

Alumnado con discapacidad y educación inclusiva en España



Observatorio Estatal de la Discapacidad.

Alumnado con discapacidad y educación inclusiva en España

Informe realizado por Antonio Jiménez Lara, con la colaboración de Agustín Huete García y de Miguel Arias García.

Editado por:

Observatorio Estatal de la Discapacidad. 2019.

www.observatoriodeladiscapacidad.info

Contenido:

1	Introducción.....	10
2	El marco normativo	13
	2.1 La construcción legal de la inclusión educativa en España	13
	2.1.1 La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE).....	14
	2.1.2 La Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD)	15
	2.1.3 La Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social	18
	2.1.4 La Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE)	20
	2.1.5 Regulación de la atención al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo	23
	2.1.6 Becas y ayudas para alumnado con necesidad específica de apoyo educativo	25
	2.2 La normativa autonómica	27
	2.2.1 Medidas especiales y recursos de apoyo;.....	32
	2.2.2 Sistema de detección y valoración	33
	2.2.3 Ratio, Perfiles profesionales y equipos	34
	2.2.4 Participación de las familias	36
	2.2.5 Otros elementos de interés en legislación autonómica	37
3	El marco de políticas públicas.....	39
	3.1 La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible.....	39
	3.2 La Estrategia Española de Discapacidad	41
	3.3 Planes estratégicos de atención a la diversidad	45
	3.3.1 II Plan de Atención a la Diversidad en la Educación de Castilla y León 2017-2022	46
	3.3.2 Plan Marco de Atención a la Diversidad en Extremadura 2011 ..	48
	3.3.3 Plan Estratégico de Atención a la Diversidad de Navarra 2017-2021	50
	3.3.4 Plan Marco para el desarrollo de una Escuela Inclusiva 2019-2022 (País Vasco).....	51

3.4	Aplicación de las políticas.....	53
3.4.1	El Foro para la Inclusión Educativa del Alumnado con Discapacidad	55
4	Datos estadísticos sobre alumnado con necesidad específica de apoyo educativo.....	58
4.1	Alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo	58
4.2	Alumnado con necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad	65
4.2.1	Datos del curso 2017-2018.....	65
4.2.1.1	Distribución por sexo	66
4.2.1.2	Distribución por titularidad y financiación de los centros educativos	68
4.2.1.3	Distribución por tipo de discapacidad	71
4.2.1.4	Diferencias territoriales	72
4.2.2	Evolución del número de alumnos con necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad según modalidad de escolarización en las tres últimas décadas.	74
4.3	Alumnado con necesidades específica de apoyo educativo derivadas de retraso madurativo, trastornos de aprendizaje y trastornos del desarrollo del lenguaje y la comunicación.....	98
5	Recursos y medidas de apoyo	105
5.1	Servicios de orientación educativa.....	105
5.1.1	El tutor	105
5.1.2	Los servicios especializados de orientación	105
5.1.2.1	Departamentos y unidades de orientación	106
5.1.2.2	Servicios externos de orientación educativa	106
5.2	Medidas de atención a la diversidad	114
5.3	Becas y ayudas al estudio	119
6	Resultados educativos en personas con y sin discapacidad ..	122
7	Necesidades sentidas y demandas expresadas en materia de educación inclusiva por las familias de personas con discapacidad y los profesionales de la enseñanza.....	129
7.1	Dificultades percibidas.	129

7.2	Apoyos para la inclusión.....	135
7.3	Factores que favorecen la inclusión	141
7.4	Opiniones sobre el entorno institucional (Administración Pública y legislación) y la inclusión educativa.....	144
8	Los desafíos.....	148
8.1	Dificultades y barreras para la inclusión.....	149
8.2	La reconversión de los centros de educación especial	157
8.2.1	El papel de los centros de educación especial como centros de recursos para la inclusión. Experiencias e iniciativas legislativas	159
8.2.2	La experiencia portuguesa	163
8.2.3	La experiencia de la provincia canadiense de Nuevo Brunswick.....	166
8.2.4	La posición del CERMI	167
8.3	Evaluación y medidas de atención	168
8.4	Escasez de recursos.....	169
8.5	Formación y actitudes de los docentes.....	170
8.6	Prejuicios y etiquetas	171
8.7	Modelo tradicional de enseñanza	172
9	Referencias bibliográficas.....	175
10	ANEXO. Normativa Autonómica.....	180
10.1	Andalucía.....	180
10.1.1	Estatuto de Autonomía	180
10.1.2	Ley 9/1999, de 18 de noviembre, de Solidaridad en la Educación	181
10.1.3	Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía.	185
10.1.4	Ley 4/2017, de 25 de septiembre, de los Derechos y la Atención a las Personas con Discapacidad en Andalucía.....	191
10.1.5	Normas de desarrollo	197
10.2	Aragón.....	199
10.2.1	Estatuto de Autonomía	199

10.2.2	Decreto 217/2000, de 19 de diciembre, del Gobierno de Aragón, de atención al alumnado con necesidades educativas especiales.....	200
10.2.3	Decreto 188/2017, de 28 de noviembre, del Gobierno de Aragón, por el que se regula la respuesta educativa inclusiva y la convivencia en las comunidades educativas de la Comunidad Autónoma de Aragón.....	201
10.3	Asturias	212
10.3.1	Estatuto de Autonomía	212
10.3.2	Decreto 82/2014, de 28 de agosto, por el que se regula la ordenación y establece el currículo de la educación Primaria en el Principado de Asturias	213
10.3.3	Decreto 43/2015, de 10 de junio, por el que se regula la ordenación y se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en el Principado de Asturias	214
10.3.4	Resolución de 17 de junio de 2015, de la Consejería de Educación, Cultura y Deporte, por la que se regula la oferta de programas formativos de formación profesional para el alumnado con necesidades educativas especiales en centros de educación especial y la realización del módulo de formación práctica en empresas.....	220
10.4	Islas Baleares.....	221
10.4.1	Estatuto de Autonomía	221
10.4.2	Decreto 39/2011, de 29 de abril, por el cual se regula la atención a la diversidad y la orientación educativa en los centros educativos no universitarios sostenidos con fondos públicos.....	224
10.4.3	Otras disposiciones y actuaciones de interés	228
10.4.3.1	Dotación adicional de personal de apoyo educativo para la atención a la diversidad en la enseñanza privada concertada	228
10.4.3.2	Mejora de la oferta educativa de los centros de educación especial.....	229
10.5	Canarias	229
10.5.1	Estatuto de Autonomía	229
10.5.2	Ley 6/2014, de 25 de julio, Canaria de Educación no Universitaria.....	235

10.5.3	Decreto 25/2018, de 26 de febrero, por el que se regula la atención a la diversidad en el ámbito de las enseñanzas no universitarias de la Comunidad Autónoma de Canarias.....	251
10.5.4	Orden de 5 de febrero de 2018, por la que se establecen las características y la organización de los Programas de Mejora del Aprendizaje y del Rendimiento en la Comunidad Autónoma de Canarias, así como los currículos de los ámbitos y de la materia de libre configuración autonómica, propios de estos programas.	257
10.6	Cantabria	258
10.6.1	Estatuto de Autonomía	258
10.6.2	Ley 6/2008, de 26 de diciembre, de Educación de Cantabria.	259
10.6.3	Decreto 98/2005, de 18 de agosto de 2005, de ordenación de la atención a la diversidad en las enseñanzas escolares y la educación preescolar en Cantabria.....	265
10.6.4	Orden ECD/100/2015, de 21 de agosto, que regula los Programas de mejora del aprendizaje y del rendimiento en los centros que imparten Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Cantabria.	275
10.7	Castilla y León.....	275
10.7.1	Estatuto de Autonomía	275
10.7.2	Ley 2/2013, de 15 de mayo de 2013, de Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad.....	279
10.7.3	Orden EDU/1152/2010, de 3 de agosto, por la que se regula la respuesta educativa al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo escolarizado en el segundo ciclo de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Enseñanzas de Educación Especial, en los centros docentes de la Comunidad de Castilla y León.	285
10.8	Castilla-La Mancha	293
10.8.1	Estatuto de Autonomía	293
10.8.2	Ley 7/2010, de 20 de julio, de Educación de Castilla-La Mancha.....	294
10.8.3	Decreto 85/2018, de 20 de noviembre, por el que se regula la inclusión educativa del alumnado en la comunidad autónoma de Castilla-La Mancha.....	301

10.8.4	Orden de 11/04/2014, de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes, por la que se crean, regula y ordena el funcionamiento de las Aulas Abiertas Especializadas, para el alumnado con trastorno de espectro autista, en centros sostenidos con fondos públicos de la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha.....	319
10.9	Cataluña.....	320
10.9.1	Estatuto de Autonomía	320
10.9.2	Ley 12/2009, de 10 de julio, de Educación.	322
10.9.3	Decreto 150/2017, de 17 de octubre, de la atención educativa al alumnado en el marco de un sistema educativo inclusivo.....	327
10.10	Comunidad Valenciana	333
10.10.1	Estatuto de Autonomía	333
10.10.2	Ley 11/2003, de 10 de abril, de la Generalitat, sobre el Estatuto de las Personas con Discapacidad.....	335
10.10.3	Decreto 104/2018, de 27 de julio, del Consell, por el que se desarrollan los principios de equidad y de inclusión en el sistema educativo valenciano.	338
10.11	Extremadura.....	346
10.11.1	Estatuto de Autonomía	346
10.11.2	Ley 4/2011, de 7 de marzo, de Educación de Extremadura.	351
10.11.3	Decreto 228/2014, de 14 de octubre de 2014, por el que se regula la respuesta educativa a la diversidad del alumnado en la Comunidad Autónoma de Extremadura.....	357
10.12	Galicia	358
10.12.1	Estatuto de Autonomía	358
10.12.2	Decreto 229/2011, de 07 de diciembre de 2011, por el que se regula la atención a la diversidad del alumnado de los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Galicia en los que se imparten las enseñanzas establecidas en la Ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación.....	358
10.12.3	Protocolos de tratamiento educativo del alumnado	359
10.13	Madrid	361
10.13.1	Estatuto de Autonomía	361
10.13.2	Medidas de atención a la diversidad.....	361

10.13.2.1 Medidas de atención educativa.....	362
10.13.2.2 Escolarización.....	362
10.13.2.3 Atención a la diversidad en Educación Infantil y Primaria.....	363
10.13.2.4 Atención a la diversidad en educación Secundaria Obligatoria.....	373
10.13.2.5 Atención a la diversidad en Bachillerato	387
10.13.3 Programa para la escolarización preferente de alumnado con necesidades educativas especiales derivadas de Trastornos Generalizados del Desarrollo	391
10.14 Murcia.....	392
10.14.1 Estatuto de Autonomía	392
10.14.2 Decreto nº 359/2009, de 30 de octubre, por el que se establece y regula la respuesta educativa a la diversidad del alumnado en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia	393
10.15 Navarra.....	397
10.15.1 Estatuto de Autonomía	397
10.15.2 Medidas de atención a la diversidad en Navarra.....	397
10.16 País Vasco.....	400
10.16.1 Estatuto de Autonomía	400
10.16.2 Medidas de respuesta a la diversidad	401
10.16.2.1 Medidas de respuesta a la diversidad en la Educación Infantil.....	401
10.16.2.2 Medidas de respuesta a la diversidad en la Educación Básica.....	403
10.17 La Rioja	406
10.17.1 Estatuto de Autonomía	406
10.17.2 Medidas de atención a la diversidad.....	406
10.18 Ceuta y Melilla	408
10.18.1 Estatutos de Autonomía	408
10.18.2 Medidas de atención a la diversidad.....	409

1 Introducción

Las estadísticas más recientes sobre enseñanza muestran que existe una brecha entre el nivel educativo de la población con y sin discapacidad de la misma edad, siendo especialmente llamativo un porcentaje de analfabetismo significativamente más alto que en la población general, así como un nivel de estudios inferior. El acceso a la escolarización inclusiva y en igualdad de condiciones, con los apoyos necesarios y en las mismas aulas que el resto de los niños y niñas, es hoy para las personas con discapacidad un derecho, y así lo contempla la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD), firmada, ratificada y vigente en España desde 2008.

Mediante este estudio se pretende conocer la situación y necesidades de los niños y niñas con discapacidad y sus familias en el sistema de enseñanza actual, describiendo los factores de riesgo que explican la falta de resultados académicos y las dificultades que encuentran para una inclusión educativa real y efectiva, tal como encomienda la CDPD.

El estudio, que se centra en las enseñanzas no universitarias, se ha realizado en dos fases, que se han abordado respectivamente en los años 2018 y 2019.

La primera fase se ha centrado en el análisis del marco normativo y de las políticas públicas. Su objetivo ha sido analizar la normativa que regula el derecho a la educación en un sistema inclusivo de las personas con discapacidad en España (tanto a nivel estatal como en cada una de las comunidades autónomas), las políticas públicas implementadas para garantizar ese derecho, y la forma en que se concretan en la práctica esas regulaciones y políticas:

- Detección y valoración de las necesidades educativas especiales.
- Medidas de apoyo (ordinarias y extraordinarias).

- Recursos de apoyo, tanto humanos (profesorado y profesionales de apoyo, asesores e intérpretes de lengua de signos, terapeutas, logopedas, pedagogos...; servicios de orientación y apoyo educativo) como materiales (accesibilidad física, sistemas alternativos de comunicación; sistemas de ampliación del sonido o la imagen; materiales didácticos adaptados, etc.).
- Subvenciones, becas y otras medidas de apoyo al alumnado.

El objetivo de la segunda fase ha sido analizar las evidencias empíricas, cuantitativas y cualitativas, disponibles sobre la educación de las personas con discapacidad en España, identificar buenas prácticas y retos de futuro, y proponer recomendaciones de mejora. En concreto, se ha recopilado y analizado información sobre los siguientes aspectos:

- Datos estadísticos sobre alumnado con necesidades educativas especiales derivadas de algún tipo de discapacidad o trastorno grave de conducta, así como al alumnado con necesidades específica de apoyo educativo derivadas de retraso madurativo, trastornos de aprendizaje y trastornos del desarrollo del lenguaje y la comunicación.
- Recursos y medidas de apoyo (servicios de orientación educativa, planes de atención a la diversidad, adaptaciones curriculares, recursos, medios y apoyos complementarios...).
- Resultados educativos en personas con y sin discapacidad.
- Necesidades sentidas y demandas expresadas en materia de educación inclusiva por las personas con discapacidad, sus familias y los profesionales de la enseñanza.
- Buenas prácticas en materia de educación inclusiva.

La metodología seguida en la realización de la primera fase del estudio se ha basado en el análisis de fuentes secundarias. En la segunda fase se ha combinado el análisis de fuentes estadísticas y documentales con la realización de entrevistas a personas con discapacidad, familiares y profesionales de la enseñanza.

Los resultados de la primera fase se recogen en los capítulos 2 y 3 de este informe, y los de la segunda en los capítulos 4, 5, 6 y 7. El informe se cierra con un capítulo dedicado a los principales desafíos de futuro para conseguir una verdadera educación inclusiva del alumnado con discapacidad.

2 El marco normativo

2.1 La construcción legal de la inclusión educativa en España

La primera referencia normativa sobre educación de niños y niñas con discapacidad se puede encontrar en la Ley General de Educación de 1970, que contemplaba su escolarización en un sistema paralelo al ordinario, que ya existía de facto como una variedad de centros de educación especial que habían surgido en décadas anteriores, a iniciativa de asociaciones de familias, u otras instituciones caritativas. Para la ordenación de este sistema paralelo de educación segregada, se creó en 1975 el Instituto Nacional de Educación Especial.

La Constitución española de 1978 supuso el punto de origen de un giro hacia políticas de inclusión educativa, y no sólo porque en su artículo 27 se reconoció a todos los españoles y extranjeros residentes el derecho a la educación, sino porque dedica expresamente su artículo 49 a la población con discapacidad, indicando que los poderes públicos “realizarán una política de prevención, tratamiento, rehabilitación e integración de los disminuidos físicos, sensoriales y psíquicos, a los que prestará la atención especializada que requieran”.

Este giro hacia la inclusión educativa se plasmó inicialmente en la Ley 13/1982, de 7 de abril, de Integración Social de los Minusválidos (LISMI), que en los artículos 23 al 31 avala la integración del alumnado con discapacidad en el sistema ordinario de educación general, con los apoyos necesarios que la propia Ley contempla.

Tres años después, el Real Decreto 334/1985, de 6 de marzo, de ordenación de la educación especial, prevé de manera preferente la escolarización de niños y niñas con discapacidad en centros ordinarios, contemplando como excepcional la escolarización en unidades o centros especiales. El despliegue de este decreto supuso un claro punto de inflexión hacia la escolarización inclusiva.

Será la Ley Orgánica 1/1990 de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), de 3 de octubre de 1990, la que integre en una reforma educativa integral la inclusión educativa de los niños y niñas con

discapacidad como una forma de diversidad que la escuela debe atender, y hablará por primera vez en nuestra legislación educativa de la figura del alumnado con necesidades educativas especiales (ACNEE).

En junio de 1994, se lleva a cabo en Salamanca, la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales, organizada por la UNESCO y el Ministerio de Educación y Ciencia de España. En este marco, se adoptó la llamada “Declaración de Salamanca” (UNESCO, 1994), que impulsa definitivamente la inclusión educativa de todo el alumnado, con independencia de sus necesidades de apoyo (Echeita y Verdugo, 2004).

Posteriormente, el Real Decreto 696/1995, de 28 de abril de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales, regula las condiciones para la atención educativa a estos alumnos y las garantías para la calidad de la enseñanza. A partir de este Real Decreto, se inició el desarrollo legislativo de los sistemas de enseñanza en las Comunidades Autónomas que paulatinamente iban asumiendo del Estado las competencias en materia de educación (Toboso, M. et. al., 2012).

2.1.1 La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE)

En el año 2006, se promulgó la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), que con las modificaciones introducidas por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), es la norma que actualmente regula la atención a la diversidad en el sistema educativo español.

El capítulo primero del título segundo de la LOE establece los principios (normalización e inclusión) y recursos (profesorado especializado, profesionales cualificados, medios y materiales) para la atención integral al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (artículos 71 y 72), regula en su sección primera (artículos 73 a 75) la escolarización de los alumnos que presentan necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad o trastornos graves de conducta y las medidas para facilitar su integración social y laboral si no

pueden conseguir los objetivos de la educación obligatoria, y dedica sus secciones segunda (artículos 76 y 77) y tercera (artículos 78 y 79) a la atención de los alumnos con altas capacidades intelectuales y de los alumnos con integración tardía en el sistema educativo español, respectivamente. La LOMCE, además de introducir modificaciones en algunos de los anteriores artículos (modificaciones que hacen referencia, entre otras cuestiones, a la inclusión de los alumnos con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad en el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, a la posibilidad de establecer planes de centros prioritarios para apoyar especialmente a los centros que escolaricen alumnado en situación de desventaja social, y a la posibilidad de adoptar programas de enriquecimiento curricular adecuados a las necesidades de los alumnos con altas capacidades intelectuales), añade una sección cuarta (artículo 79 bis) dedicada al alumnado con dificultades específicas de aprendizaje¹.

