación inicial.
- Codificación abierta asignando etiquetas a segmentos significativos. Flick (2014) destaca que este proceso es esencial para construir categorías interpretativas fundamentadas en los datos.
- Búsqueda de temas
- Agrupación de códigos en temas preliminares vinculados a los objetivos del proyecto: barreras de acceso, barreras de permanencia, apoyos disponibles, necesidades formativas y propuestas de mejora.
- Revisión y refinamiento de temas.
- Contraste de los temas emergentes con los datos originales para verificar coherencia interna (Braun y Clarke, 2006).
- Definición y delimitación de temas.

- Descripción clara de cada tema, su alcance y relación con los objetivos del proyecto.
- Triangulación.
- Contraste de los temas con:
 - Resultados del cuestionario
 - Información de grupos focales
 - Evidencia de la revisión bibliográfica

La triangulación metodológica (Denzin, 1978) aumenta la validez y consistencia de los hallazgos.

Por todo lo anterior podemos decir que el uso de entrevistas semiestructuradas y el análisis temático permite captar la complejidad de los procesos de inclusión en FP desde voces expertas. Integradas con el resto de fuentes metodológicas, estas entrevistas aportan una comprensión más profunda y matizada de las barreras y apoyos que influyen en el acceso y mantenimiento de estudiantes con DI/DD en la FP.

4. Análisis

► 4.1. Entrevista I

La entrevista realizada al director de un centro de FP aporta una visión profundamente informada sobre las barreras estructurales, pedagógicas y organizativas que dificultan el acceso y la permanencia de estudiantes con DI/DD en la FP ordinaria. Su testimonio constituye un ejemplo representativo de cómo la estructura actual del sistema reproduce desigualdades que afectan de manera directa a este colectivo.

Uno de los elementos más destacados es la limitación extrema de la oferta formativa adaptada. Según el director, los itinerarios disponibles son *“muy limitados”* y concentran opciones *“muy básicas”*, sin diversidad de perfiles profesionales ni continuidad académica. Esta oferta restringida no responde a la heterogeneidad del alumnado con DI/DD y obliga a las familias a aceptar formaciones por descarte más que por elección.

Además, el experto señala que estos programas están *“muy localizados”*, lo que genera una barrera territorial significativa, ya que *“les obliga para desplazarse bastante”*. De este modo, la falta de oferta y su distribución desigual introducen condiciones de inequidad desde el inicio del proceso de acceso.

La transición entre etapas educativas constituye otro obstáculo importante. El entrevistado denuncia que muchos orientadores de secundaria *“no conocen este recurso, no saben ni siquiera lo que es”*, evidenciando fallos graves en la coordinación interinstitucional y en la difusión de información. Este desconocimiento provoca que parte del alumnado que podría beneficiarse de programas adaptados no llegue nunca a ellos, o lo haga tardíamente, perdiendo oportunidades formativas clave.

En relación con la FP ordinaria, el director es contundente: *“ahí no existe esa adaptación”*. La única flexibilidad disponible se limita a *“más tiempo, ordenador, material visual... muy poquitas cosas”*, es decir, adaptaciones de acceso y no del currículo. El entrevistado subraya que la FP no contempla ajustes significativos que permitan a los estudiantes con DI/DD progresar de acuerdo con su ritmo y estilo de aprendizaje. De esta rigidez se deriva un patrón sistemático de fracaso, sintetizado en expresiones como *“se estrellan”* o *“ha sido un fracaso”*, evidenciando que el problema no radica en la capacidad del alumnado, sino en la falta de apoyos y de adaptación estructural.

Entre los factores que más contribuyen a este fracaso se encuentra la ausencia de personal especializado. El experto afirma que se requiere *“un apoyo externo bastante potente”* que no existe en la FP ordinaria. La ratio elevada y la falta de profesionales de apoyo hacen imposible

ofrecer una atención individualizada o una mediación pedagógica constante, elementos imprescindibles para este alumnado. La frase *“los recursos son cero”* resume de forma clara el déficit estructural del sistema.

Frente a este escenario, el entrevistado destaca la existencia de los Programas Profesionales de Modalidad Especial, que describe como *“plenamente adaptados”* y dotados de personal especializado, incluyendo pedagogía terapéutica. Valora estos programas como *“una muy buena adaptación”*, en los que se logra un clima de convivencia positivo, con participación en actividades comunes y experiencias de desarrollo personal que favorecen la integración social.