2.1.2 La Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD)

La Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD), firmada, ratificada y vigente por tanto en España desde 2008, establece en su artículo 24 que *los Estados Partes reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación. Con miras a hacer efectivo este derecho sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades, los Estados Partes asegurarán un sistema de*

¹ Las dificultades o trastornos específicos de aprendizaje (término éste utilizado en la versión quinta del Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales, DSM-5), son un grupo heterogéneo de trastornos que se manifiestan por dificultades significativas para la lectura, la escritura, el cálculo o el razonamiento matemático, que persisten al menos durante seis meses a pesar de las intervenciones dirigidas a superar estas dificultades, y que no son el resultado de discapacidades intelectuales, trastornos visuales o auditivos no corregidos, otros trastornos mentales o neurológicos, adversidad psicosocial, falta de dominio del idioma, déficit de instrucción académica o directrices educativas inadecuadas.

educación inclusivo a todos los niveles así como la enseñanza a lo largo de la vida, [...].

La CDPD en el ámbito educativo es clara, y reconoce que la única vía posible para la escolarización de las personas con discapacidad ha de ser la inclusiva: *[...] los Estados Partes asegurarán que: a) Las personas con discapacidad no queden excluidas del sistema general de educación por motivos de discapacidad, y que los niños y las niñas con discapacidad no queden excluidos de la enseñanza primaria gratuita y obligatoria ni de la enseñanza secundaria por motivos de discapacidad; b) Las personas con discapacidad puedan acceder a una educación primaria y secundaria inclusiva, de calidad y gratuita, en igualdad de condiciones con las demás, en la comunidad en que vivan [...].*

Pero además, la CDPD reconoce el derecho de las personas con discapacidad a disponer de los recursos especializados que precisen para el máximo aprovechamiento de los sistemas de enseñanza: *[...] c) Se hagan ajustes razonables en función de las necesidades individuales; d) Se preste el apoyo necesario a las personas con discapacidad, en el marco del sistema general de educación, para facilitar su formación efectiva; e) Se faciliten medidas de apoyo personalizadas y efectivas en entornos que fomenten al máximo el desarrollo académico y social, de conformidad con el objetivo de la plena inclusión [...].*

La apuesta inequívoca de la CDPD por la educación inclusiva ha sido reafirmada en la Observación General 4 sobre el derecho a la educación inclusiva (2016), adoptada por el Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, de acuerdo con el artículo 47 de su Reglamento, con el fin de promover la correcta aplicación del artículo 24 de la CDPD y ayudar a los Estados partes a cumplir sus obligaciones de presentación de informes. En dicha observación, el Comité destaca la importancia de reconocer las diferencias entre exclusión, segregación, integración e inclusión: *La exclusión se produce cuando se impide o se deniega directa o indirectamente el acceso de los alumnos a todo tipo de educación. La segregación tiene lugar cuando la educación de los alumnos con discapacidad se imparte en entornos separados diseñados o utilizados para responder a una deficiencia concreta o a varias*

deficiencias, apartándolos de los alumnos sin discapacidad. La integración es el proceso por el que las personas con discapacidad asisten a las instituciones de educación general, con el convencimiento de que pueden adaptarse a los requisitos normalizados de esas instituciones. La inclusión implica un proceso de reforma sistémica que conlleva cambios y modificaciones en el contenido, los métodos de enseñanza, los enfoques, las estructuras y las estrategias de la educación para superar los obstáculos con la visión de que todos los alumnos de los grupos de edad pertinentes tengan una experiencia de aprendizaje equitativa y participativa y el entorno que mejor corresponda a sus necesidades y preferencias. La inclusión de los alumnos con discapacidad en las clases convencionales sin los consiguientes cambios estructurales, por ejemplo, en la organización, los planes de estudios y las estrategias de enseñanza y aprendizaje, no constituye inclusión. Además, la integración no garantiza automáticamente la transición de la segregación a la inclusión.

La Observación General 4 especifica, asimismo, las características fundamentales de la educación inclusiva, a saber:

- a) Un enfoque que integra “ todos los sistemas” .
- b) Un “entorno educativo integral” que incluye no solo la enseñanza que se imparte en las aulas y las relaciones que allí se establecen, sino también las juntas escolares, la supervisión de los docentes, los servicios de asesoramiento y la atención médica, las excursiones escolares, las asignaciones presupuestarias y la interacción con los padres de los alumnos con y sin discapacidad, con la comunidad local y con el público en general.
- c) Un enfoque que integra a “todas las personas”; que reconoce la capacidad de todos los alumnos, incluidos los que tienen discapacidad, para aprender; que ofrece planes de estudio flexibles y métodos de enseñanza y aprendizaje adaptados a las diferentes capacidades, necesidades y estilos de aprendizaje; que presta apoyo, realiza ajustes razonables e interviene a una edad temprana a fin de que todos los alumnos puedan desarrollar su potencial; que en la planificación de las actividades docentes

presta más atención a las capacidades y las aspiraciones de los alumnos que al contenido; que pone fin a la segregación en los entornos educativos garantizando que la enseñanza se imparta en aulas inclusivas y que los entornos de aprendizaje sean accesibles y dispongan de los apoyos adecuados, y que ofrece a cada alumno una respuesta educativa personalizada en lugar de esperar que los alumnos encajen en el sistema.

- d) El apoyo al personal docente, al que facilita la formación necesaria para que adquiera los valores y las competencias básicas para adaptarse a entornos de aprendizaje inclusivos, y al que ofrece un entorno laboral accesible y propicio, que fomenta el trabajo colaborativo, la interacción y la resolución de problemas.
- e) El respeto y el valor de la diversidad, que se traduce en que todos los alumnos se sienten valorados, respetados, incluidos y escuchados, y en la existencia de medidas eficaces para prevenir los abusos y el acoso.
- f) Un ambiente que favorece el aprendizaje, que es accesible y en el que todas las personas se sienten seguras, apoyadas, estimuladas y pueden expresar sus opiniones, forjando relaciones positivas, amistades y aceptación.
- g) Unas transiciones efectivas del aprendizaje escolar a la formación profesional y la enseñanza superior y, por último, al entorno laboral.
- h) El reconocimiento del papel de las asociaciones y de la participación de los padres o cuidadores y de la comunidad.
- i) La supervisión y evaluación periódicas para garantizar que no se esté produciendo ni segregación ni integración, ya sea formal o informalmente.

2.1.3 La Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social

Con posterioridad a la ratificación por España de la CDPD, el Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre, por el que se aprueba el

Texto Refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social (en adelante, Ley General de la Discapacidad), ha dedicado el capítulo cuarto de su título primero (artículos 18 a 21) al derecho a la educación.

En el artículo 18, la Ley General de la Discapacidad establece que las personas con discapacidad tienen derecho a una educación inclusiva, de calidad y gratuita, en igualdad de condiciones con las demás, y que corresponde a las administraciones educativas asegurar un sistema educativo inclusivo en todos los niveles educativos prestando atención a la diversidad de necesidades educativas del alumnado con discapacidad. Con respecto a las modalidades de escolarización, el apartado 3 del artículo 18 establece que la escolarización del alumnado con discapacidad en centros de educación especial o unidades sustitutorias de los mismos sólo se llevará a cabo cuando excepcionalmente sus necesidades no puedan ser atendidas en el marco de las medidas de atención a la diversidad de los centros ordinarios y tomando en consideración la opinión de los padres o tutores legales.

El artículo 19 establece el derecho de las personas con discapacidad, en su etapa educativa, a la gratuidad de la enseñanza, en los centros ordinarios y en los centros especiales, de acuerdo con lo que disponen la Constitución y las leyes que la desarrollan.

El artículo 20 establece las siguientes garantías adicionales para hacer efectivo el derecho de las personas con discapacidad a una educación inclusiva, sin perjuicio de las medidas previstas en la normativa en materia de educación:

- La creación de las condiciones necesarias para facilitar la conexión de los centros de educación especial con los centros ordinarios, y la inclusión de sus alumnos en el sistema educativo ordinario.
- El establecimiento de una sección pedagógica en los hospitales infantiles, de rehabilitación y aquellos que tengan servicios pediátricos permanentes para prevenir y evitar la marginación del

proceso educativo de los alumnos de edad escolar ingresados en dichos hospitales.

- La ampliación del número de convocatorias y adaptación de las pruebas para los estudiantes universitarios cuya discapacidad les dificulte gravemente la adaptación al régimen de convocatorias establecidas con carácter general.
- La realización de programas de sensibilización, información y formación continua de los equipos directivos, el profesorado y los profesionales de la educación, dirigida a su especialización en la atención a las necesidades educativas especiales del alumnado con discapacidad, para que puedan contar con los conocimientos y herramientas necesarias para ello.

En el artículo 21, finalmente, se establece que son funciones específicas de los servicios de orientación educativa apoyar a los centros docentes en el proceso hacia la inclusión y, especialmente, en las funciones de orientación, evaluación e intervención educativa, contribuyendo a la dinamización pedagógica, a la calidad y la innovación educativa.

Es importante tener en cuenta que, por su carácter de Ley ordinaria, la Ley General de la Discapacidad no pudo modificar aspectos del derecho a la educación de las personas con discapacidad regulados por Leyes Orgánicas.

2.1.4 La Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE)

Pocos días después de aprobarse el Texto Refundido de la Ley General de Discapacidad, se promulgó la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), conocida popularmente como "Ley Wert", que introdujo modificaciones extensas y de gran calado en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), así como en la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación (LODE). A pesar de que la LOMCE se promulgó varios años después de la entrada en vigor de la Convención sobre los

Derechos de las Personas con Discapacidad, y de que consta expresamente en su preámbulo que dicho tratado internacional se toma como marco orientador y de referencia para asegurar que la mejora en los niveles de educación que la LOMCE persigue se dirija también a las personas con discapacidad, a quienes se les habrá de garantizar una educación y una formación inclusivas y de calidad, lo cierto es que la LOMCE no adaptó la legislación educativa a los mandatos de la Convención, como ha sido señalado por el CERMI (2013), pues:

- No suprime la escolarización forzosa en educación especial en virtud de una resolución administrativa en contra de la voluntad de alumno o sus representantes legales.
- No impone la realización de ajustes o la dotación de medios en función de las necesidades individuales de los alumnos, sino en función de la existencia en los centros de un número predeterminado de alumnos con necesidades educativas especiales.
- No garantiza apoyos personalizados y efectivos al no revertir los recortes que han afectado a la suficiencia de los medios de los que disponen los centros que escolarizan a alumnos con necesidades educativas especiales.
- No incorpora mecanismos de apelación rápidos y eficaces en vía administrativa y contencioso-administrativa.
- No aborda el tema de la formación del profesorado en la toma de conciencia sobre la discapacidad y el uso de modos, medios y formatos de comunicación aumentativos y alternativos apropiados, y de técnicas y materiales educativos para apoyar a las personas con discapacidad.
- No introduce indicadores que midan el progreso en inclusión educativa.

Además, el CERMI señaló que una serie de novedades incorporadas por la LOMCE podrían ser contrarias a la inclusión educativa, entre las que cabe destacar las siguientes:

- La imposición de las reválidas en Secundaria y Bachiller, que suponen una apuesta por la estandarización de aprendizajes superficiales en lugar de potenciar el desarrollo singular de cada estudiante.
- La regulación de las evaluaciones individualizadas, pues a pesar de que el artículo 144.3 LOE, en la nueva redacción dada por la LOMCE, encomienda a las autoridades educativas que establezcan las medidas más adecuadas para que las condiciones de realización de las evaluaciones individualizadas se adapten a las necesidades del alumnado con necesidades educativas especiales, esta redacción no garantiza que estos alumnos puedan terminar su escolaridad obligatoria en la escuela ordinaria y obtener el título que acredite que se ha esforzado en su formación.
- La desaparición de los programas de cualificación profesional inicial (PFPI) destinados a alumnos mayores de dieciséis años que no hubieran obtenido el título de Graduado en educación secundaria obligatoria, regulados en el artículo 30 LOE, y sustituidos tras la LOMCE por la Formación Profesional Básica, para acceder a la cual es necesario haber cursado el primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria o, excepcionalmente, el segundo curso de la Educación Secundaria Obligatoria. La laguna que crea la desaparición de los PCPI ha sido compensada en parte por la disposición adicional cuarta del RD 127/2014, de 28 de febrero, que posibilita a las Administraciones educativas el establecimiento de programas formativos de formación profesional para los alumnos y las alumnas con necesidades educativas específicas.
- La posibilidad de que en algunos centros públicos y privados concertados la admisión de alumnos esté condicionada por el rendimiento académico en enseñanzas postobligatorias, regulada en el artículo 84.2, LOE, en la redacción de su segundo párrafo, añadido por la LOMCE.

2.1.5 Regulación de la atención al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo

El Gobierno de España reguló las condiciones para la atención educativa a los alumnos con necesidades especiales, temporales o permanentes, asociadas a su historia educativa y escolar, o debidas a condiciones personales de sobredotación y de discapacidad psíquica, motora o sensorial por medio del Real Decreto 696/1995, de 28 de abril, de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales. En desarrollo de ese Real Decreto se dictaron una serie de normas regulando aspectos como la evaluación psicopedagógica, el dictamen y los criterios de escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales (Orden de 14 de febrero de 1996), la evaluación de los alumnos con necesidades educativas especiales que cursan enseñanzas de régimen general: (Orden de 14 de febrero de 1996), la duración del periodo de escolarización obligatoria de los alumnos con necesidades educativas especiales (Orden de 24 de abril de 1996), la elaboración del proyecto curricular en los centros de educación especial (Resolución de 25 de abril de 1996), y la regulación de los programas de formación para la transición a la vida adulta (Orden de 22 de marzo de 1999).

Tras haberse completado las transferencias a las comunidades autónomas de las competencias en materia de educación, las normas anteriores fueron derogadas por el Real Decreto 1635/2009, de 30 de octubre, por el que se regulan la admisión de los alumnos en centros públicos y privados concertados, los requisitos que han de cumplir los centros que imparten el primer ciclo de la educación infantil y la atención al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación. Este Real Decreto regula, en su capítulo cuarto, la obligación de las Administraciones educativas de asegurar los recursos necesarios para los alumnos y alumnas que requieren una atención educativa diferente a la ordinaria, por presentar necesidades educativas especiales, por dificultades específicas de aprendizaje, por sus altas capacidades intelectuales, por haberse

incorporado tarde al sistema educativo o por condiciones personales o de historia escolar.

El Real Decreto 1635/2009 establece que el Ministerio de Educación:

- Asegurará los recursos necesarios para que el alumnado con necesidad específica de apoyo educativo pueda alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales y, en todo caso, los objetivos establecidos con carácter general para todo el alumnado.
- Establecerá los procedimientos y recursos precisos para identificar tempranamente las necesidades educativas específicas del citado alumnado e iniciará su atención integral, regida por los principios de normalización e inclusión, desde el mismo momento en que dicha necesidad sea identificada.
- Garantizará la escolarización del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo, regulará y asegurará la participación de los padres o tutores en las decisiones que afecten a la escolarización y a los procesos educativos de este alumnado y adoptará las medidas oportunas para que los padres reciban el adecuado asesoramiento individualizado, así como la información necesaria que les ayude en la educación de sus hijos.
- Desarrollará acciones de carácter compensatorio en relación con las personas, grupos y ámbitos territoriales que se encuentren en situaciones desfavorables y proveerá recursos económicos y los apoyos precisos para ello, reforzando la acción del sistema educativo de forma que se eviten desigualdades derivadas de factores sociales, económicos, culturales, geográficos, étnicos o de otra índole.

La ordenación de la atención al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo y el desarrollo de los aspectos referidos a la evaluación psicopedagógica de este alumnado que el Real Decreto 1635/2009 encomienda realizar al Ministerio de Educación, para el ámbito

de su competencia, recogerá todos aquellos aspectos que permitan la atención integral a los alumnos y alumnas que presentan necesidades educativas especiales, dificultades específicas de aprendizaje, con altas capacidades intelectuales o que se han incorporado tardíamente al sistema educativo español.

En desarrollo de este Real Decreto se ha dictado la Orden EDU/849/2010, de 18 de marzo, por la que se regula la ordenación de la educación del alumnado con necesidad de apoyo educativo y se regulan los servicios de orientación educativa en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación, en las ciudades de Ceuta y Melilla.

2.1.6 Becas y ayudas para alumnado con necesidad específica de apoyo educativo

El Ministerio de Educación y Formación Profesional gestiona el régimen de las becas y ayudas al estudio personalizadas, que refleja el firme compromiso con la dimensión social de la educación, que pretende garantizar, mediante la política de becas, que ningún estudiante abandone, por motivos económicos, sus estudios postobligatorios, asegurando así la cohesión social y la igualdad de oportunidades.

Con cargo a los presupuestos generales del Estado, se han venido convocando anualmente ayudas destinadas a colaborar en los gastos que la educación de los alumnos con necesidad específica de apoyo educativo genera para sus familias. La convocatoria de ayudas para alumnado con necesidad específica de apoyo educativo para el curso académico 2018-2019 se ha realizado por Resolución de la Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional (extracto publicado en el BOE de 14 de agosto de 2018).

Las ayudas convocadas son las siguientes:

a) Ayudas directas para el alumnado que requiera por un periodo de su escolarización o a lo largo de toda ella, determinados apoyos y atenciones educativas específicas derivadas de discapacidad o trastornos graves de conducta.

b) Subsidios por necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad o trastorno grave de conducta para familias numerosas.

c) Ayudas para programas específicos complementarios a la educación reglada para alumnado con necesidad específica de apoyo educativo asociado a altas capacidades intelectuales.

Los beneficiarios de estas ayudas son los alumnos que no superen una determinada renta y/o patrimonio familiar y que presenten necesidad específica de apoyo educativo derivada de discapacidad o trastornos graves de conducta y que se encuentren cursando en centro específico, en unidad de educación especial de centro ordinario o en centro ordinario que escolarice alumnos que presentan necesidades educativas especiales, alguno de los niveles educativos no universitarios.

Para obtener el subsidio se requerirá ser miembro de familia numerosa.

Los componentes de las ayudas y sus cuantías para el Curso 2018-2019 son los siguientes.

- Enseñanza: hasta 862,00 euros.
- Transporte interurbano: hasta 617,00 euros.
- Comedor escolar: hasta 574,00 euros.
- Residencia escolar: hasta 1.795,00 euros.
- Transporte para traslado de fin de semana de alumnos internos en centros de educación especial: hasta 442,00 euros.
- Transporte urbano: hasta 308,00 euros.
- Libros y material didáctico:
 - Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria, Formación Profesional Básica y Formación para la transición a la vida adulta: hasta 105,00 euros.
 - Resto de niveles de la enseñanza postobligatoria: hasta 204,00 euros.