Sin embargo, también reconoce que estos programas conducen a titulaciones no oficiales y tienen una oferta muy restringida, lo que plantea el riesgo de consolidar itinerarios segregados sin continuidad real en la FP reglada.

El experto reflexiona también sobre la formación del profesorado, señalando que es prácticamente inexistente: *“no tienen ninguna formación específica (...) nula, nada de nada”*. Considera imprescindible dotar al profesorado de un marco teórico que les permita comprender el funcionamiento cognitivo del alumnado con DI/DD y adaptar su práctica de forma fundamentada. Además, propone un modelo de formación situada basado en la co-docencia: *“un buen maestro que vaya contigo”*, subrayando la necesidad de acompañamiento profesional, práctica guiada y aprendizaje entre iguales como condiciones para transformar verdaderamente las prácticas inclusivas.

Por último, reconoce la importancia de la relación con las familias, que suelen llegar al centro con incertidumbre y preocupación, pero que una vez conocen el funcionamiento del programa *“se relajan y bien”*. Este aspecto resalta el papel del acompañamiento emocional y comunicativo, tanto para el alumnado como para sus familias, en procesos educativos que con frecuencia están marcados por la fragilidad y la falta de opciones.

En conjunto, la entrevista muestra un sistema de FP que, en su configuración actual, no garantiza la inclusión real de estudiantes con DI/DD. La falta de adaptaciones curriculares, la escasez de personal especializado, las limitaciones de la oferta, la desigualdad territorial y la ausencia de formación docente generan un entramado de barreras que dificultan tanto el acceso como la permanencia. Al mismo tiempo, el testimonio revela que cuando existen apoyos estructurados y equipos formados, la inclusión no solo es viable, sino que produce desarrollos positivos en lo académico, lo personal y lo social.

► 4.2. Entrevista II

La entrevista a la madre de una persona con síndrome de Down que ha transitado por diferentes niveles y modalidades del sistema educativo, y profesional con larga trayectoria en el ámbito de la discapacidad intelectual, ofrece un testimonio privilegiado para comprender las barreras históricas y actuales en el acceso, permanencia y progresión del alumnado con DI/DD en la FP.

Además, su relato permite identificar condiciones estructurales necesarias, déficits normativos y organizativos y carencias formativas del profesorado que tienen impacto directo en la inclusión.

Uno de los hallazgos más relevantes de la entrevista es que muchas de las transiciones educativas de su hijo han dependido más de la capacidad familiar para interpretar, forzar o cuestionar la normativa que de un derecho garantizado de forma estable. La entrevistada utiliza expresiones como *“yo soy experta en encontrar la brecha de la norma y romperla”* para referirse a la necesidad constante de buscar excepciones o vacíos legales que permitan sostener itinerarios inclusivos.

Este testimonio revela una barrera sistémica: la inclusión no depende de una estructura clara y accesible, sino del nivel de alfabetización administrativa de las familias y de su capacidad para

litigar o negociar con la administración educativa. Así, señala que muchas decisiones relevantes, como la permanencia un año más en infantil o el acceso a programas de FP sin los requisitos estándar, solo se lograron mediante recursos jurídicos, presión administrativa o intervención política.

Este patrón muestra que la accesibilidad normativa en FP para DI/DD continúa siendo frágil, desigual y altamente dependiente del contexto local y de la voluntad individual de los equipos directivos o inspección.

La experiencia de su hijo en FP evidencia múltiples limitaciones estructurales del sistema actual. Una de las más significativas es la ausencia de apoyos profesionales dentro de los ciclos.

La entrevistada es especialmente explícita: *“en la formación profesional tienen que estar esas figuras [...] tienen derecho y no se les ayuda”*, en referencia a PTE, terapeutas ocupacionales o educadores especializados.

Indica también que la FP está diseñada para perfiles muy diferentes, especialmente en el caso de la Formación Profesional Básica (FPB): *“la FPB está pensada para la compensatoria, no está pensada para la educación especial”* (p. 34), lo que genera entornos de aprendizaje y convivencia que pueden resultar perjudiciales para alumnado con DI/DD.

Esto revela una barrera organizativa: los grupos de FPB mezclan perfiles sin prever condiciones de accesibilidad emocional, social y educativa para estudiantes con DI/DD. El problema no es solo didáctico, sino del clima del programa y de su diseño estructural, que no responde a las necesidades de este colectivo.