- Reeducación pedagógica o del lenguaje y ayuda asociada a altas capacidades: hasta 913,00 euros para cada una de ellas.

2.2 La normativa autonómica

Aunque la Constitución no enumera expresamente las competencias educativas que corresponde asumir al Estado y a las comunidades autónomas, es necesario tener en cuenta que el artículo 149.1.1ª de la Constitución asigna al Estado un ámbito previo y exclusivo, aunque no excluyente (Peris, 2014, 23), de competencias de atribución: *«la regulación de las condiciones básicas que garanticen la igualdad de todos los españoles en el ejercicio de los derechos y en el cumplimiento de los deberes constitucionales»*, y que el artículo 149.1.30ª atribuye al Estado competencia exclusiva sobre la *«regulación de las condiciones de obtención, expedición y homologación de los títulos académicos y profesionales y normas básicas para el desarrollo del artículo 27 de la Constitución, a fin de garantizar el cumplimiento de las obligaciones de los poderes públicos en esta materia»*.

La sentencia del Tribunal Constitucional de 13 de febrero de 1981 reafirmó la potestad del Estado para establecer la ordenación general del sistema educativo para garantizar la igualdad de derechos de todos los españoles: *«Como reiteradamente se ha indicado a lo largo de esta Sentencia, el sistema educativo del país debe estar homologado (art. 27.8 de la Constitución) en todo el territorio del Estado; por ello y por la igualdad de derechos que el art. 139 de la Constitución reconoce a todos los españoles es lógico que sea competencia exclusiva del Estado “la regulación de las condiciones básicas” que garanticen a todos los españoles la igualdad en el ejercicio de sus derechos constitucionales, así como, ya en el campo educativo, la regulación de las “normas básicas para el desarrollo del art. 27 de la Constitución” (art. 149.1.30.º de la C.E.)»*.

En esa misma línea, la disposición adicional primera de la LODE (1985) estableció en su número 2, manteniendo y ampliando la

enumeración de las competencias correspondientes al Estado contenida en el apartado 2 de la disposición adicional única de la LOECE (1980), que *«En todo caso, y por su propia naturaleza, corresponde al Estado: a) La ordenación general del sistema educativo. b) La programación general de la enseñanza en los términos establecidos en el artículo 27 de la presente Ley. c) La fijación de las enseñanzas mínimas y la regulación de las demás condiciones para la obtención, expedición y homologación de títulos académicos y profesionales, válidos en todo el territorio español, y d) La alta inspección y demás facultades que, conforme al artículo 149.1.30 de la Constitución, le corresponden para garantizar el cumplimiento de las obligaciones de los Poderes públicos»*. No obstante, es necesario tener en cuenta que dicha disposición adicional ha sido derogada por la LOMCE (2013).

También hay que tener en cuenta, de acuerdo con la jurisprudencia constitucional, que la calificación de una determinada materia como de competencia exclusiva del Estado no supone que se excluya cualquier grado de implicación autonómica sobre cuestiones relacionadas con ella y, de hecho, tanto los estatutos de autonomía como las leyes educativas dictadas por el Estado han venido a reconocer a las comunidades autónomas un ámbito de actuación en materia de educación.

La LOGSE (1990) favoreció un amplio ejercicio de competencias en materia de educación por parte de las comunidades autónomas y reforzó la diversidad e identidad cultural, lingüística y educativa de cada comunidad, dando cabida al bilingüismo y a la inclusión de materias propias de la cultura de cada territorio.

Posteriormente, la LOPEG (1995), en sus disposiciones adicionales alentó a las comunidades autónomas para que desarrollaran, entre otras, *«las condiciones para garantizar la escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales en centros públicos, los criterios de admisión de alumnos en algunas enseñanzas, convenios con centros de Formación Profesional o de programas de Garantía Social, planes de formación de profesorado, adecuación de los conciertos educativos, etc.»*.

La LOE (2006) fue aprobada con el carácter de legislación básica al amparo del artículo 149.1.1.^a, 18.^a y 30.^a de la Constitución, aunque se exceptuaron de ese carácter básico una amplia serie de artículos, así como los apartados 1, 4, 5 y 7 de la disposición adicional decimoquinta y la disposición final cuarta. Entre los preceptos exceptuados del carácter de legislación básica se encuentran los apartados 4 y 5 del artículo 72, referidos a la promoción de la formación del profesorado y de otros profesionales relacionada con el tratamiento del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo, y con la colaboración de las Administraciones educativas con otras Administraciones o entidades públicas o privadas sin ánimo de lucro, instituciones o asociaciones, para facilitar la escolarización y una mejor incorporación de este alumnado al centro educativo.

En su disposición final sexta, la LOE estableció que «Las normas de esta ley podrán ser desarrolladas por las Comunidades Autónomas, a excepción de las relativas a aquellas materias cuya regulación se encomienda por la misma al Gobierno o que, por su propia naturaleza, corresponden al Estado conforme a lo establecido en la disposición adicional primera, núm. 2, de la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación». Como ya se ha indicado, la referida disposición adicional primera de la LODE, que atribuía al Estado las competencias en materia de ordenación general del sistema educativo, la programación general de la enseñanza, la fijación de las enseñanzas mínimas y la alta inspección, ha sido derogada por la LOMCE.

Los estatutos de las comunidades autónomas que accedieron a su autogobierno por la vía del artículo 151 y asimiladas (Andalucía, Canarias, Cataluña, Comunidad Valenciana, Galicia, País Vasco y Navarra) asumieron desde el primer momento las competencias en materia de educación. A diferencia de ellos, los demás estatutos inicialmente no atribuyeron ningún tipo de competencia a sus respectivas comunidades autónomas en materia de enseñanza no universitaria, aunque tras las reformas estatutarias producidas en la década de los 90 todas las comunidades autónomas han asumido competencias de

ordenación y administración del sistema educativo en su ámbito territorial.

A este respecto, cabe destacar que el título II (artículos 19 y 20) de La Ley Orgánica 9/1992, de 23 de diciembre, de transferencia de competencias a Comunidades Autónomas que accedieron a la autonomía por la vía del artículo 143 de la Constitución, transfirió la competencia de desarrollo legislativo y ejecución de la enseñanza en toda su extensión, niveles y grados, modalidades y especialidades, a las comunidades autónomas de Asturias, Cantabria, La Rioja, Región de Murcia, Aragón, Castilla-La Mancha, Extremadura, Islas Baleares, Madrid y Castilla y León.

Ley Orgánica 9/1992, de 23 de diciembre, de transferencia de competencias a Comunidades Autónomas que accedieron a la autonomía por la vía del artículo 143 de la Constitución

TÍTULO II. Competencia sobre educación

Artículo 19. Transferencia de la competencia de desarrollo legislativo y ejecución.

Se transfiere a las Comunidades Autónomas de Asturias, Cantabria, La Rioja, Región de Murcia, Aragón, Castilla-La Mancha, Extremadura, Islas Baleares, Madrid y Castilla y León la competencia de desarrollo legislativo y ejecución de la enseñanza en toda su extensión, niveles y grados, modalidades y especialidades de acuerdo con lo dispuesto en el artículo 27 de la Constitución y leyes orgánicas que conforme el apartado 1 del artículo 81 de la misma lo desarrollen y sin perjuicio de las facultades que atribuye al Estado el número 30 del apartado 1 del artículo 149 y de la Alta Inspección para su cumplimiento y garantía.

Artículo 20. Facultades y condiciones de ejercicio.

El ejercicio de la competencia sobre enseñanza se realizará de acuerdo con las siguientes condiciones:

a) Las Comunidades Autónomas facilitarán a la Administración del Estado la información que ésta solicite sobre el funcionamiento

del sistema educativo en sus diferentes aspectos, tanto cualitativos como cuantitativos.

La Administración del Estado ofrecerá a las Comunidades Autónomas la información general que elabore sobre el funcionamiento del sistema educativo en sus diferentes aspectos.

b) La creación de nuevos Centros y la implantación de nuevos estudios se realizará de acuerdo con criterios de planificación general, acordados en la Conferencia Sectorial de Educación.

c) El seguimiento y evaluación del sistema educativo nacional se llevará a cabo por la Administración del Estado, con la colaboración de las Comunidades Autónomas, y servirá de base para el establecimiento de mecanismos que garanticen una prestación homogénea y eficaz del servicio público de la educación y que permitan corregir las desigualdades o desequilibrios que se produzcan en la prestación del servicio.

d) La adopción de mecanismos o principios comunes de actuación se llevará a cabo con la participación de las Comunidades Autónomas, en la Conferencia Sectorial de Educación.

Cabe distinguir, según el alcance de las competencias educativas asumidas en materia de educación, entre las comunidades autónomas que han asumido la competencia plena en materia educativa (Cataluña, País Vasco, Galicia, Andalucía, Islas Canarias, Comunidad Valenciana y Navarra) y las que han asumido las competencias normativas de desarrollo de las normas estatales básicas y la regulación de los elementos o aspectos no básicos del sistema educativo, así como las competencias de gestión del sistema educativo en su propio territorio (el resto de las comunidades autónomas).

Hasta la fecha elaboración de este informe, solo seis de las diecisiete comunidades autónomas cuentan con ley de educación propia: Andalucía (Ley 17/2007 de 10 de diciembre), Cantabria (Ley 6/2008 de 26 de diciembre), Cataluña (Ley 12/2009 de 10 de julio), Castilla-La Mancha

(Ley 7/2010 de 20 de julio), Extremadura (Ley 4/2011 de 7 de marzo) y Canarias (Ley 6/2014 de 25 de julio). Estas leyes desarrollan los aspectos educativos de los estatutos de autonomía de sus respectivas comunidades autónomas, siempre respetando lo establecido en la normativa básica educativa estatal.

2.2.1 Medidas especiales y recursos de apoyo;

Aunque existen diferencias, la mayor parte de las CCAA contemplan la aplicación de medidas de apoyo de manera gradual, siempre en el contexto de los centros ordinarios, y de manera únicamente excepcional en Centros Específicos de Educación Especial. La graduación que se aplica en términos generales en la legislación autonómica contempla tres tipos de medidas: ordinarias, extraordinarias y excepcionales (aunque no siempre con estas denominaciones). En todos los casos, las adaptaciones curriculares significativas se consideran medidas extraordinarias y la escolarización segregada se considera una medida excepcional.

Ahora bien, existen diferencias palpables en relación a los criterios que se siguen para definir el tipo e intensidad de los apoyos. Una diferencia clave es en su fundamentación: en algunos casos, con una perspectiva más individual y por tanto menos alineada con la CDPD, la definición de apoyos e incluso la educación segregada se decide en función de características individuales, fundamentalmente diagnósticas, esto es, se fija la responsabilidad de la inclusión no en las carencias del sistema, sino en las características de los estudiantes con discapacidad. De igual forma, en algunos casos se anclan los resultados de inclusión al cumplimiento de unos mínimos curriculares de etapa. En el extremo opuesto, se ubica la Ley Canaria de Educación no Universitaria, con un concepto comprensivo de la inclusión educativa, para cualquier tipo de diversidad.

La comunidad autónoma de Aragón establece de manera destacada la autonomía de los centros para disponer las medidas que

consideren más adecuadas para la adaptación, entre las que se incluye organizar los grupos y las materias de manera flexible, programas individualizados, y otras que permitan el mejor aprovechamiento de los recursos disponibles en el propio centro. Tan pronto como se detecten dificultades de aprendizaje en un alumno o una alumna, el profesorado puede poner en marcha medidas de carácter ordinario, adecuando su programación didáctica a las necesidades del alumnado, adaptando actividades, metodología o temporalización y, en su caso, realizando adaptaciones no significativas del currículo.

De manera generalizada el marco legal actual en las comunidades autónomas mantiene como medida excepcional la escolarización en Centros de Educación Especial. Conforme a la legislación consultada o a las iniciativas no legislativas de las que existe información (Rojas y Olmos, 2016, Ojeda et al., 2019, Álvarez et al., 2019), las comunidades autónomas de Andalucía, Asturias, Baleares, Castilla-La Mancha, Cataluña, Murcia, Cantabria, Galicia y Comunidad Valenciana contemplan la progresiva transformación de los CEE en centros de recursos y asesoramiento para la inclusión, aunque la aplicación efectiva de estas disposiciones o iniciativas es bastante desigual. Asimismo, cinco comunidades autónomas (Aragón, Cataluña, Castilla y León, Navarra y País Vasco) cuentan con centros de recursos para la inclusión regionales, algunos de ellos con una trayectoria de más de dos décadas (Ojeda et al., 2019).

2.2.2 Sistema de detección y valoración

Las medidas de detección y valoración de necesidades de apoyo educativo son un elemento esencial en el desarrollo de la inclusión educativa, dado que suponen su punto de partida. En la legislación analizada, un total de once comunidades autónomas establecen bases iniciales para la detección y valoración: Andalucía, Aragón, Asturias, Baleares, Canarias, Cantabria, Castilla y León, Cataluña, Extremadura, Madrid y País Vasco.

Las medidas reguladas mencionan actuaciones para prevenir, detectar e intervenir de forma precoz sobre cualquier señal en el desarrollo que pueda suponer un riesgo para el aprendizaje, aunque en la mayoría de los casos de forma genérica. Entre estas medidas, aunque la personalización de los apoyos aparece de manera generalizada, las comunidades autónomas de Asturias, Castilla y León, Castilla-La Mancha y Cataluña establecen contenidos concretos sobre planes y programas individualizados.

En relación con la formación en los centros educativos de equipos docentes y de orientación, implicados en la detección y atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, la legislación revisada contiene alusiones específicas en Andalucía, Canarias, Cantabria, Castilla-La Mancha, Cataluña, Comunidad Valenciana y Madrid.

Respecto a la Atención Temprana, es mencionada específicamente en las legislaciones educativas de Andalucía, Aragón, Canarias, Cantabria, Castilla y León, Castilla-La Mancha, Comunidad Valenciana, y Extremadura. De manera concreta, Andalucía contempla la atención temprana desde los 0 años, y Canarias, Extremadura y Castilla-La Mancha desde Educación Infantil.

2.2.3 Ratio, Perfiles profesionales y equipos

En general, las fuentes legislativas de referencia en las CCAA son poco específicas con las ratios de estudiantes por profesional, con escasas diferencias entre etapas. Los perfiles profesionales que se establecen son, en casi todos los casos, los siguientes:

- Maestro de educación especial o con la especialidad de pedagogía terapéutica.
- Auxiliar técnico educativo.
- Profesional especializado en audición y lenguaje.
- Fisioterapeuta.

Existen indicaciones concretas de ratio para el caso de las unidades educativas específicas en centros ordinarios, que es de siete alumnos por especialista en el caso de las Islas Baleares, aunque puede ser inferior si predominan en ella los alumnos con discapacidad motriz grave, con autismo o con trastorno de la personalidad.

Para el caso de Castilla y León, la Orden EDU/1152/2010 incluye sendos anexos en los que se establecen las ratios de profesionales por número de alumnos con necesidades educativas especiales en centros públicos de educación infantil, primaria y secundaria (Anexo I) y en centros públicos de educación especial (Anexo II). Estas ratios son las siguientes:

A) Proporciones profesionales/alumnos con necesidades educativas especiales en centros públicos de infantil, primaria y secundaria:

1. Maestros de Pedagogía Terapéutica y de Audición y Lenguaje:

ESPECIALISTA	RATIO PROFESOR / Nº ACNEE
Pedagogía terapéutica	1 / 8-11
Audición y lenguaje	1 / 15-25

2. Fisioterapeutas*:

ALUMNOS	RATIO PROFESIONAL / Nº ACNEE
Discapacidad física	1/15-20

* Cuando los alumnos presenten discapacidad motórica.

3. Ayudantes Técnicos Educativos*:

ALUMNOS	RATIO PROFESOR / Nº ACNEE
Discapacidad física	1/15-20
Trastornos Generalizados del Desarrollo	1/15-20

* Cuando se escolarice alumnado que presente problemas graves de autonomía personal.

Cuando los alumnos no tengan autonomía, debido a la naturaleza de su discapacidad física, la proporción establecida para disponer de un Ayudante Técnico Educativo podrá reducirse a 1/6.

B) Proporciones profesionales/alumnos con necesidades educativas especiales en centros públicos de educación especial:

1.1 Profesores tutores en Unidades y Centros de Educación Especial:

ALUMNOS	EDUCACIÓN BÁSICA OBLIGATORIA	TRANSICIÓN A LA VIDA ADULTA
Discapacidad psíquica	1/6-8	1/6-8
Plurideficientes	1/4-6	1/4-6
Trastornos Generalizados del Desarrollo y Trastornos Graves de la Personalidad	1/3-5	1/3-5

1.2. Maestros con la especialidad de Audición y Lenguaje:

ALUMNOS	EDUCACIÓN BÁSICA OBLIGATORIA	TRANSICIÓN A LA VIDA ADULTA
Discapacidad psíquica	1/20-25	1/45-50
Plurideficientes	1/15-20	1/25-30
Trastornos Generalizados del Desarrollo y Trastornos Graves de la Personalidad	1/15-20	1/20-25

1.3 Fisioterapeutas:

ALUMNOS	EDUCACIÓN BÁSICA OBLIGATORIA	TRANSICIÓN A LA VIDA ADULTA
Discapacidad psíquica	1/35-40	1/45-50
Plurideficientes	1/12-15	1/15-20

1.4 Ayudantes Técnicos Educativos:

ALUMNOS	EDUCACIÓN BÁSICA OBLIGATORIA	TRANSICIÓN A LA VIDA ADULTA
Discapacidad psíquica	1/15-20	1/20-25
Plurideficientes*	1/10-12	1/12-15
Trastornos Generalizados del Desarrollo y Trastornos Graves de la Personalidad	1/10-12	1/12-15

* Cuando los alumnos no tengan autonomía, debido a la naturaleza de su plurideficiencia, la proporción establecida para disponer de un Ayudante Técnico Educativo podrá reducirse a 1/6.

2.2.4 Participación de las familias

La participación y colaboración de las familias en las decisiones que afecten a la escolarización y demás procesos educativos del alumnado con discapacidad, se contempla de manera general en las comunidades autónomas de Andalucía, Aragón, Canarias, Cantabria,

Castilla y León, Castilla-La Mancha, Cataluña, Comunidad Valenciana, Extremadura, Galicia, Madrid, Murcia, Navarra

De manera más concreta, la cooperación con el movimiento asociativo de las personas con discapacidad y sus familias en la definición de las políticas y/o en la intervención en el aula, se contempla en Andalucía, Aragón, Cantabria, Castilla y León, Extremadura

2.2.5 Otros elementos de interés en legislación autonómica

Las fuentes consultadas indican que el marco legislativo actual no es claro, es poco específico y demasiado laxo con la ambigüedad y los incumplimientos. Siguiendo a Medina (2017), la ley educativa reconoce como principio fundamental la inclusión en un sistema que responda y se adapte a la diversidad de cada uno, permitiendo su presencia y participación. Según López (2012) la ley debe facilitar la tarea de allanar el camino hacia la inclusión educativa pero en la actualidad existe falta de coherencia en la legislación a todos los niveles (europea, estatal y autonómica) entre lo estipulado y la puesta en práctica.