Otra barrera significativa es la incompatibilidad entre horarios, vida comunitaria y apoyos externos. La estructura no está pensada para DI/DD, quienes suelen tener otros apoyos, actividades terapéuticas o necesidades de organización familiar.

La entrevista aporta información muy rica sobre lo que ella considera competencias docentes esenciales para garantizar trayectorias inclusivas en FP.

La experta diferencia entre profesorado con vocación y mirada pedagógica y profesorado sin formación específica. En FP destaca el papel transformador de algunos docentes de secundaria o de FP quienes, sin ser especialistas en educación especial, fueron capaces de integrar los contenidos del ciclo profesional con las habilidades adaptativas que su hijo necesitaba. El profesorado informado puede redefinir expectativas, evitando prácticas proteccionistas que limitan el acceso a competencias clave.

Sin embargo, la entrevistada también remarca la ausencia total de formación sistemática en DI/DD para el profesorado de FP, afirmando que la sensibilización y los conocimientos se deben a iniciativas puntuales o a formación voluntaria: *“monté un curso de formación... y luego ya me lo pedían a mí todo”*.

Este testimonio refuerza la idea de que la formación inclusiva del profesorado de FP no está institucionalizada, depende de motivación individual y produce desigualdades entre centros.

Un aspecto nuclear del relato es la falta de una estructura clara de transición entre ESO y FP para alumnado con DI/DD. La entrevistada describe cómo tuvo que diseñar un *“proyecto personalizado de transición a la vida adulta”*, inspirado en modelos del País Vasco y en programas de habilidades adaptativas.

Narra cómo la rigidez de los requisitos académicos excluye a muchos jóvenes con DI/DD del acceso a grados medios o a titulaciones acreditables, aunque posean competencias funcionales,

“¿Cómo vas a ir a un ciclo medio si no tienes graduado escolar?”. Asimismo, denuncia las barreras administrativas para acceder a FP de Segunda Oportunidad, entre ellas la obligación de inscribirse en Garantía Juvenil pese a estar trabajando.

Estos ejemplos evidencian un sistema poco permeable, que no contempla itinerarios realistas para DI/DD, obligando a las familias a sortear obstáculos que no deberían existir.

A pesar de las barreras, la entrevistada identifica factores facilitadores que permitieron a su hijo mantener y completar sus procesos formativos:

- Relaciones profesionales estables: tener una figura docente de referencia durante varios cursos.
- Colaboración educativa-familiar basada en confianza y claridad de roles.
- Trabajo explícito sobre habilidades adaptativas y autonomía como objetivo transversal del proceso educativo.
- Entornos de FP que comprenden las necesidades del alumnado DI/DD y están dispuestos a flexibilizar tiempos, cargas y prácticas evaluativas.
- Redes comunitarias y actividades de ocio estructurado, que para ella son condiciones imprescindibles para el desarrollo emocional y social del alumnado.

Estos factores se alinean con los principios de la educación inclusiva y con la necesidad de concebir la FP como un espacio de crecimiento integral, no únicamente profesional.

Esta evidencia que, aunque existen experiencias educativas muy positivas, la accesibilidad del sistema de FP para alumnado con DI/DD no está garantizada por estructura, sino por la voluntad y formación del profesorado, la capacidad de gestión de las familias, y la flexibilidad (a veces extraordinaria o excepcional) de los centros o de la inspección.

Su experiencia permite extraer cuatro conclusiones generales:

1. La FP no está diseñada para DI/DD, sino que se adapta de forma reactiva y desigual.
2. Los apoyos personales y profesionales son imprescindibles, pero no están garantizados en ninguna modalidad de FP.
3. El profesorado requiere formación específica, tanto en DI/DD como en estrategias metodológicas inclusivas.
4. Se necesitan itinerarios flexibles y accesibles, con requisitos administrativos compatibles con las trayectorias reales de estas personas.

Este análisis aporta una perspectiva esencialmente experiencial, pero de enorme valor para comprender cómo deben transformarse los sistemas de FP para ser verdaderamente inclusivos

► 4.3. Entrevista III

La entrevista con el orientador educativo con experiencia en inclusión y transición educativa aporta una perspectiva técnico-profesional altamente relevante para comprender tanto los avances como las limitaciones del sistema de FP respecto al alumnado con DI/DD. Su visión permite integrar elementos normativos, organizativos y didácticos que emergen como claves para la accesibilidad del sistema.