En un reciente trabajo de revisión legislativa relacionada con discapacidad intelectual (Verdugo et. al. 2018), se indica que la variedad de regulaciones existentes en relación con la inclusión educativa presenta dificultades específicamente relacionadas con evaluación, intervención y organización del currículo, así como una falta de desarrollos legislativos vinculados a la CDPD, lo que supone en la práctica barreras a la inclusión efectiva.

Fernández et al. (2013) detecta otros problemas relacionados con la legislación educativa:

- Cambios constantes en las políticas educativas que impiden avanzar en aras de la inclusión ya que, habitualmente, suponen una ruptura en la labor educativa de los centros escolares.

- Existencia de una fisura entre la formación y las necesidades reales de los centros: "Los docentes encuentran dificultades importantes que tienen que ver con la ausencia de criterios comunes en la determinación de las prioridades formativas, planteando la escasez de temáticas ofertadas en los cursos, la sensación de que no se tienen en cuenta las necesidades formativas del profesorado o los tiempos de los que se dispone en los centros." (p. 181)
- Falta de comunicación entre la Administración y los centros, que provoca que la Administración aporte medidas que no respondan a las necesidades de los centros o que, cuando sí responden lo hacen sin tener en cuenta los tiempos o posibilidades reales de los centros.

3 El marco de políticas públicas

3.1 La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible

La Asamblea General de la ONU adoptó en septiembre de 2015 la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, un plan de acción a favor de las personas, el planeta y la prosperidad, que también tiene la intención de fortalecer la paz universal y el acceso a la justicia. La Agenda, que plantea 17 Objetivos con 169 metas de carácter integrado e indivisible que abarcan las esferas económica, social y ambiental, constituye la estrategia que regirá los programas de desarrollo mundiales durante los próximos años. Al adoptarla, los Estados se comprometieron a movilizar los medios necesarios para su implementación mediante alianzas centradas especialmente en las necesidades de los más pobres y vulnerables.

Aunque no tiene el carácter de instrumento jurídico vinculante, la Agenda implica un compromiso común y universal. No obstante, puesto que cada país enfrenta retos específicos en su búsqueda del desarrollo sostenible, los Estados tienen soberanía plena sobre su riqueza, recursos y actividad económica, y cada uno fijará sus propias metas nacionales, apegándose a los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), dispone el texto aprobado por la Asamblea General.

Además de poner fin a la pobreza en el mundo, los ODS incluyen, entre otros puntos, erradicar el hambre y lograr la seguridad alimentaria; garantizar una vida sana y una educación de calidad; lograr la igualdad de género; asegurar el acceso al agua y la energía; promover el crecimiento económico sostenido; adoptar medidas urgentes contra el cambio climático; promover la paz y facilitar el acceso a la justicia.

El reconocimiento del valor de la educación inclusiva está presente en la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible de las Naciones Unidas, en concreto en el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (ODS 4), *Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos*. Dos de las metas fijadas para el ODS 4 mencionan

4.5 De aquí a 2030, eliminar las disparidades de género en la educación y asegurar el acceso igualitario a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional para las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y los niños en situaciones de vulnerabilidad.

4.a Construir y adecuar instalaciones educativas que tengan en cuenta las necesidades de los niños y las personas con discapacidad y las diferencias de género, y que ofrezcan entornos de aprendizaje seguros, no violentos, inclusivos y eficaces para todos.

En relación con la meta 4.5, la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible recuerda que, para lograr una educación inclusiva es indispensable que las políticas tengan por finalidad transformar los sistemas educativos para que puedan responder más adecuadamente a la diversidad y a las necesidades de los alumnos. Esta transformación es indispensable para hacer realidad el derecho a una educación equitativa, y se refiere no solo al acceso, sino también a la participación y el éxito de todos los estudiantes, especialmente los que se encuentran en situación de exclusión o vulnerabilidad o corren el riesgo de ser marginados. Entre los grupos vulnerables que requieren una atención particular y estrategias específicas, la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible menciona expresamente a las personas con discapacidad, los pueblos indígenas, las minorías étnicas y los pobres.

En relación con la meta 4.a, se especifica que esta meta aborda la necesidad de contar con instalaciones adecuadas y entornos seguros e integradores que faciliten un aprendizaje para todos, sin importar las circunstancias o las discapacidades que cada alumno pueda presentar, que un entorno de aprendizaje de calidad es esencial para apoyar a todos los educandos, a los docentes y al resto del personal educativo, y que todo entorno de aprendizaje debe ser accesible para todos y contar con los recursos y la infraestructura que le permitan garantizar que las clases sean de tamaño razonable y existan instalaciones adecuadas.

La Declaración de Incheon, que fue aprobada el 21 de mayo de 2015 en el Foro Mundial sobre la Educación celebrado en Incheon (República de Corea), representa el compromiso de la comunidad

educativa en favor del ODS 4 y la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, al reconocer en su párrafo 7 la función esencial que desempeña la educación como uno de los principales motores del desarrollo:

7. La inclusión y la equidad en la educación y a través de ella son la piedra angular de una agenda de la educación transformadora, y por consiguiente nos comprometemos a hacer frente a todas las formas de exclusión y marginación, las disparidades y las desigualdades en el acceso, la participación y los resultados de aprendizaje. Ninguna meta educativa debería considerarse lograda a menos que se haya logrado para todos. Por lo tanto, nos comprometemos a realizar los cambios necesarios en las políticas de educación y a centrar nuestros esfuerzos en los más desfavorecidos, especialmente aquellos con discapacidad, para velar por que nadie se quede atrás.

Por su parte, el Marco de Acción ODS 4-Educación 2030, aprobado el 4 de noviembre de 2015 en París por 184 Estados Miembros de la UNESCO, brinda directrices para la aplicación del ODS 4-Educación 2030, indicando la manera de llevar a la práctica, en los niveles país/nacional, regional y mundial, el compromiso alcanzado en Incheon. El Marco de Acción fue debatido en el Foro Mundial sobre la Educación 2015, y sus puntos principales se acordaron en la Declaración de Incheon.

3.2 La Estrategia Española de Discapacidad

La Estrategia Española de Discapacidad, aprobada por el Consejo de Ministros el 14 de octubre de 2011, constituye el referente y directriz a largo plazo de las políticas públicas españolas en materia de discapacidad. Sus objetivos se orientan a la intervención en los ámbitos primordiales de actuación identificados por la Comisión Europea en la Estrategia Europea sobre Discapacidad 2010-2020, que han sido elegidos por su contribución potencial para alcanzar los objetivos de la Estrategia

Europa 2020 y teniendo en cuenta los mandatos de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.

La Estrategia Española de Discapacidad plantea como uno de sus ámbitos de actuación el de la Educación y Formación. Partiendo de la constatación de que el limitado acceso a la formación, particularmente en los niveles superiores del sistema educativo, es uno de los factores que intervienen decisivamente en los procesos de exclusión social de las personas con discapacidad, pues las carencias en la educación y formación limitan decisivamente las oportunidades de progreso individual y de integración social, y teniendo en cuenta las dificultades de acceso a la educación general que enfrentan los niños con discapacidad grave, plantea las siguientes medidas estratégicas:

1. Impulsar las medidas concretas sobre el colectivo de las personas con discapacidad para garantizar el cumplimiento de los objetivos generales de reducción del abandono escolar y aumento de las personas entre 30 y 34 años que han terminado la educación superior del Programa Nacional de Reformas de España 2011.
2. Respaldar a la UE en sus objetivos de una educación y formación inclusivas y de calidad en el marco de la iniciativa «Juventud en movimiento».
3. Impulsar la detección precoz de las necesidades educativas especiales.
4. Promover una educación inclusiva en todas las etapas educativas, con los medios de apoyo que sean necesarios.
5. Potenciar la formación continuada de todo el profesorado.
6. Avanzar en la inclusión de asignaturas que coadyuven a garantizar los derechos de las personas con discapacidad.
7. Promover la incorporación de la perspectiva de género y discapacidad en los estudios en materia educativa.

Por su parte, el Plan de Acción de la Estrategia Española de Discapacidad 2014-2020, aprobado por Acuerdo del Consejo de Ministros

de 12 de septiembre de 2014, define los objetivos operativos y las actuaciones en las que se concretan las líneas de actuación contenidas en la Estrategia Española de Discapacidad. En el ámbito de la Educación, el Plan de Acción plantea como objetivo estratégico reducir la tasa de abandono escolar y aumentar el número de personas con discapacidad con educación superior, con los siguientes objetivos operativos y actuaciones.

Objetivo operativo 1: Apoyar a los centros docentes en el proceso hacia la inclusión

Actuaciones:

- o Impulsar la evaluación temprana de las necesidades educativas especiales de los menores con discapacidad y la adaptación de los programas educativos y su enseñanza.
- o Facilitar la participación de madres y padres de los menores con discapacidad en la elaboración de los programas educativos destinados a sus hijos.
- o Promover el refuerzo de la orientación psicopedagógica y la orientación profesional, fundamentalmente en el tránsito de una etapa educativa a otra.
- o Facilitar alternativas formativas a las personas a las que en la edad adulta les ha sobrevenido una discapacidad.
- o Promover la consecución de los objetivos de la UE establecidos en la iniciativa "Juventud en movimiento" para lograr una educación y formación inclusivas y de calidad.
- o Procurar que el alumnado con discapacidad disponga de los recursos humanos, tecnológicos, de acceso a la información y a la comunicación, de movilidad o de cualquier otra índole que cada uno precise en todas las etapas educativas, incluyendo las etapas no obligatorias.
- o Favorecer los proyectos tecnológicos que tengan por objeto la mejora de la accesibilidad en el sistema educativo.

- o Asegurar la accesibilidad universal de las personas con discapacidad que se presenten a las nuevas evaluaciones y pruebas del sistema educativo.

Objetivo operativo 2: Promover el conocimiento de la discapacidad en los planes de estudios

Actuaciones:

- o Avanzar en la inclusión de la asignatura de “accesibilidad universal y diseño para todas las personas” en los diversos planes de estudios.
- o Contemplar en los currículos básicos elementos relativos a la igualdad de oportunidades y los derechos de las personas con discapacidad.
- o Desarrollar planes de formación en discapacidad en el INAP y en los Departamentos Ministeriales y adaptar los temarios de oposiciones para incluir la discapacidad.

Objetivo operativo 3: Fomentar el conocimiento y la concienciación de la comunidad educativa respecto de las necesidades de las personas con discapacidad

Actuaciones:

- o Potenciar la formación del profesorado en el conocimiento de las necesidades de las personas con discapacidad.
- o Impulsar la colaboración entre la comunidad educativa y el movimiento asociativo de la discapacidad.

3.3 Planes estratégicos de atención a la diversidad

Algunas comunidades autónomas han elaborado en algún momento planes estratégicos para atender la diversidad, ya sea en toda la educación obligatoria o en alguna de sus etapas. Entre estos planes cabe destacar los siguientes:

- Comunidad de Castilla y León:
 - Plan Marco de Atención Educativa a la Diversidad para Castilla y León (2003-2007), aprobado por acuerdo de 18 de diciembre de 2003, de la Junta de Castilla y León.
 - II Plan de Atención a la Diversidad en la Educación de Castilla y León (2017-2022), aprobado por acuerdo 29/2017, de 15 de junio de 2017, de la Junta de Castilla y León
- Comunidad Valenciana:
 - La Atención a la Diversidad en la Educación Secundaria Obligatoria. Plan de Actuación (1999). Documento publicado por la Conselleria de Cultura, Educació i Ciència de la Generalitat Valenciana (Direcció General d'Ordenació i Innovació Educativa i Política Lingüística).
- Extremadura:
 - Plan Regional de Atención a la Diversidad en Extremadura (2000). Documento publicado por la Consejería de Educación, Cultura y Deportes de la Junta de Extremadura (Dirección General de Promoción Educativa).
 - Plan Marco de Atención a la Diversidad en Extremadura (2011). Documento publicado por la Consejería de Educación de la Junta de Extremadura
- Navarra

- o Plan Estratégico de Atención a la Diversidad de Navarra 2017-2021. Documento elaborado por el Departamento de Educación de Navarra (Servicio de Ordenación, Orientación e Igualdad de Oportunidades) y aprobado el 13 de noviembre de 2018 por la Comisión de Seguimiento.
- País Vasco:
 - o Plan de Educación Especial para el País Vasco (1982). Documento publicado por el Departamento de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco.
 - o Plan Estratégico de atención a la diversidad en el marco de la escuela inclusiva (2012-2016). Documento publicado por el Departamento de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco.
 - o Plan Marco para el desarrollo de una Escuela Inclusiva 2019-2022. Documento publicado por el Departamento de Educación del Gobierno Vasco

A continuación se presentan con cierto grado de detalle los planes estratégicos de atención a la diversidad más recientes, que continúan en vigor o están en proceso de elaboración al cierre de este documento.

3.3.1 II Plan de Atención a la Diversidad en la Educación de Castilla y León 2017-2022

Mediante Acuerdo 29/2017, de 15 de junio, de la Junta de Castilla y León, se ha aprobado el II Plan de Atención a la Diversidad en la Educación de Castilla y León 2017-2022, que tiene como finalidad dar respuesta a los retos europeos, nacionales y autonómicos en materia de atención educativa a la diversidad, así como a las demandas realizadas por diferentes agentes y protagonistas del sistema educativo de Castilla y León, basándose en principios de equidad, inclusión, normalización, proximidad, accesibilidad universal y diseño para todos, participación,

eficiencia y eficacia, sensibilización, coordinación y prevención. Este plan contempla las siguientes líneas estratégicas:

- Línea Estratégica 1. Promoción de la cultura inclusiva en los centros educativos.
- Línea Estratégica 2. Mejora de los procesos de prevención, detección e intervención temprana de las necesidades educativas del alumnado.
- Línea Estratégica 3. Mejora de las tasas de los indicadores internacionales (objetivos 2020, OCDE...).
- Línea Estratégica 4. Fomento de procesos de participación de la familia y la sociedad en los centros educativos.
- Línea Estratégica 5. Refuerzo y apoyo a líneas de investigación, innovación y evaluación pedagógica como estrategia que estimule el desarrollo de prácticas eficaces e inclusivas e impulse la mejora de las competencias profesionales docentes como parte de un sistema educativo de calidad.
- Línea Estratégica 6. Impulso de la igualdad, la cultura de la no violencia y respeto a todas las personas.

El II Plan de Atención a la Diversidad en la Educación de Castilla y León apuesta por un modelo de inclusión educativa. Una de sus propuestas para facilitar entornos educativos inclusivos es la creación de Centros de Recursos, que realicen evaluaciones, den recomendaciones, consultoría y apoyo a docentes y familias, ofrezcan formación y sensibilización al profesorado, proporcionen materiales y equipamientos específicos y provean información acerca de los servicios disponibles, entre otras actuaciones. Estos Centros de Recursos funcionarán como centros de innovación y apoyo pedagógico y de investigación de nuevas metodologías didácticas, así como puntos de reunión en los que los centros educativos pueden compartir experiencias y contribuir a la investigación, y realizarán un trabajo en los entornos educativos y con los docentes para impulsar el cambio hacia enfoques más inclusivos.

3.3.2 Plan Marco de Atención a la Diversidad en Extremadura 2011

El Plan Marco de Atención a la Diversidad en Extremadura, formulado por la Consejería de Educación en 2011 en el contexto del proceso de elaboración de la Ley de Educación de Extremadura, contempla una serie de medidas a llevar a cabo en un ciclo de 8 años (2011-2018), con una inversión estimada superior a los 51 millones de euros. Este Plan persigue los siguientes objetivos generales:

1. Garantizar una atención educativa de calidad para la diversidad del alumnado escolarizado en centros educativos sostenidos con fondos públicos de la Comunidad Autónoma de Extremadura.
2. Proponer las medidas necesarias para la adecuada escolarización del alumnado, teniendo en cuenta sus características y necesidades.
3. Garantizar la orientación educativa, psicopedagógica y profesional como elemento fundamental para la mejora de los aprendizajes, del apoyo al profesorado y a la familia y para el logro de una educación personalizada e integral.
4. Establecer principios, objetivos y actuaciones de compensación educativa que garanticen una efectiva igualdad de oportunidades.
5. Dar respuestas eficaces y eficientes a las necesidades educativas del alumnado gravemente afectado por su discapacidad.
6. Determinar los recursos específicos, perfiles y funciones de los profesionales competentes para atender a la diversidad del alumnado escolarizado en centros.
7. Generalizar la actuación coordinada de los recursos educativos, sociales, sanitarios, etc. en la atención a la diversidad del alumnado.

8. Concretar el desarrollo normativo de la atención a la diversidad en Extremadura.

Para hacer efectivo el cumplimiento de estos objetivos, el Plan propone una serie de actuaciones y medidas en los siguientes ámbitos:

- Escolarización.
- Orientación y tutoría.
- Atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo.
- Acciones positivas para la igualdad.
- Centros específicos de educación especial.
- Formación del profesorado, innovación educativa y compromiso social.
- Coordinación interinstitucional.

Respecto a la escolarización, el Plan contempla la apertura de más unidades de apoyo al alumnado con necesidades específicas en centros concertados, en función de las necesidades reales del alumnado que escolaricen dichos centros. También contempla la actualización de la normativa para definir y flexibilizar las diversas modalidades de escolarización y la ampliación progresiva de la oferta de Programas de Cualificación Profesional Inicial.

Otras medidas contempladas en el Plan son el refuerzo de la orientación e intervención psicopedagógica, con la revisión de la composición y ámbitos de actuación de los equipos de orientación, teniendo en cuenta las necesidades de los centros y del alumnado, así como la configuración de los distritos educativos.

El plan promueve el desarrollo de proyectos de centro basados en la inclusividad, la equidad y la convivencia democrática; y el diseño y aplicación de programas de intervención específicos para el alumnado con mayores dificultades. Otras actuaciones contempladas son la

ampliación del número de centros que desarrollen programas de apoyo y refuerzo educativo en horario escolar y extraescolar.

Respecto a Centros de Educación Especial, el Plan contempla el impulso de los programas de transición a la vida adulta, la implantación progresiva de programas de cualificación profesional inicial en los centros de educación especial y el impulso de la creación de escuelas de padres y madres del alumnado de estos centros.

Por último, también se plantean otras medidas que afectan a la formación del profesorado y a la coordinación institucional para mejorar la atención a la diversidad del alumnado escolarizado en centros extremeños.

3.3.3 Plan Estratégico de Atención a la Diversidad de Navarra 2017-2021

El Gobierno de Navarra ha liderado el proceso de elaboración del Plan Estratégico de Atención a la Diversidad, en el que se ha propiciado la máxima participación de todos los sectores y partes interesadas. El borrador del plan fue expuesto a información pública entre el 3 de octubre y el 25 de noviembre de 2017, para que la ciudadanía en general pudiera realizar sus aportaciones, con objeto de enriquecer su diseño. El plan fue aprobado el 13 de noviembre de 2018 por la Comisión de Seguimiento.