A diferencia de las entrevistas de perfiles familiares o de dirección, el experto introduce un análisis detallado de los cambios normativos de la Ley Orgánica 3/2022 de FP y su impacto en el acceso. Destaca que la ley “rompe esa rigidez en el currículum” al permitir niveles de certificación progresiva (A, B, C y D). Señala que esta estructura posibilita que estudiantes con DI/DD que no pueden completar un ciclo formativo obtengan al menos certificados de profesionalidad con validez laboral, lo que representa una vía de acreditación parcial antes inexistente:

También reconoce avances como la FP Básica de tres años adaptada, que amplía tiempos y permite trayectorias más ajustadas al perfil cognitivo del alumnado.

Sin embargo, estas aperturas normativas no eliminan las barreras estructurales, sino que las desplazan.

Una de las barreras más contundentes identificadas por el entrevistado es la imposibilidad de realizar adaptaciones curriculares significativas en FP, a diferencia de la ESO: *“No pueden hacerles adaptaciones significativas... no pueden quitar resultados de aprendizaje... las competencias del título tienen que tenerlo”*.

Esto implica que cualquier estudiante debe alcanzar la totalidad de competencias profesionales del título, lo que deja fuera perfiles que, aun pudiendo desempeñar tareas concretas del sector, no alcanzan el conjunto del currículo. Se identifica esta rigidez como una barrera estructural especialmente pronunciada en grado medio y superior.

También subraya la falta grave de apoyos especializados en FP, en contraste con primaria y secundaria: *“En la secundaria obligatoria hay orientadores y otros profesionales de apoyo,... en FP eso desaparece. Incluso hay centros donde no hay ni orientadores”*.

La transición a FP supone, por tanto, un vacío de apoyos, que deja al alumnado sin el acompañamiento que antes recibía.

Uno de los elementos centrales de esta entrevista es la identificación de la FP Dual y las prácticas en empresa como la barrera principal de permanencia y finalización. El entrevistado explica que todo estudiante debe realizar prácticas en empresa, lo cual se convierte en un filtro excluyente para DI/DD por la resistencia del tejido empresarial.

Explica que esta barrera no es académica sino sociolaboral, derivada de prejuicios, desconocimiento y ausencia de cultura inclusiva en las empresas ordinarias. Las entidades del tercer sector sí acogen, pero no son suficientes para sostener la obligatoriedad de la FP Dual.

Por ello, plantea la necesidad de programas institucionales de transición educativa-laboral, que articulen apoyos, intermediación y sensibilización empresarial: *“Hace falta un apoyo institucional para facilitar programas de tránsito... para que puedan ir a empresas y completar la formación.”*

El experto identifica la orientación previa a la matrícula como un factor determinante: *“Es muy importante... que sepan muy bien en qué va a consistir el ciclo... a veces hay desajustes”*. Estos desajustes generan frustración y abandono, especialmente cuando las expectativas de la familia no se corresponden con las exigencias reales del ciclo.

El entrevistado subraya la necesidad de un ajuste fino entre capacidades del alumno, apoyos disponibles y requerimientos del ciclo, lo cual exige orientadores especializados, que actualmente no existen en todos los centros.

En consonancia con las entrevistas anteriores, el experto señala la formación docente como una de las barreras principales: *“Es una barrera fuerte... hay un desconocimiento grande... no es culpa de los profes, sino que las instituciones no han puesto el acento”*.

Identifica dos necesidades prioritarias:

- a)** Conocimiento profundo de las diversidades. El profesorado debe conocer los perfiles del alumnado con DI/DD y del conjunto de necesidades educativas.
- b)** Formación en DUA (Diseño Universal para el Aprendizaje) como metodología que permite diseñar actividades que se ajusten a toda la diversidad del aula.

Además, subraya que la cultura del centro es determinante *“Es muy importante que los centros vean que estos chicos no son una excepción... falta esa cultura”*. La formación no debe ser solo técnica, sino acompañada por cambios organizativos y comunitarios.

La entrevista con este experto ofrece una visión técnica, coherente y estructurada que complementa y confirma los hallazgos del estudio.

Barreras estructurales identificadas:

1. Imposibilidad de adaptaciones curriculares significativas.
2. Ausencia de apoyos especializados en FP.
3. Déficits graves de orientación previa a la matrícula.
4. FP Dual como barrera sociolaboral por discriminación empresarial.
5. Falta de cultura inclusiva en centros y docentes.

Necesidades de formación docente:

1. Conocimiento profundo de perfiles de diversidad y NEE.
2. Dominio del DUA como metodología inclusiva central.
3. Cambios organizativos para asumir a DI/DD como alumnado propio.
4. Formación orientada a transición escuela-trabajo y relación con empresas.

► 4.4. Análisis transversal de las entrevistas

Barreras de acceso a la Formación Profesional

El análisis transversal revela que las barreras de acceso son estructurales, informativas y normativas, y están ampliamente alineadas entre los tres entrevistados.

- Oferta insuficiente y limitación de itinerarios formativos.
La FP ofrece opciones muy restringidas y en localizaciones específicas, lo cual genera desigualdad territorial y limita la libertad de elección del alumnado con DI/DD.
- Falta de orientación educativa y desconocimiento de la FP.
Las barreras de acceso no son solo estructurales, sino informativas. La falta de orientación experta conduce a decisiones inadecuadas y a entradas fallidas en FP.
- Rigidez normativa en el acceso a titulaciones regladas.
El acceso está fuertemente condicionado por criterios académicos no adaptados al perfil cognitivo, dejando fuera a quienes tienen competencias funcionales pero no académicas.

Barreras de mantenimiento / permanencia en la FP

Las tres entrevistas coinciden en que las barreras de permanencia son aún más graves que las de acceso, especialmente en la FP ordinaria.

- Imposibilidad de realizar adaptaciones curriculares significativas.
La FP se basa en currículos rígidos, orientados a la competencia profesional completa, lo cual excluye sistemáticamente a estudiantes con DI/DD.
- Ausencia de apoyos especializados en FP.
La FP ordinaria no cuenta con personal especializado, lo cual provoca:
 - desbordamiento docente,
 - falta de seguimiento individualizado,
 - aumento del fracaso,
 - abandono.

Problemática de la FP Dual y las prácticas en empresa

La FP Dual actúa como filtro excluyente: la exigencia de prácticas en empresa deja fuera a muchos estudiantes con DI/DD debido a prejuicios, falta de sensibilización y miedos empresariales.

Barreras organizativas y de horario

Las estructuras horarias están diseñadas para perfiles estándar, no para alumnado con apoyos externos, ritmos cognitivos o necesidades de descanso.

Necesidades de formación del profesorado y profesionales

La convergencia entre las tres entrevistas es clara y contundente: la formación docente es insuficiente, no regulada y depende de la voluntad individual.

- Necesidad de formación específica en DI/DD. El profesorado de FP carece de formación obligatoria en:
 - funcionamiento cognitivo DI/DD,
 - necesidades de apoyo específicas,
 - estrategias metodológicas adaptadas.
- Formación en metodologías inclusivas (DUA, flexibilización, codocencia). La formación debe ser práctica, situada, colaborativa y orientada al diseño de aprendizaje inclusivo.
- Necesidad de enfoques de transición educativa-laboral. El profesorado de FP necesita competencias en:
 - acompañamiento a la autonomía,
 - habilidades adaptativas,
 - preparación para vida adulta,
 - intermediación sociolaboral.
- Cultura inclusiva del centro.
La formación debe incluir liderazgo inclusivo, trabajo en equipo, convivencia y desarrollo de visión compartida.

► 4.5. Conclusiones

- Las barreras de acceso son normativas y de orientación:
 - oferta reducida,
 - itinerarios poco flexibles,
 - requisitos excluyentes,
 - ausencia de orientación experta.
- Las barreras de permanencia son pedagógicas y organizativas:
 - currículum rígido no adaptable,
 - ausencia de apoyos especialistas,
 - FP Dual como barrera,
 - clima inadecuado en algunos programas,
 - horarios no ajustados.
- Las necesidades de formación son amplias y urgentes:
 - conocimiento sobre DI/DD,
 - aplicación del DUA,
 - estrategias adaptativas,
 - codocencia y trabajo colaborativo,
 - formación en transición laboral y vida adulta,