El Plan Estratégico de Atención a la Diversidad 2017-2021 persigue tres grandes objetivos:

- 1.- Realizar un estudio y análisis del tratamiento a la diversidad que se da en los centros educativos navarros.
- 2.- Adoptar medidas encaminadas a la adecuación del tratamiento a la diversidad desde una perspectiva inclusiva.
- 3.- Revisar y elaborar un marco normativo, organizativo y metodológico que dote de estabilidad y de continuidad a las medidas relacionadas con la atención a la diversidad.

El Plan supone una apuesta decidida por la escuela inclusiva, al ser el modelo que mejor responde a los retos de la sociedad actual: una educación de calidad y equitativa para todo el alumnado, que dé respuestas diversificadas que no genere barreras ni exclusión. Considera que la escuela debe situar al alumnado en el centro del proceso de enseñanza y aprendizaje, y que ha de partir de la experiencia de cada alumno para integrar nuevos aprendizajes y desarrollar las competencias necesarias para participar en la sociedad como personas autónomas, críticas y solidarias, preparadas para adaptarse a los cambios futuros. La escuela debe ser, asimismo, un instrumento de equidad social, capaz de compensar las desventajas de los sectores de población excluidos de los circuitos educativos, y debe ser una escuela profesionalizada, renovadora, que se autoevalúa para mejorar su labor, una escuela transformadora, organizada y entusiasta, en constante revisión en un mundo cambiante.

El Plan Estratégico de Atención a la Diversidad establece las siguientes líneas estratégicas de actuación:

- Línea estratégica 1. Equidad y cohesión social
- Línea estratégica 2. Autoevaluación del centro y propuestas de mejora
- Línea estratégica 3. Aspectos metodológicos
- Línea estratégica 4. Aspectos organizativos
- Línea estratégica 5. CREENA (Centro de Recurso de Educación Especial de Navarra)
- Línea estratégica 6. Aspectos normativos

3.3.4 Plan Marco para el desarrollo de una Escuela Inclusiva 2019-2022 (País Vasco).

Este Plan Marco, elaborado por el Departamento de Educación, propone un cambio de paradigma que supone pasar del enfoque de las necesidades educativas especiales al de las barreras para el aprendizaje

y la participación, y plantea que “los sistemas educativos deben diseñar respuestas flexibles que garanticen el aprendizaje, el logro académico y la inclusión”.

El concepto de necesidad educativa especial, que ha venido acompañado en la mayoría de ocasiones de un diagnóstico clínico, ha sido tratado como la excepción a la norma. El cambio de paradigma propuesto trata de excluir ese carácter de excepcionalidad y de aportar una mirada más amplia, situando en el contexto escolar, y no en las condiciones personales, la clave y razón de la respuesta educativa para todo el alumnado: cómo y en qué condiciones se debe enseñar para que todos y cada uno de los alumnos y alumnas alcancen el mayor desarrollo de sus capacidades personales.

El plan se articular en torno a los siguientes ejes estratégicos

1. La convivencia como eje vertebrador de una escuela diversa para una sociedad cohesionada.
2. Las actuaciones estructurales para la promoción y el desarrollo de culturas, políticas y prácticas inclusivas.
3. La autonomía y responsabilidad del centro educativo como el espacio donde las políticas y las prácticas se precisan y se contextualizan.
4. La comunidad educativa y la de aquellos sistemas que colaboran igualmente en la consecución del bienestar psicosocial del alumnado, esto es, el sistema social y el sistema sanitario.

En coherencia con dichos ejes estratégicos, el plan plantea los siguientes objetivos generales:

1. Definir un marco común para la convivencia y la equidad que refuerce el valor de la diversidad y adecue las respuestas y las prácticas educativas a las necesidades y el potencial de aprendizaje de todo el alumnado.

2. Promover políticas y prácticas inclusivas a través del desarrollo de actuaciones estructurales en todo el sistema educativo vasco.
3. Fomentar la autonomía y responsabilidad del centro educativo en la gestión e intervención educativa con el alumnado.
4. Asumir de modo efectivo el papel de la comunidad educativa en el éxito de todo el alumnado y fomentar activamente la interacción con aquellos sistemas, que colaboran igualmente en la consecución de su bienestar psicosocial, esto es, con el sistema sanitario y el sistema social

3.4 Aplicación de las políticas

El Ministerio de Educación y Formación Profesional es el órgano de la Administración General del Estado encargado de la propuesta y ejecución de las directrices generales del Gobierno sobre las políticas educativas y de ejercer las competencias en materia de educación exclusivas del Estado. En concreto, las competencias del Ministerio son el establecimiento de la ordenación general del sistema educativo, la determinación de los requisitos mínimos de los centros de enseñanza, la alta inspección, la evaluación general del sistema educativo, la política de ayuda al estudio, la programación general de la enseñanza y la fijación de las enseñanzas comunes.

Los órganos superiores a través de los cuales el Ministerio desarrolla sus funciones son la Secretaria de Estado de Educación y Formación Profesional, la Subsecretaria de Educación y Formación Profesional.

Las comunidades autónomas asumen las competencias en educación establecidas en sus Estatutos de Autonomía. En general, las comunidades autónomas pueden asumir competencias de ordenación y administración del sistema educativo en su ámbito territorial, respetando el ámbito competencial del Estado. En concreto, a las comunidades les corresponden competencias normativas de desarrollo de las normas estatales básicas y la regulación de los elementos o

aspectos no básicos del sistema educativo, así como las competencias de gestión del sistema educativo en su propio territorio.

Las siguientes comunidades gozan de plena competencia en el ámbito de la educación en su territorio: Cataluña, País Vasco, Galicia, Andalucía, Islas Canarias, Comunidad Valenciana y Navarra.

Las competencias educativas en las ciudades de Ceuta y Melilla son asumidas directamente por el Ministerio.

El trabajo que se realiza entre el Ministerio y las comunidades autónomas se coordina con mecanismos institucionales, como la Conferencia Sectorial de Educación, que buscan lograr la máxima coherencia e integración del sistema educativo. El Ministerio y los responsables de educación de las comunidades autónomas se reúnen periódicamente para dialogar, deliberar sobre los proyectos de normas a establecer y adoptar los criterios de distribución territorial necesarios para las subvenciones a programas educativos territoriales. La Conferencia Sectorial o las distintas comisiones constituidas según la materia a tratar permiten el examen conjunto de los problemas encontrados y las actuaciones proyectadas para afrontarlos.

Para el desarrollo de su actividad la Conferencia tiene como órgano de apoyo directo la Comisión General de Educación, de la que forman parte los Viceconsejeros, titulares de órganos asimilados de las Comunidades Autónomas o Directores Generales comisionados por los Consejeros. Dicha Comisión actúa también como órgano de cooperación activa entre las comunidades autónomas y el Estado. Entre sus principales funciones se encuentran la colaboración y coordinación necesarias para el buen funcionamiento de la Conferencia, de las distintas comisiones, grupos de trabajo y ponencias.

Coordinadas por la Comisión General, funcionan como órganos de cooperación permanente las Comisiones de Ordenación Académica, Centros Educativos, Personal, Programas Internacionales, Estadística Educativa y Formación Profesional, en las que participan los Directores Generales responsables de las respectivas materias en las Comunidades Autónomas. Dependientes de las Comisiones, vienen funcionando diversos grupos de trabajo para el estudio de cuestiones concretas.

Existen otros espacios de debate y colaboración, en los que se cuenta con la presencia de expertos y de representantes de la administración, tales como:

- La ponencia sobre necesidades educativas especiales, con la participación de comunidades autónomas, expertos, distintas unidades del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, otros ministerios y el Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad.
- El grupo de trabajo con las comunidades autónomas sobre necesidades educativas especiales.
- El Foro para la Atención Educativa a Personas con Discapacidad.

3.4.1 El Foro para la Inclusión Educativa del Alumnado con Discapacidad

El Foro para la Inclusión Educativa del Alumnado con Discapacidad fue creado por Orden EDU/2949/2010, de 16 de noviembre, en la que asimismo se establecen sus competencias, estructura y régimen de funcionamiento. El Foro, que se adscribió al Ministerio de Educación a través de la Subsecretaría, se constituyó como espacio de encuentro, debate, propuesta, impulso y seguimiento de las políticas de inclusión del alumnado con discapacidad en todas las enseñanzas que ofrece el sistema educativo, asumiendo el acuerdo suscrito en el marco del Protocolo de Colaboración, de 10 de febrero de 2000, entre el Ministerio de Educación y el Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad (CERMI).

La regulación del Foro fue modificada por la Orden ECD/2489/2012, de 14 de noviembre. Entre las modificaciones que se llevaron a cabo, el Foro pasó a adscribirse al Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, a través de la Secretaría de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades, la cual también asumió su secretaría. Se modificó,

asimismo, la composición del Pleno del Foro y de sus comisiones y la forma de nombramiento de sus miembros.

Las funciones encomendadas al Foro para la Inclusión Educativa del Alumnado con Discapacidad son las siguientes:

- Facilitar la comunicación y el intercambio de opiniones entre todas las instancias públicas y cívicas con interés en la inclusión educativa del alumnado con discapacidad de todos los niveles del sistema educativo.
- Compartir información sobre programas y actividades que lleven a cabo las distintas Administraciones Públicas en materia de atención al alumnado con discapacidad.
- Debatir y elevar al de Educación, Cultura y Deporte propuestas y recomendaciones tendentes a promover la inclusión educativa y social de los alumnos con discapacidad.
- Canalizar las propuestas del movimiento asociativo de la discapacidad en relación a la normalización educativa de los estudiantes, con la finalidad de mejorar las acciones que se están llevando a cabo desde las Administraciones Públicas.
- Promover estudios e iniciativas sobre proyectos relacionados con la normalización educativa y social del alumnado con discapacidad.
- Promover la puesta en marcha de planes estatales y autonómicos para mejorar la atención al alumnado con discapacidad.
- Mantener contactos con otros órganos análogos de ámbito internacional para conocer las buenas prácticas existentes y contribuir a su difusión e implantación en España.
- Efectuar el seguimiento de las políticas de normalización educativa del alumnado con discapacidad y colaborar en la mejora de los mecanismos de apoyo necesarios para la consecución de estos objetivos.

- Decidir sobre las iniciativas y actividades del Foro que deban ser difundidas y la forma en que deba hacerse.

El Foro elaboró el Plan de inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales, publicado por el Ministerio de Educación en julio de 2011, y cuyo período de ejecución comprendía los años 2011 a 2013.

Tras un primer período de actividad, el Foro, cuya normativa establece que debe celebrar "al menos" una convocatoria ordinaria al año, estuvo casi cinco años sin convocarse, desde el 28 de mayo de 2013 hasta el 8 de mayo de 2018, cuando celebró una sesión en la que aprobó las líneas básicas de un nuevo Plan de Inclusión Educativa 2018-2020, para avanzar en la plena inclusión de los alumnos con necesidades educativas especiales. Este Plan ha establecido los siguientes ámbitos de actuación:

- El contexto social y familiar.
- La atención educativa a los alumnos, los centros, los profesores y otros profesionales de la educación.
- La formación a lo largo de la vida e inserción laboral.
- La colaboración entre las Administraciones educativas y otras instituciones.

4 Datos estadísticos sobre alumnado con necesidad específica de apoyo educativo

4.1 Alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo

La Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional, en cooperación con los servicios estadísticos de las Consejerías y Departamentos de Educación de las Comunidades Autónomas, elabora anualmente la Estadística del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo, enmarcada dentro de la Estadística de las Enseñanzas no universitarias, con el objetivo de proporcionar información que permita planificar, hacer el seguimiento y evaluar las políticas educativas llevadas a cabo por las administraciones educativas en la prestación de atención educativa diferente a la ordinaria al alumnado que requiera de estos recursos, así como atender las demandas concretas que puedan existir en este ámbito.

La Estadística del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo investiga al alumnado matriculado en enseñanzas de Régimen General no universitarias que requiere y recibe, previa valoración por los correspondientes servicios de orientación educativa o el personal competente a tal efecto, una atención educativa diferente a la ordinaria, por presentar necesidades educativas especiales, por dificultades específicas de aprendizaje, por sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo, o por condiciones personales o de historia escolar.

El alumnado con necesidad específica de apoyo educativo se clasifica, según las necesidades específicas de apoyo educativo que precisa, en los siguientes grupos:

a) Alumnado que presenta necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad

Se define como el alumnado valorado como tal por los equipos o servicios de orientación educativa que requiere por un periodo de su escolarización o a lo largo de toda ella, determinados apoyos y

atenciones educativas específicas derivadas de discapacidad o trastornos graves de conducta. Incluye las siguientes categorías:

- Discapacidad auditiva
- Discapacidad visual
- Discapacidad motora
- Discapacidad intelectual
- Trastornos generalizados del desarrollo
- Trastornos graves de conducta / personalidad
- Plurideficiencia

b) Alumnado con altas capacidades intelectuales

Alumnado valorado como tal por equipos o servicios de orientación educativa que recibe atención educativa a través de medidas específicas: adaptaciones curriculares de profundización o de ampliación del currículo, flexibilización del periodo de escolarización, y/o participación en programas extracurriculares de enriquecimiento.

c) Alumnado con integración tardía en el sistema educativo español

Se considera como tal al alumnado procedente de otros países que en el curso escolar de referencia se ha incorporado a las enseñanzas obligatorias del sistema educativo español y se encuentra en, al menos, una de las siguientes situaciones:

- está escolarizado en uno o dos cursos inferiores al que le corresponde por su edad;
- recibe atención educativa específica transitoria dirigida a facilitar su inclusión escolar, la recuperación del desfase curricular detectado, o el dominio de la lengua vehicular del proceso de enseñanza.

d) Otras categorías de alumnado con necesidad específica de apoyo educativo

Completando la información de las tres categorías de alumnado con necesidad específica de apoyo educativo que aparecen recogidas

en secciones independientes dentro de la LOE, en la Estadística del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo se recoge un último bloque bajo la denominación de “Otras categorías de alumnado con necesidad específica de apoyo educativo”, dentro del cual, a su vez, se establecen las siguientes subcategorías: retraso madurativo, trastornos del desarrollo del lenguaje y la comunicación, trastornos del aprendizaje, desconocimiento grave de la lengua de instrucción y situación de desventaja socio-educativa.

- *Retraso madurativo*

Alumnado con retraso madurativo neurológico y psicológico que no puede ser dictaminado con precisión durante la etapa de educación infantil.

- *Trastornos del desarrollo del lenguaje y la comunicación*

La definición se establece de acuerdo a las aportadas en las Clasificaciones DSM (Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales) y CIE-F80 (Clasificación internacional de enfermedades) e incluye: trastornos del lenguaje expresivo, mixto del lenguaje receptivo-expresivo, fonológicos y de la comunicación no especificado. De forma más precisa, se consideran los siguientes trastornos:

- Alteraciones del habla: Dislalias, disartrias, disfonía, disglosias y disfemias.
- Alteraciones del lenguaje: aquellos trastornos en la adquisición y organización del lenguaje o mínima adquisición verbal, siempre que no cursen con otra discapacidad, en alumnas y alumnos a partir de cinco años. Englobarían: retraso simple del lenguaje, disfasias, afasia, mutismo.

No se incluye el desconocimiento de la lengua de instrucción.

- *Trastornos del aprendizaje*

Se basa en la definición aportada en las Clasificaciones DSM y CIE (F81) e incluye los trastornos específicos del desarrollo del aprendizaje escolar de la lectura, la expresión escrita, el cálculo y otros trastornos no

especificados. Se incluyen, entre otros, los siguientes trastornos: dislexia, disortografía y discalculia.

- *Desconocimiento grave de la lengua de instrucción*

Alumnado escolarizado dentro de las etapas obligatorias con un desconocimiento grave de la lengua de instrucción y que recibe un apoyo educativo complementario y además no cumple las características de la categoría de incorporación tardía.

- *Situación de desventaja socio-educativa*

Alumnado escolarizado en las etapas obligatorias que presenta un desfase escolar significativo, con dos o más cursos de diferencia entre su nivel de competencia curricular y el curso en el que está escolarizado, por encontrarse en situaciones de desventaja socioeducativa derivadas de su pertenencia a minorías étnicas y/o culturales, de factores sociales, económicos o geográficos, o de dificultades de inserción educativa asociadas a una escolarización irregular.

En la tabla siguiente se reflejan los principales datos de la Estadística del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo referidos al curso 2017-2018, que son los últimos publicados en la fecha de elaboración de este informe.

El alumnado que recibe apoyo educativo como consecuencia de presentar alguna necesidad específica ascendía en el curso 2017-2018 a un total de 668.769 alumnos. Para 219.720 de estos alumnos (32,9% del total), el apoyo está asociado a algún tipo de discapacidad o trastorno grave; para 34.113 (5,1%) el apoyo se asocia a presentar altas capacidades intelectuales; para 24.458 (3,7%) el apoyo se necesita debido a una integración tardía en el sistema educativo español; y para los 390.478 (58,4%) restantes, a otras necesidades de apoyo educativo.

Las enseñanzas básicas, incluida la Educación Especial específica, concentran el 84,1% de este alumnado. Los hombres representan el 62,6% del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo y son mayoría en todas las categorías.

Tres de cada cuatro alumnos que reciben apoyo educativo como consecuencia de presentar alguna necesidad específica están matriculados en centros públicos (75,6%).