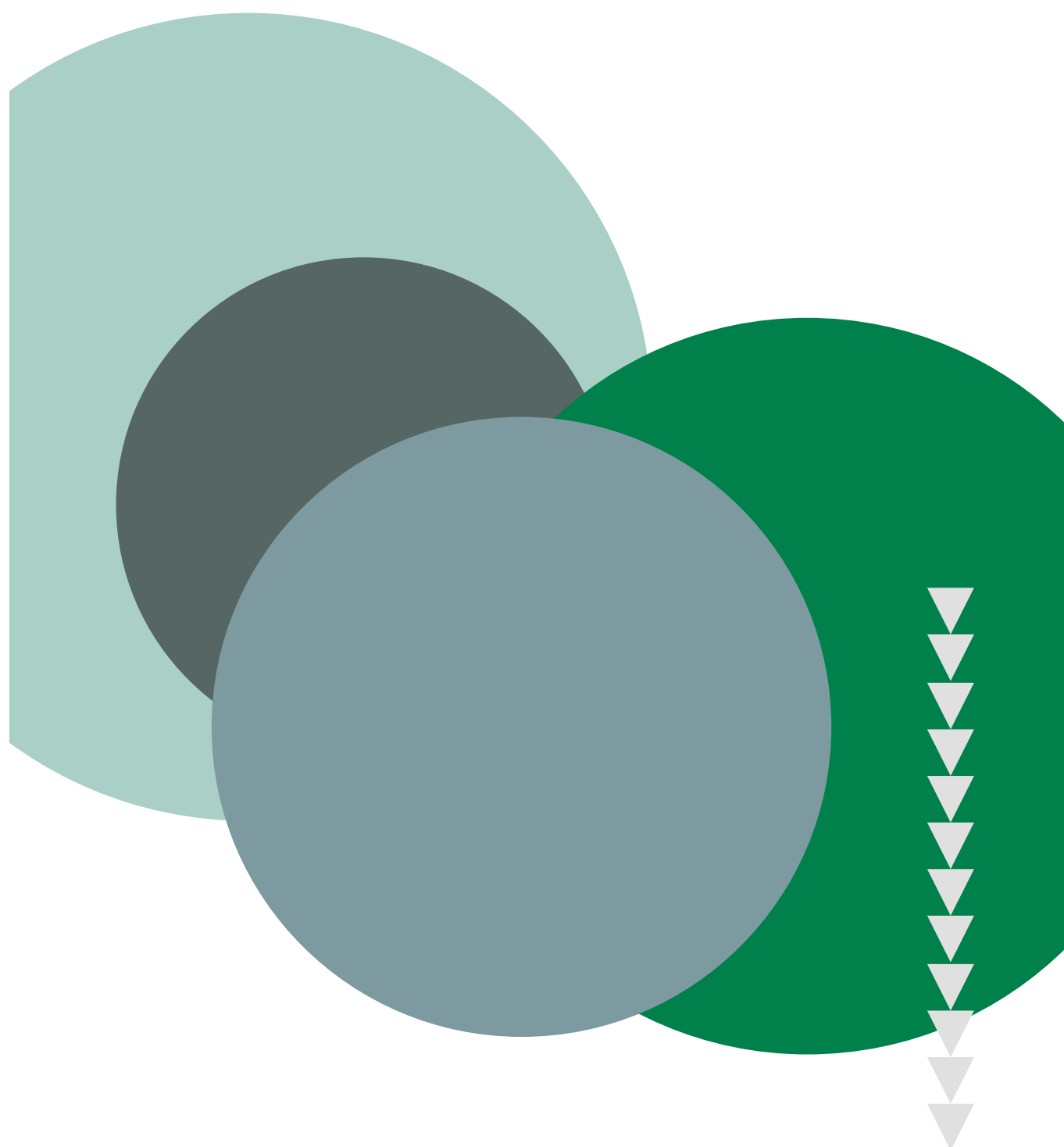
- liderazgo inclusivo y cultura escolar.

► 4.6. Bibliografía

Denzin, N. K. (2017). *The research act. A theoretical introduction to sociological methods*. Routledge.

Kvale, S. (1996). *InterViews: an introduction to qualitative research interviewing*. Sage.

Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa* (2ª ed.). Morata.





 POR SOLIDARIDAD
OTROS FINES DE INTERÉS SOCIAL



www.plenainclusion.org

General Perón, 32 - 1ºB
28020 Madrid