Tabla 1. Alumnado con necesidad específica de apoyo educativo matriculado en enseñanzas no universitarias de régimen general por sexo, tipo de necesidad y enseñanza. Curso 2017-2018

	TOTAL	Necesidades educativas especiales	Altas capacidades intelectuales	Integración tardía en el sistema educativo español	Otras categorías
Ambos sexos					
TOTAL	668.769	219.720	34.113	24.458	390.478
Educación Especial	36.512	36.512			
Educación Infantil	66.605	18.239	275		48.091
Educación Primaria	331.309	93.536	17.922	13.310	206.541
ESO	194.834	52.445	11.824	11.148	119.417
Bachillerato	11.717	3.749	3.842		4.126
FP Básica	8.961	4.177	12		4.772
FP Grado Medio	10.195	5.172	109		4.914
FP Grado Superior	2.832	1.590	129		1.113
Otros programas formativos de FP	2.099	595			1.504
Otros programas formativos E. Especial	3.705	3.705			
Hombres					
TOTAL	418.338	149.763	22.084	12.962	233.529
Educación Especial	23.419	23.419			
Educación Infantil	44.204	12.744	207		31.253
Educación Primaria	205.705	64.615	11.751	6.957	122.382
ESO	118.965	36.047	7.524	6.005	69.389
Bachillerato	7.332	2.540	2.393		2.399
FP Básica	6.475	3.095	11		3.369
FP Grado Medio	6.670	3.578	92		3.000
FP Grado Superior	1.791	1.039	106		646
Otros programas formativos de FP	1.506	415			1.091
Otros programas formativos E. Especial	2.271	2.271			
Mujeres					
TOTAL	250.431	69.957	12.029	11.496	156.949
Educación Especial	13.093	13.093			
Educación Infantil	22.401	5.495	68		16.838
Educación Primaria	125.604	28.921	6.171	6.353	84.159
ESO	75.869	16.398	4.300	5.143	50.028
Bachillerato	4.385	1.209	1.449		1.727
FP Básica	2.486	1.082	1		1.403
FP Grado Medio	3.525	1.594	17		1.914
FP Grado Superior	1.041	551	23		467

Otros programas formativos de FP	593	180			413
Otros programas formativos E. Especial	1.434	1.434			

Fuente: Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Tabla 2. Alumnado con necesidad específica de apoyo educativo matriculado en enseñanzas no universitarias de régimen general por titularidad y financiación de los centros, tipo de necesidad y enseñanza. Curso 2017-2018

	TOTAL	Necesidades educativas especiales	Altas capacidades intelectuales	Integración tardía en el sistema educativo español	Otras categorías
Centros Públicos					
TOTAL	505.850	158.402	23.390	19.500	304.558
Educación Especial	21.822	21.822			
Educación Infantil	54.517	14.257	173		40.087
Educación Primaria	262.878	73.338	12.149	11.240	166.151
ESO	138.661	35.883	7.823	8.260	86.695
Bachillerato	8.152	2.602	3.050		2.500
FP Básica	6.677	2.883	12		3.782
FP Grado Medio	7.148	3.574	89		3.485
FP Grado Superior	1.995	1.148	94		753
Otros programas formativos de FP	1.520	415			1.105
Otros programas formativos E. Especial	2.480	2.480			
Centros Privados - Total					
TOTAL	162.919	61.318	10.723	4.958	85.920
Educación Especial	14.690	14.690			
Educación Infantil	12.088	3.982	102		8.004
Educación Primaria	68.431	20.198	5.773	2.070	40.390
ESO	56.173	16.562	4.001	2.888	32.722
Bachillerato	3.565	1.147	792		1.626
FP Básica	2.284	1.294	0		990
FP Grado Medio	3.047	1.598	20		1.429
FP Grado Superior	837	442	35		360
Otros programas formativos de FP	579	180			399
Otros programas formativos E. Especial	1.225	1.225			
Centros Privados – Enseñanza Concertada					
TOTAL	153.516	58.178	9.123	4.693	81.522
Educación Especial	14.572	14.572			
Educación Infantil	11.237	3.568	77		7.592
Educación Primaria	65.597	19.372	5.201	1.930	39.094
ESO	53.841	15.877	3.546	2.763	31.655
Bachillerato	1.276	510	274		492
FP Básica	2.221	1.251	0		970
FP Grado Medio	2.562	1.371	13		1.178
FP Grado Superior	406	252	12		142

Otros programas formativos de FP	579	180			399
Otros programas formativos E. Especial	1.225	1.225			

	TOTAL	Necesidades educativas especiales	Altas capacidades intelectuales	Integración tardía en el sistema educativo español	Otras categorías
Centros Privados – Enseñanza no Concertada					
TOTAL	9.403	3.140	1.600	265	4.398
Educación Especial	118	118			
Educación Infantil	851	414	25		412
Educación Primaria	2.834	826	572	140	1.296
ESO	2.332	685	455	125	1.067
Bachillerato	2.289	637	518		1.134
FP Básica	63	43			20
FP Grado Medio	485	227	7		251
FP Grado Superior	431	190	23		218
Otros programas formativos de FP					
Otros programas formativos E. Especial					

Fuente: Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

4.2 Alumnado con necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad

4.2.1 Datos del curso 2017-2018

De acuerdo con la Estadística del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo, durante el curso 2017-2018 había un total de 219.720 alumnos con necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad en las enseñanzas no universitarias de régimen general. De ellos, 36.512 (un 16,6% del total) estaban escolarizados en la modalidad de Educación Especial (los datos se refieren tanto a quienes cursan enseñanzas de Educación Especial en centros específicos como a quienes lo hacen en unidades específicas en centros ordinarios, en las etapas educativas de Educación Infantil, Enseñanza Básica Obligatoria y Programas de Transición para la Vida Adulta), y 183.208 (un 83,4% del total) están integrados en centros ordinarios en las diferentes etapas del sistema educativo. Hay que hacer notar que se incluyen dentro del alumnado integrado un total de 3.705 personas matriculadas en

programas formativos de formación profesional para alumnado con necesidades educativas específicas, y que estos programas, regulados en la disposición adicional cuarta del Real Decreto 127/2014, se dirigen exclusivamente a personas con necesidades educativas específicas y, en muchos casos, se cursan en Centros de Educación Especial.

4.2.1.1 Distribución por sexo

La distribución por sexo del alumnado con necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad muestra una clara preponderancia de los varones, que suponen un 68,2% del total. Esta mayor proporción de varones, que se da en todas las modalidades de escolarización y tipo de enseñanza, es más acentuada en la Formación Profesional Básica, donde tres de cada cuatro alumnos con necesidades educativas especiales son varones, y en general en las modalidades de escolarización integradas, sobre todo en las primeras etapas educativas. En Educación Especial y en Otros programas formativos de formación profesional para alumnado con necesidades educativas específicas, la proporción de varones es algo menos elevada (64,1% y 61,3%, respectivamente).

Tabla 3. Alumnado con necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad en enseñanzas no universitarias de régimen general por sexo y porcentaje de alumnos de sexo masculino por modalidad de escolarización y tipo de enseñanza. Curso 2017-2018.

	Total	Hombres	Mujeres	Porcentaje hombres
Total	219.720	149.763	69.957	68,2
Educación Especial	36.512	23.419	13.093	64,1
Alumnado integrado en centros ordinarios	183.208	126.344	56.864	69,0
Educación Infantil	18.239	12.744	5.495	69,9
Educación Primaria	93.536	64.615	28.921	69,1
ESO	52.445	36.047	16.398	68,7
Bachillerato	3.749	2.540	1.209	67,8
Formación Profesional Básica	4.177	3.095	1.082	74,1
Formación Profesional de Grado Medio	5.172	3.578	1.594	69,2
Formación Profesional de Grado Superior	1.590	1.039	551	65,3
Otros programas formativos de Formación Profesional	595	415	180	69,7

	Total	Hombres	Mujeres	Porcentaje hombres
Otros programas formativos E. Especial	3.705	2.271	1.434	61,3

Fuente: Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Los alumnos con necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad suponen el 2,7% del total de alumnos matriculados en las enseñanzas no universitarias de régimen general. Si se tienen en cuenta únicamente las modalidades integradas, esa proporción desciende hasta el 2,3%. Dentro de las modalidades integradas, exceptuando Otros programas formativos de formación profesional para alumnado con necesidades educativas específicas, en los que la totalidad de los alumnos matriculados tienen necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad, las proporciones más altas de alumnos con necesidades educativas especiales se dan en Otros programas formativos de Formación Profesional (7,0%), Formación Profesional Básica (5,8%) y Educación Primaria (3,2%), mientras que las más bajas se registran en Formación Profesional de Grado Superior (0,5%), Bachillerato (0,6%) y Educación Infantil (1,0%).

Tabla 4. Porcentaje que suponen los alumnos con necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad sobre el total del alumnado matriculado en enseñanzas no universitarias de régimen general por sexo, modalidad de escolarización y tipo de enseñanza. Curso 2017-2018

	Total	Hombres	Mujeres
Total	2,7	3,6	1,8
Educación Especial	100,0	100,0	100,0
Alumnado integrado en centros ordinarios	2,3	3,1	1,5
Educación Infantil	1,0	1,4	0,6
Educación Primaria	3,2	4,3	2,0
ESO	2,7	3,6	1,7
Bachillerato	0,6	0,9	0,4
Formación Profesional Básica	5,8	6,1	5,1
Formación Profesional de Grado Medio	1,6	2,0	1,2
Formación Profesional de Grado Superior	0,5	0,6	0,4
Otros programas formativos de Formación Profesional	7,0	6,9	7,2
Otros programas formativos E. Especial	100,0	100,0	100,0

Fuente: Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

4.2.1.2 Distribución por titularidad y financiación de los centros educativos

La mayor parte del alumnado con necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad que cursa enseñanzas no universitarias de régimen general (158.402 personas, que suponen el 72,1% del total) está escolarizado en centros públicos. Esta proporción es casi cinco puntos porcentuales superior a la que supone la escolarización en centros públicos para el conjunto del alumnado matriculado en enseñanzas no universitarias de régimen general (67,2%). Las mayores proporciones de alumnos con necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad escolarizados en centros públicos se dan en Educación Primaria y en Educación Infantil (78,4% y 78,2%, respectivamente), y la menor, en Educación Especial (59,8%).

Los alumnos con necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad escolarizados en centros privados lo están, en su mayoría, en régimen de enseñanza concertada (58.178 alumnos, 26,5% del total), mientras que solo una minoría (3.140 alumnos, el 1,4% del total) cursan estudios en régimen de enseñanza no concertada. Por tipos de enseñanza, la mayor proporción de alumnos con necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad matriculados en centros privados en régimen de enseñanza concertada se alcanza en Educación Especial (39,9%), y la menor, en Bachillerato (13,6%), que es, sin embargo, la enseñanza en la que es mayor la proporción de alumnos con necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad matriculados en centros privados en régimen no concertado (17,0%).

Tabla 5. Alumnado con necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad en enseñanzas no universitarias de régimen general por tipo de centro, modalidad de escolarización y tipo de enseñanza. Curso 2017-2018

	Total	Centros Públicos	Centros Privados	
			Concertados	No Concertados
Total	219.720	158.402	58.178	3.140
Educación Especial	36.512	21.822	14.572	118

	Total	Centros Públicos	Centros Privados	
			Concertados	No Concertados
Alumnado integrado en centros ordinarios	183.208	136.580	43.606	3.022
Educación Infantil	18.239	14.257	3.568	414
Educación Primaria	93.536	73.338	19.372	826
ESO	52.445	35.883	15.877	685
Bachillerato	3.749	2.602	510	637
Formación Profesional Básica	4.177	2.883	1.251	43
Formación Profesional de Grado Medio	5.172	3.574	1.371	227
Formación Profesional de Grado Superior	1.590	1.148	252	190
Otros programas formativos de Formación Profesional	595	415	180	
Otros programas formativos E. Especial	3.705	2.480	1.225	

Fuente: Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Tabla 6. Distribución porcentual por tipo de centro del alumnado con necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad en enseñanzas no universitarias de régimen general, por modalidad de escolarización y tipo de enseñanza. Curso 2017-2018

	Centros Públicos	Centros Privados		
		Total	Concertados	No Concertados
Total	72,1	27,9	26,5	1,4
Educación Especial	59,8	40,2	39,9	0,3
Alumnado integrado en centros ordinarios	74,5	25,5	23,8	1,6
Educación Infantil	78,2	21,8	19,6	2,3
Educación Primaria	78,4	21,6	20,7	0,9
ESO	68,4	31,6	30,3	1,3
Bachillerato	69,4	30,6	13,6	17,0
Formación Profesional Básica	69,0	31,0	29,9	1,0
Formación Profesional de Grado Medio	69,1	30,9	26,5	4,4
Formación Profesional de Grado Superior	72,2	27,8	15,8	11,9
Otros programas formativos de Formación Profesional	69,7	30,3	30,3	0,0
Otros programas formativos E. Especial	66,9	33,1	33,1	0,0

Fuente: Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Los alumnos con necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad suponen el 2,8% del total de alumnos en las enseñanzas no universitarias de régimen general matriculados en centros públicos, el 2,8% de los matriculados en centros privados en régimen de enseñanza concertada y el 0,5% de los matriculados en centros privados no concertados. Si se tienen en cuenta únicamente las modalidades integradas, esas proporciones descienden hasta el 2,5%, 2,1% y 0,5% respectivamente. Aunque en números absolutos son muy pocos, cabe destacar el alto porcentaje (16,5%) que suponen los alumnos con necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad respecto al total de alumnos matriculados en Formación Profesional Básica en centros privados no concertados.

Tabla 7. Porcentaje que suponen los alumnos con necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad sobre el total del alumnado matriculado en enseñanzas no universitarias de régimen general por tipo de centro, modalidad de escolarización y tipo de enseñanza. Curso 2017-2018

	Total	Centros Públicos	Centros Privados	
			Concertados	No Concertados
Total	2,7	2,9	2,8	0,5
Educación Especial	100,0	100,0	100,0	100,0
Alumnado integrado en centros ordinarios	2,3	2,5	2,1	0,5
Educación Infantil	1,0	1,3	0,8	0,2
Educación Primaria	3,2	3,7	2,3	0,7
ESO	2,7	2,8	2,7	0,9
Bachillerato	0,6	0,5	0,7	0,6
Formación Profesional Básica	5,8	5,3	7,3	16,5
Formación Profesional de Grado Medio	1,6	1,4	1,9	1,0
Formación Profesional de Grado Superior	0,5	0,4	0,5	0,3
Otros programas formativos de Formación Profesional	7,0	6,8	7,4	
Otros programas formativos E. Especial	100,0	100,0	100,0	

Fuente: Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

4.2.1.3 Distribución por tipo de discapacidad

La mayor parte de las necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad están asociadas a discapacidad intelectual (62.384 alumnos), trastornos graves de conducta o personalidad (50.7011 alumnos) y trastornos generalizados del desarrollo (41.422 alumnos), categoría esta última en la que se incluyen los trastornos del espectro autista y otros trastornos del neurodesarrollo. La suma de estas tres categorías supone el 70,3% del total de alumnos con necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad. Les siguen en importancia la discapacidad motora (13.917 alumnos) y la plurideficiencia (11.785 alumnos), aunque esta última categoría no es utilizada por todas las comunidades autónomas (en Andalucía el alumnado con plurideficiencia se clasifica según la discapacidad dominante). El número de alumnos con discapacidad auditiva (8.775) y visual (3.423) es menor. Hay 27.303 alumnos con necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad que no han sido distribuidos por tipo de discapacidad.

Los porcentajes que supone el alumnado integrado (alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad o trastornos graves que está matriculado en centros ordinarios y comparte aula con otro alumnado) varían según el tipo de discapacidad. Los porcentajes más altos de integración se dan en los trastornos graves de conducta o personalidad (97,7%), y en la discapacidad visual (96,7%) y auditiva (94,9%), mientras que el más bajo se registra en la plurideficiencia (37,1%), seguido a considerable distancia por la discapacidad intelectual (78,3%) y los trastornos generalizados del desarrollo (82,2%). El porcentaje de integración del alumnado con necesidades educativas especiales no distribuido por discapacidad es del 82,5%, ligeramente por debajo de la media, y el del alumnado con discapacidad motora del 87,7%, cuatro puntos porcentuales por encima de la media.

Tabla 8. Alumnado con necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad en enseñanzas no universitarias de régimen general según

modalidad de escolarización y porcentaje que supone el alumnado integrado, por tipo de discapacidad. Curso 2017-2018

	Total	E. Especial	Integrado	Porcentaje Integrado
Total	219.720	36.512	183.208	83,4
Discapacidad Auditiva	8.775	445	8.330	94,9
Discapacidad Visual	3.423	114	3.309	96,7
Discapacidad Motora	13.917	1.714	12.203	87,7
Discapacidad Intelectual	62.384	13.522	48.862	78,3
Trastornos generalizados del desarrollo	41.422	7.360	34.062	82,2
Trastornos graves de conducta/personalidad	50.711	1.171	49.540	97,7
Plurideficiencia	11.785	7.409	4.376	37,1
No distribuido por discapacidad	27.303	4.777	22.526	82,5

Fuente: Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

4.2.1.4 Diferencias territoriales

Los datos desagregados por comunidades autónomas que se presentan en la tabla siguiente permiten observar diferencias importantes en el porcentaje que supone el alumnado integrado respecto al total del alumnado con necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad matriculado en enseñanzas no universitarias de régimen general. Los porcentajes más altos se registran en Galicia (92,7%) y Navarra (90,9%), mientras que los más bajos se dan en Aragón y Extremadura, ambas con un 75,7% de alumnado integrado. Por debajo de la media nacional se encuentran también Cataluña (76,6%), Canarias (78,2%), Madrid (79,1%) y la ciudad autónoma de Melilla (79,9%).

Tabla 9. Alumnado con necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad en enseñanzas no universitarias de régimen general según modalidad de escolarización y porcentaje que supone el alumnado integrado, por comunidad autónoma. Curso 2017-2018

	Total	E. Especial	Integrado	Porcentaje Integrado
TOTAL	219.720	36.512	183.208	83,4
Andalucía	47.643	7.549	40.094	84,2
Aragón	3.994	969	3.025	75,7
Asturias, Principado de	4.344	654	3.690	84,9
Balears, Illes	5.221	792	4.429	84,8
Canarias	8.978	1.953	7.025	78,2

	Total	E. Especial	Integrado	Porcentaje Integrado
Cantabria	2.693	441	2.252	83,6
Castilla y León	9.509	1.324	8.185	86,1
Castilla-La Mancha	8.475	1.452	7.023	82,9
Cataluña	25.606	5.983	19.623	76,6
Comunitat Valenciana	26.986	4.160	22.826	84,6
Extremadura	2.768	672	2.096	75,7
Galicia	15.895	1.156	14.739	92,7
Madrid, Comunidad de	25.533	5.347	20.186	79,1
Murcia, Región de	12.746	1.541	11.205	87,9
Navarra, Comunidad Foral de	7.102	643	6.459	90,9
Pais Vasco	9.406	1.415	7.991	85,0
Rioja, La	1.472	228	1.244	84,5
Ceuta	821	127	694	84,5
Melilla	528	106	422	79,9

Fuente: Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

También se registran diferencias muy importantes entre comunidades autónomas en el porcentaje que suponen los alumnos con necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad respecto del total del alumnado matriculado en las enseñanzas no universitarias de régimen general. Los valores extremos son 6,3% en Navarra y 1,6% en Extremadura. Significativamente por encima de la media, además de Navarra, se sitúan Murcia (4,4%), la ciudad autónoma de Ceuta (4,2%), Galicia (4,1%) y Asturias (3,2%). Claramente por debajo de la media, además de Extremadura, destacan Aragón y Cataluña (ambas con el 1,9%) y Madrid (2,2%). El resto de las comunidades autónomas tienen porcentajes que no se apartan más de cuatro décimas de la media nacional (2,7%).

Tabla 10. Porcentaje que suponen los alumnos con necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad sobre el total del alumnado matriculado en enseñanzas no universitarias de régimen general, según modalidad de escolarización, por comunidad autónoma. Curso 2017-2018

	Total	E. Especial	Integrado
TOTAL	2,7	100,0	2,3
Andalucía	3,0	100,0	2,6
Aragón	1,9	100,0	1,4
Asturias, Principado de	3,3	100,0	2,8
Balears, Illes	2,9	100,0	2,4

	Total	E. Especial	Integrado
Canarias	2,7	100,0	2,1
Cantabria	3,0	100,0	2,5
Castilla y León	2,8	100,0	2,4
Castilla-La Mancha	2,4	100,0	2,0
Cataluña	1,9	100,0	1,5
Comunitat Valenciana	3,1	100,0	2,7
Extremadura	1,6	100,0	1,2
Galicia	4,1	100,0	3,9
Madrid, Comunidad de	2,2	100,0	1,7
Murcia, Región de	4,4	100,0	3,9
Navarra, Comunidad Foral de	6,3	100,0	5,8
País Vasco	2,5	100,0	2,1
Rioja, La	2,8	100,0	2,3
Ceuta	4,2	100,0	3,6
Melilla	2,6	100,0	2,1

Fuente: Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

4.2.2 Evolución del número de alumnos con necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad según modalidad de escolarización en las tres últimas décadas.

Los datos históricos de la Estadística del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo permiten trazar, a grandes rasgos, la evolución del número de alumnos con necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad matriculados en las enseñanzas no universitarias de régimen especial en las tres últimas décadas, pues desde el curso 1990-91 se incluye en la Estadística de las enseñanzas no universitarias información sobre el alumnado que presenta necesidades educativas especiales, tras haber sido introducida en nuestra legislación educativa la figura del alumnado con necesidades educativas especiales (ACNEE) por la Ley Orgánica 1/1990 de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), de 3 de octubre de 1990, que refirmó la opción en favor de la educación inclusiva que ya había establecido unos años antes el Real Decreto 334/1985, de 6 de marzo, de ordenación de la educación especial, que dispuso la escolarización preferente de niños y niñas con discapacidad en centros ordinarios, contemplando como excepcional la escolarización en unidades o centros especiales.

Como puede observarse en los gráficos y la tabla que se incluyen en las páginas siguientes, entre 1990 y 1996 el alumnado con necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad disminuyó, debido fundamentalmente a la reducción del número de alumnos matriculados en Educación Especial (disminución que se dio tanto en los centros específicos de Educación Especial como en las unidades de Educación Especial en Centros Ordinarios), disminución que no se vio compensada por el ligero incremento que, durante esos años, se registró en el número de alumnos con necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad integrado en centros ordinarios.

A partir de 1996 se acelera el incremento del número de alumnos con necesidades educativas especiales integrados en centros ordinarios. Esta tendencia, que es coherente con la perspectiva inclusiva e integradora que postuló la Declaración de Salamanca sobre necesidades educativas especiales, coincide en el tiempo con la aplicación del Real Decreto 696/1995, de 28 de abril, de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales, que reguló las condiciones para la atención educativa a estos alumnos y las garantías para la calidad de la enseñanza, y con el inicio del desarrollo legislativo de los sistemas de atención a las necesidades educativas especiales en las comunidades autónomas, que paulatinamente iban asumiendo del Estado las competencias en materia de educación.

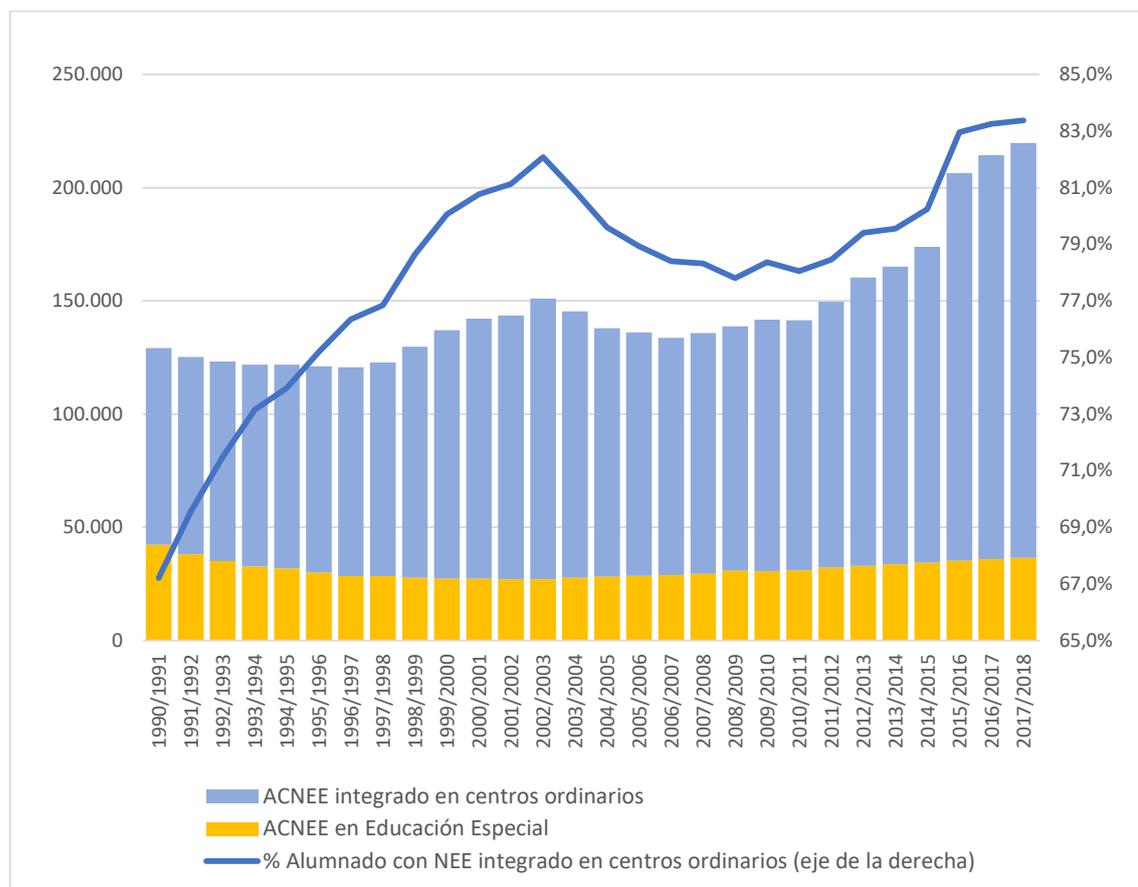
A principios de la década del 2000, se estabiliza el número de alumnos con discapacidad matriculados en centros específicos de Educación Especial y comienza a aumentar el de alumnos con discapacidad matriculados en unidades de Educación Especial en centros ordinarios. Como resultado, el número de alumnos matriculados en Educación Especial comienza a crecer suavemente, mientras sigue incrementándose el número de alumnos con necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad integrados en centros ordinarios. Esta última tendencia cambia bruscamente a partir de 2003, cuando se inicia un fuerte descenso en el número de alumnos integrados en centros ordinarios, mientras que las matriculaciones en Educación Especial aceleran su crecimiento, debido sobre todo a la apertura de nuevas unidades de Educación Especial en centros ordinarios. Estos cambios de

tendencia están, sin duda, relacionados con la aprobación de la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE), que reafirma los postulados de la LOGSE sin avanzar en la línea de superación de las diferencias entre la educación ordinaria y la especial que postuló la Declaración de Salamanca. Como es sabido, el calendario de aplicación de esta ley fue paralizado por el Real Decreto 1318/2004, de 28 de mayo. Finalmente, la LOCE fue derogada el 24 de mayo de 2006 por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), que dio continuidad al sistema anterior.

Tras la aprobación de la LOE, que estableció que la escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales solo se llevará a cabo en centros específicos cuando sus necesidades no puedan ser atendidas por los programas de atención a la diversidad que se desarrollan en centros ordinarios (artículo 74), vuelve a registrarse un cambio de la tendencia en el número de alumnos con necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad integrados en centros ordinarios, que se estabiliza para después comenzar a crecer. No obstante, el número de alumnos matriculados en la modalidad de Educación Especial continúa la línea de crecimiento que había iniciado unos años antes, apoyada sobre todo en el desarrollo de unidades de Educación Especial ubicadas en centros ordinarios. Aunque en el curso 2009-2010 las matriculaciones en estas unidades de Educación Especial descienden, al curso siguiente vuelven a aumentar.,

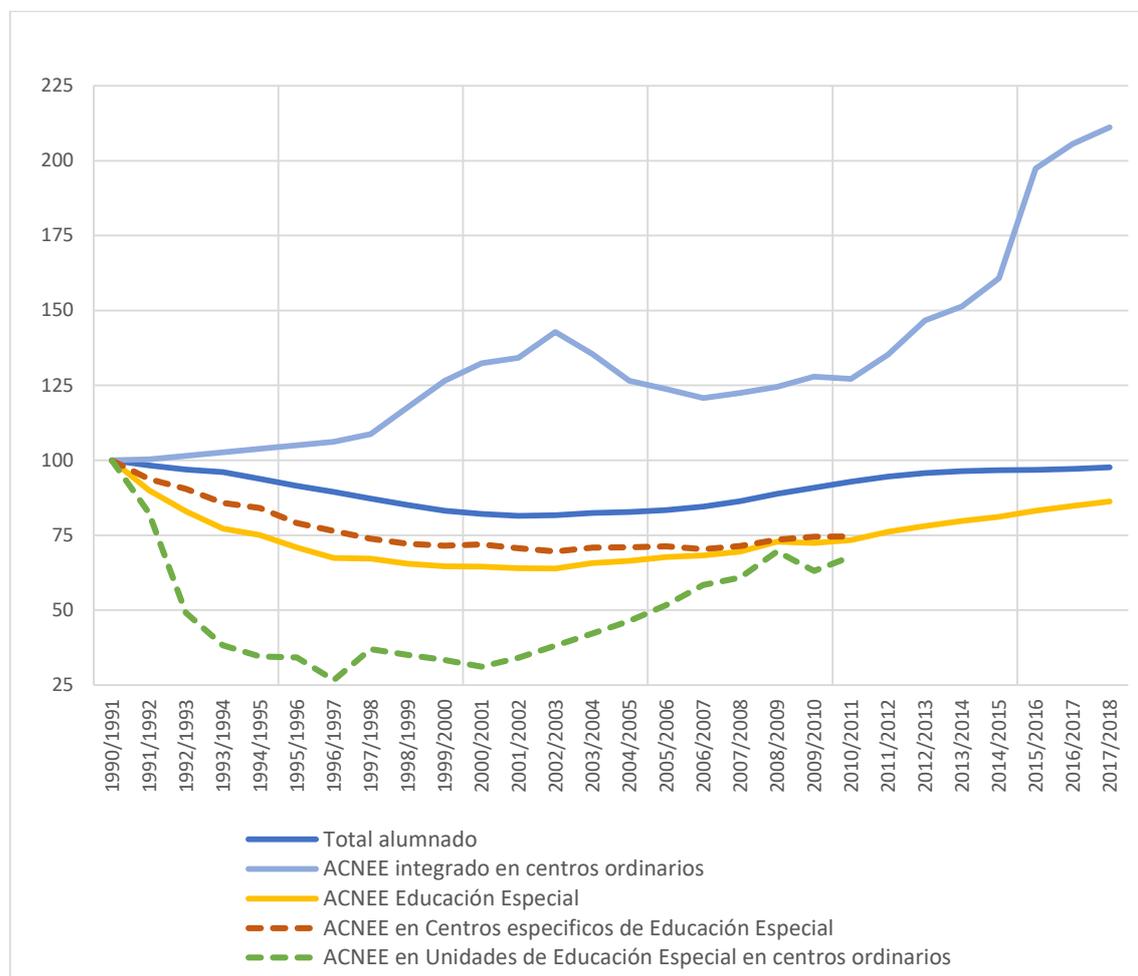
A partir de 2010 se acelera el crecimiento de número de alumnos con necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad, tanto en Educación Especial como en régimen de integración. Debido a que desde el curso 2011-2012 la Estadística del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo deja de publicar datos sobre alumnos matriculados en centros específicos de Educación Especial y en unidades de Educación Especial en centros ordinarios, no es posible saber cuál es el componente principal del crecimiento en el número de alumnos en Educación Especial. El crecimiento en el número de alumnos con necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad integrados, que fue particularmente intenso entre 2014 y 2016, se ha moderado un poco en los últimos años.

Gráfico 1. Evolución del alumnado con necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad según modalidad de escolarización. Cursos 1990-91 a 2017-18. Números absolutos y porcentaje que supone el alumnado integrado en centros ordinarios.



Fuente: Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Gráfico 2. Evolución del alumnado con necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad según modalidad de escolarización. Cursos 1990-91 a 2017-18. Números índice (Base 100 = Curso 1990-91)



Fuente: Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

En las tablas siguientes se recogen datos sobre la evolución del alumnado con necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad por comunidades autónomas desde el curso 1999-2000 hasta el curso 2017-2018. Las tablas están organizadas en series de cuatro para cubrir los 19 cursos del período al que se refieren los datos. La primera serie de cuatro tablas se refiere al conjunto del alumnado con necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad; la segunda serie, al alumnado con necesidades educativas especiales

derivadas de discapacidad integrado en centros ordinarios; la tercera, al alumnado con necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad matriculado en Educación Especial (incluye tanto a los alumnos matriculados en centros específicos de Educación Especial como a los que están escolarizados en unidades de Educación Especial en centros ordinarios); la cuarta y última serie recoge el porcentaje que supone el alumnado integrado en centros ordinarios respecto al total del alumnado con necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad.

La evolución del alumnado con necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad ha sido muy dispar en las diferentes comunidades autónomas, tanto en el número total de alumnos como en su distribución por modalidad de escolarización.

En lo que se refiere al número total de alumnos, que ha tenido un crecimiento medio en el conjunto del país del 60,2% entre los cursos 1999-2000 y 2017-18, destaca por un lado Navarra, con un crecimiento del 388,8%, y por el otro Extremadura, donde el número de alumnos con necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad se ha reducido en un 47,7%. Además de Navarra, han tenido crecimientos muy por encima de la media nacional Galicia (169,0%), Cataluña (127,4%), la ciudad autónoma de Melilla (125,6%), el País Vasco (121,6%), Murcia (121,2%) y La Rioja (112,1%). Aunque solo Extremadura ha tenido crecimiento negativo, hay otras comunidades autónomas con crecimientos muy inferiores a la media nacional, como Castilla-La Mancha (1,9%), Castilla y León (5,1%), Cantabria (10,4%) y Aragón (18,5%).

En lo que se refiere al porcentaje que suponen los alumnos integrados en centros ordinarios respecto al total del alumnado con necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad, aunque se han reducido las disparidades de partida (en el curso 1999-2000 los valores extremos fueron el 88,6% en Cantabria y el 49,3% en Cataluña, mientras que en el curso 2017-18 han sido 92,7% en Galicia y 75,7% en Aragón y Extremadura), también se perciben trayectorias muy dispares, con comunidades autónomas en las que ha aumentado el porcentaje de alumnos integrados y otras en las que ha disminuido. Entre las

comunidades autónomas en las que se ha incrementado el porcentaje de alumnos integrados destacan Cataluña, que partía de un nivel muy bajo, donde el porcentaje de integración ha crecido en más de 27 puntos porcentuales, pasando de 49,3% a 76,6%, Galicia, que ha crecido en casi 18 puntos porcentuales al pasar del 74,9% al 92,7%, el País Vasco, que ha crecido en casi 10 puntos porcentuales al pasar del 75,3% al 85,0%, y Madrid, que ha crecido en casi 9 puntos porcentuales al pasar del 70,5% al 79,1%. Entre las comunidades autónomas en las que el porcentaje de alumnos integrados ha disminuido, las mayores caídas se han registrado en Extremadura (12,3 puntos porcentuales, desde el 88,0% al 75,7%), la ciudad autónoma de Melilla (que pasa del 88,5% al 79,9%, perdiendo 8,6 puntos porcentuales), Castilla-La Mancha (que pierde 5 puntos porcentuales, pasando del 87,9% al 82,9%) y Cantabria (que pierde también 5 puntos porcentuales, al pasar del 88,6% al 83,6%). También han registrado crecimientos negativos en el porcentaje de integración, aunque en menor medida, Andalucía, Aragón, Canarias y la ciudad autónoma de Ceuta.

En alguna comunidad autónoma la evolución de los porcentajes de integración es tan atípica que hace pensar en algún error de toma de datos o categorización estadística. Es el caso, por ejemplo, de la Comunitat Valenciana, donde el porcentaje que suponen los alumnos integrados en centros ordinarios sobre el total de alumnos con necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad desciende abruptamente en los primeros años de la década del 2010, hasta alcanzar un mínimo de 17,9% en el curso 2014-2015, para pasar el curso siguiente a alcanzar el 89,5%.

Tabla 11. Evolución del alumnado con necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad según modalidad de escolarización. Cursos 1990-91 a 2017-18.

Curso	Total Alumnado Matriculado	ACNEE integrado en centros ordinarios	ACNEE en Educación Especial		
			Total	En Centros específicos de Educación Especial	En Unidades de Educación Especial en centros ordinarios
1990/1991	8.378.935	86.767	42.329	34.670	7.659
1991/1992	8.238.161	87.050	38.099	32.520	6.315
1992/1993	8.118.456	88.062	35.120	31.354	3.766
1993/1994	8.051.040	89.074	32.687	29.758	2.929
1994/1995	7.864.884	90.086	31.787	29.138	2.649
1995/1996	7.667.516	91.098	30.043	27.426	2.617
1996/1997	7.495.588	92.110	28.536	26.499	2.037
1997/1998	7.309.096	94.362	28.437	25.607	2.830
1998/1999	7.128.251	102.085	27.711	25.028	2.683
1999/2000	6.972.500	109.775	27.337	24.781	2.556
2000/2001	6.882.363	114.844	27.334	24.954	2.380
2001/2002	6.830.185	116.456	27.090	24.479	2.611
2002/2003	6.843.646	123.960	27.057	24.134	2.923
2003/2004	6.903.063	117.582	27.799	24.563	3.236
2004/2005	6.933.472	109.823	28.145	24.598	3.547
2005/2006	6.983.538	107.410	28.665	24.705	3.960
2006/2007	7.088.662	104.793	28.871	24.394	4.477
2007/2008	7.241.299	106.320	29.427	24.768	4.659
2008/2009	7.443.625	107.998	30.819	25.486	5.333
2009/2010	7.608.292	111.034	30.643	25.814	4.829
2010/2011	7.782.182	110.383	31.043	25.846	5.197
2011/2012	7.923.293	117.385	32.233		
2012/2013	8.019.447	127.283	33.022		
2013/2014	8.075.841	131.349	33.752		
2014/2015	8.101.473	139.448	34.349		
2015/2016	8.113.239	171.303	35.190		
2016/2017	8.135.876	178.402	35.886		
2017/2018	8.182.396	183.208	36.512		

Fuente: Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Tabla 12. Evolución del alumnado con necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad por comunidades autónomas (I). Cursos 1999-00 a 2003-04.

Comunidades y ciudades autónomas	1999-00	2000-01	2001-02	2002-03	2003-04
TOTAL	137.112	142.178	143.546	151.017	145.381
Andalucía	35.921	37.112	40.006	41.392	32.634
Aragón	3.370	3.371	3.489	3.545	3.482
Asturias, Principado de	3.171	3.102	3.073	2.821	2.565
Baleares, Illes	3.000	3.354	3.981	4.130	4.486
Canarias	6.403	5.937	4.662	4.279	3.855
Cantabria	2.440	2.638	2.635	2.575	2.599
Castilla y León	9.046	9.772	10.111	10.206	10.344
Castilla-La Mancha	8.317	8.698	9.268	8.299	8.902
Cataluña	11.262	12.131	12.325	18.689	20.158
Comunitat Valenciana	15.394	14.906	12.273	12.944	13.473
Extremadura	5.296	5.840	6.388	5.647	5.584
Galicia	5.908	6.606	5.457	5.223	5.734
Madrid, Comunidad de	14.732	15.327	16.061	16.820	16.293
Murcia, Región de	5.761	6.083	6.433	6.388	6.589
Navarra, Comunidad Foral de	1.453	1.476	1.546	1.846	2.181
Pais Vasco	4.245	4.381	4.328	4.640	4.910
Rioja, La	694	671	689	698	737
Ceuta	465	515	531	559	539
Melilla	234	258	290	316	316

Fuente: Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Tabla 13. Evolución del alumnado con necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad por comunidades autónomas (II). Cursos 2004-05 a 2008-09.

Comunidades y ciudades autónomas	2004-05	2005-06	2006-07	2007-08	2008-09
TOTAL	137.968	136.075	133.664	135.747	138.817
Andalucía	30.192	29.127	27.718	27.654	29.929
Aragón	3.453	3.512	3.460	3.639	3.706
Asturias, Principado de	2.561	2.491	2.328	2.440	2.539
Baleares, Illes	4.591	4.721	4.981	5.048	5.145
Canarias	3.656	3.491	3.645	3.758	4.510
Cantabria	2.713	2.633	2.387	1.961	1.950
Castilla y León	10.152	6.601	7.189	6.528	7.753
Castilla-La Mancha	8.204	8.398	7.428	7.453	7.700
Cataluña	14.229	15.115	14.943	14.938	16.564
Comunitat Valenciana	14.115	14.640	14.778	15.701	15.446
Extremadura	4.961	4.942	4.330	4.739	3.533
Galicia	5.330	5.139	6.152	7.716	7.355
Madrid, Comunidad de	18.234	18.106	17.235	17.512	17.643
Murcia, Región de	7.310	7.775	7.421	6.865	6.744
Navarra, Comunidad Foral de	1.860	2.488	2.008	1.994	2.183
Pais Vasco	4.712	5.086	5.651	5.802	3.961
Rioja, La	751	823	903	953	1.029
Ceuta	554	556	601	599	694
Melilla	390	431	506	447	433

Fuente: Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Tabla 14. Evolución del alumnado con necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad por comunidades autónomas (III). Cursos 2009-10 a 2013-14.

Comunidades y ciudades autónomas	2009-10	2010-2011	2011-12	2012-13	2013-14
TOTAL	141.677	141.426	149.618	160.305	165.101
Andalucía	32.164	33.466	35.653	40.310	42.547
Aragón	3.682	3.642	3.762	4.028	3.630
Asturias, Principado de	2.709	3.122	3.358	3.436	3.703
Baleares, Illes	5.077	5.861	5.772	5.544	5.043
Canarias	4.345	4.280	5.716	6.243	6.891
Cantabria	2.155	2.357	2.092	2.930	3.047
Castilla y León	7.981	7.610	8.386	8.812	9.105
Castilla-La Mancha	7.967	7.772	8.008	8.364	8.293
Cataluña	17.146	17.615	18.608	18.439	18.624
Comunitat Valenciana	13.269	9.194	7.209	6.632	4.292
Extremadura	3.447	3.231	3.148	3.121	3.244
Galicia	7.751	7.378	7.517	7.989	8.737
Madrid, Comunidad de	17.740	18.297	20.356	21.245	22.345
Murcia, Región de	7.152	7.970	7.535	8.425	9.306
Navarra, Comunidad Foral de	2.440	2.413	4.462	5.074	6.270
Pais Vasco	4.417	4.801	5.322	6.958	7.536
Rioja, La	1.145	1.258	1.374	1.398	1.321
Ceuta	636	698	758	772	649
Melilla	454	461	582	585	518

Fuente: Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Tabla 15. Evolución del alumnado con necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad por comunidades autónomas (IV). Cursos 2015-16 a 2017-18.

Comunidades y ciudades autónomas	2014-15	2015-16	2016-17	2017-18
TOTAL	173.797	206.493	214.288	219.720
Andalucía	44.922	47.299	45.219	47.643
Aragón	3.831	3.958	4.154	3.994
Asturias, Principado de	3.773	3.976	4.127	4.344
Baleares, Illes	4.769	4.593	4.715	5.221
Canarias	7.299	7.626	8.289	8.978
Cantabria	3.017	2.686	2.455	2.693
Castilla y León	9.200	9.669	9.370	9.509
Castilla-La Mancha	8.467	8.684	8.860	8.475
Cataluña	18.762	19.524	26.657	25.606
Comunitat Valenciana	3.554	28.557	25.449	26.986
Extremadura	2.868	2.771	2.736	2.768
Galicia	14.018	14.703	15.868	15.895
Madrid, Comunidad de	22.594	23.486	24.067	25.533
Murcia, Región de	9.895	11.454	12.846	12.746
Navarra, Comunidad Foral de	6.290	6.025	7.106	7.102
Pais Vasco	7.543	8.501	9.400	9.406
Rioja, La	1.550	1.595	1.641	1.472
Ceuta	695	728	720	821
Melilla	750	658	609	528

Fuente: Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Tabla 16. Evolución del alumnado con necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad integrado en centros ordinarios por comunidades autónomas (I). Cursos 1999-00 a 2003-04.

Comunidades y ciudades autónomas	1999-00	2000-01	2001-02	2002-03	2003-04
TOTAL	109.775	114.844	116.456	123.960	117.582
Andalucía	31.163	32.171	35.437	36.892	28.041
Aragón	2.660	2.644	2.759	2.783	2.729
Asturias, Principado de	2.611	2.561	2.545	2.314	2.066
Baleares, Illes	2.535	2.889	3.492	3.644	3.977
Canarias	5.204	4.793	3.539	3.126	2.603
Cantabria	2.161	2.365	2.358	2.306	2.340
Castilla y León	7.754	8.549	8.945	9.048	9.195
Castilla-La Mancha	7.314	7.679	8.241	7.261	7.820
Cataluña	5.550	6.240	6.299	12.427	13.644
Comunitat Valenciana	12.669	12.347	9.601	10.357	10.860
Extremadura	4.663	5.241	5.765	5.038	4.954
Galicia	4.428	5.132	4.196	4.032	4.591
Madrid, Comunidad de	10.386	11.052	11.630	12.458	11.789
Murcia, Región de	5.035	5.348	5.706	5.637	5.819
Navarra, Comunidad Foral de	1.271	1.285	1.336	1.640	1.883
Pais Vasco	3.197	3.324	3.340	3.676	3.923
Rioja, La	573	553	569	581	616
Ceuta	394	437	453	469	449
Melilla	207	234	245	271	283

Fuente: Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Tabla 17. Evolución del alumnado con necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad integrado en centros ordinarios por comunidades autónomas (II). Cursos 2004-05 a 2008-09.

Comunidades y ciudades autónomas	2004-05	2005-06	2006-07	2007-08	2008-09
TOTAL	109.823	107.410	104.793	106.320	107.998
Andalucía	25.495	24.213	22.771	22.505	24.143
Aragón	2.680	2.712	2.629	2.773	2.812
Asturias, Principado de	2.071	2.000	1.835	1.940	2.011
Baleares, Illes	4.103	4.236	4.463	4.534	4.562
Canarias	2.336	2.228	2.350	2.407	3.092
Cantabria	2.442	2.351	2.100	1.673	1.672
Castilla y León	8.993	5.454	6.019	5.362	6.605
Castilla-La Mancha	7.148	7.292	6.324	6.321	6.545
Cataluña	7.513	8.336	8.115	8.128	9.696
Comunitat Valenciana	11.180	11.628	11.817	12.646	12.298
Extremadura	4.358	4.304	3.626	4.031	2.835
Galicia	4.181	4.009	5.086	6.680	6.211
Madrid, Comunidad de	14.160	13.986	13.134	13.297	13.287
Murcia, Región de	6.437	6.902	6.457	5.885	5.702
Navarra, Comunidad Foral de	1.522	2.106	1.673	1.624	1.746
Pais Vasco	3.767	4.113	4.668	4.804	2.928
Rioja, La	623	693	762	821	890
Ceuta	461	461	505	497	587
Melilla	353	386	459	392	376

Fuente: Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Tabla 18. Evolución del alumnado con necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad integrado en centros ordinarios por comunidades autónomas (III). Cursos 2009-10 a 2013-14.

Comunidades y ciudades autónomas	2009-10	2010-2011	2011-12	2012-13	2013-14
TOTAL	111.034	110.383	117.385	127.283	131.349
Andalucía	26.094	27.236	29.213	33.672	35.732
Aragón	2.815	2.735	2.832	3.102	2.697
Asturias, Principado de	2.172	2.574	2.759	2.836	3.078
Baleares, Illes	4.562	5.288	5.161	4.910	4.399
Canarias	2.828	2.691	4.091	4.587	5.195
Cantabria	1.860	2.059	1.783	2.603	2.689
Castilla y León	6.838	6.462	7.157	7.551	7.825
Castilla-La Mancha	6.797	6.474	6.688	7.010	6.925
Cataluña	10.531	11.246	12.040	11.695	11.695
Comunitat Valenciana	10.565	6.440	4.356	3.703	1.370
Extremadura	2.747	2.533	2.456	2.424	2.545
Galicia	6.582	6.178	6.132	6.690	7.475
Madrid, Comunidad de	13.335	13.827	15.767	16.524	17.494
Murcia, Región de	6.063	6.866	6.405	7.251	8.103
Navarra, Comunidad Foral de	1.979	1.945	3.967	4.560	5.701
Pais Vasco	3.348	3.751	4.225	5.794	6.332
Rioja, La	1.002	1.098	1.200	1.206	1.129
Ceuta	531	589	651	661	534
Melilla	385	391	502	504	431

Fuente: Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Tabla 19. Evolución del alumnado con necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad integrado en centros ordinarios por comunidades autónomas (IV). Cursos 2014-15 a 2017-18.

Comunidades y ciudades autónomas	2014-15	2015-16	2016-17	2017-18
TOTAL	139.448	171.303	178.402	183.208
Andalucía	37.929	40.233	37.632	40.094
Aragón	2.892	3.031	3.211	3.025
Asturias, Principado de	3.106	3.321	3.463	3.690
Baleares, Illes	4.132	3.957	3.994	4.429
Canarias	5.571	5.886	6.473	7.025
Cantabria	2.640	2.283	2.050	2.252
Castilla y León	7.906	8.380	8.051	8.185
Castilla-La Mancha	7.078	7.283	7.419	7.023
Cataluña	11.698	12.238	19.740	19.623
Comunitat Valenciana	635	25.570	22.425	22.826
Extremadura	2.150	2.100	2.055	2.096
Galicia	12.775	13.505	14.667	14.739
Madrid, Comunidad de	17.585	18.339	18.801	20.186
Murcia, Región de	8.775	10.053	11.411	11.205
Navarra, Comunidad Foral de	5.691	5.407	6.475	6.459
Pais Vasco	6.305	7.193	8.025	7.991
Rioja, La	1.344	1.366	1.417	1.244
Ceuta	576	604	589	694
Melilla	660	554	504	422

Fuente: Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Tabla 20. Evolución del alumnado con necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad matriculado en Educación Especial por comunidades autónomas (I). Cursos 1999-00 a 2003-04.

Comunidades y ciudades autónomas	1999-00	2000-01	2001-02	2002-03	2003-04
TOTAL	27.337	27.334	27.090	27.057	27.799
Andalucía	4.758	4.941	4.569	4.500	4.593
Aragón	710	727	730	762	753
Asturias, Principado de	560	541	528	507	499
Baleares, Illes	465	465	489	486	509
Canarias	1.199	1.144	1.123	1.153	1.252
Cantabria	279	273	277	269	259
Castilla y León	1.292	1.223	1.166	1.158	1.149
Castilla-La Mancha	1.003	1.019	1.027	1.038	1.082
Cataluña	5.712	5.891	6.026	6.262	6.514
Comunitat Valenciana	2.725	2.559	2.672	2.587	2.613
Extremadura	633	599	623	609	630
Galicia	1.480	1.474	1.261	1.191	1.143
Madrid, Comunidad de	4.346	4.275	4.431	4.362	4.504
Murcia, Región de	726	735	727	751	770
Navarra, Comunidad Foral de	182	191	210	206	298
Pais Vasco	1.048	1.057	988	964	987
Rioja, La	121	118	120	117	121
Ceuta	71	78	78	90	90
Melilla	27	24	45	45	33

Fuente: Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Tabla 21. Evolución del alumnado con necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad matriculado en Educación Especial por comunidades autónomas (II). Cursos 2004-05 a 2008-09.

Comunidades y ciudades autónomas	2004-05	2005-06	2006-07	2007-08	2008-09
TOTAL	28.145	28.665	28.871	29.427	30.819
Andalucía	4.697	4.914	4.947	5.149	5.786
Aragón	773	800	831	866	894
Asturias, Principado de	490	491	493	500	528
Baleares, Illes	488	485	518	514	583
Canarias	1.320	1.263	1.295	1.351	1.418
Cantabria	271	282	287	288	278
Castilla y León	1.159	1.147	1.170	1.166	1.148
Castilla-La Mancha	1.056	1.106	1.104	1.132	1.155
Cataluña	6.716	6.779	6.828	6.810	6.868
Comunitat Valenciana	2.935	3.012	2.961	3.055	3.148
Extremadura	603	638	704	708	698
Galicia	1.149	1.130	1.066	1.036	1.144
Madrid, Comunidad de	4.074	4.120	4.101	4.215	4.356
Murcia, Región de	873	873	964	980	1.042
Navarra, Comunidad Foral de	338	382	335	370	437
Pais Vasco	945	973	983	998	1.033
Rioja, La	128	130	141	132	139
Ceuta	93	95	96	102	107
Melilla	37	45	47	55	57

Fuente: Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Tabla 22. Evolución del alumnado con necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad matriculado en Educación Especial por comunidades autónomas (III). Cursos 2009-10 a 2013-14.

Comunidades y ciudades autónomas	2009-10	2010-2011	2011-12	2012-13	2013-14
TOTAL	30.643	31.043	32.233	33.022	33.752
Andalucía	6.070	6.230	6.440	6.638	6.815
Aragón	867	907	930	926	933
Asturias, Principado de	537	548	599	600	625
Baleares, Illes	515	573	611	634	644
Canarias	1.517	1.589	1.625	1.656	1.696
Cantabria	295	298	309	327	358
Castilla y León	1.143	1.148	1.229	1.261	1.280
Castilla-La Mancha	1.170	1.298	1.320	1.354	1.368
Cataluña	6.615	6.369	6.568	6.744	6.929
Comunitat Valenciana	2.704	2.754	2.853	2.929	2.922
Extremadura	700	698	692	697	699
Galicia	1.169	1.200	1.385	1.299	1.262
Madrid, Comunidad de	4.405	4.470	4.589	4.721	4.851
Murcia, Región de	1.089	1.104	1.130	1.174	1.203
Navarra, Comunidad Foral de	461	468	495	514	569
Pais Vasco	1.069	1.050	1.097	1.164	1.204
Rioja, La	143	160	174	192	192
Ceuta	105	109	107	111	115
Melilla	69	70	80	81	87

Fuente: Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Tabla 23. Evolución del alumnado con necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad matriculado en Educación Especial por comunidades autónomas (IV). Cursos 2014-15 a 2017-18.

Comunidades y ciudades autónomas	2014-15	2015-16	2016-17	2017-18
TOTAL	34.349	35.190	35.886	36.512
Andalucía	6.993	7.066	7.587	7.549
Aragón	939	927	943	969
Asturias, Principado de	667	655	664	654
Baleares, Illes	637	636	721	792
Canarias	1.728	1.740	1.816	1.953
Cantabria	377	403	405	441
Castilla y León	1.294	1.289	1.319	1.324
Castilla-La Mancha	1.389	1.401	1.441	1.452
Cataluña	7.064	7.286	6.917	5.983
Comunitat Valenciana	2.919	2.987	3.024	4.160
Extremadura	718	671	681	672
Galicia	1.243	1.198	1.201	1.156
Madrid, Comunidad de	5.009	5.147	5.266	5.347
Murcia, Región de	1.120	1.401	1.435	1.541
Navarra, Comunidad Foral de	599	618	631	643
Pais Vasco	1.238	1.308	1.375	1.415
Rioja, La	206	229	224	228
Ceuta	119	124	131	127
Melilla	90	104	105	106

Fuente: Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Tabla 24. Evolución del porcentaje de integración en centros ordinarios del alumnado con necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad por comunidades autónomas (I). Cursos 1999-00 a 2003-04.

Comunidades y ciudades autónomas	1999-00	2000-01	2001-02	2002-03	2003-04
TOTAL	80,1	80,8	81,1	82,1	80,9
Andalucía	86,8	86,7	88,6	89,1	85,9
Aragón	78,9	78,4	79,1	78,5	78,4
Asturias, Principado de	82,3	82,6	82,8	82,0	80,5
Baleares, Illes	84,5	86,1	87,7	88,2	88,7
Canarias	81,3	80,7	75,9	73,1	67,5
Cantabria	88,6	89,7	89,5	89,6	90,0
Castilla y León	85,7	87,5	88,5	88,7	88,9
Castilla-La Mancha	87,9	88,3	88,9	87,5	87,8
Cataluña	49,3	51,4	51,1	66,5	67,7
Comunitat Valenciana	82,3	82,8	78,2	80,0	80,6
Extremadura	88,0	89,7	90,2	89,2	88,7
Galicia	74,9	77,7	76,9	77,2	80,1
Madrid, Comunidad de	70,5	72,1	72,4	74,1	72,4
Murcia, Región de	87,4	87,9	88,7	88,2	88,3
Navarra, Comunidad Foral de	87,5	87,1	86,4	88,8	86,3
Pais Vasco	75,3	75,9	77,2	79,2	79,9
Rioja, La	82,6	82,4	82,6	83,2	83,6
Ceuta	84,7	84,9	85,3	83,9	83,3
Melilla	88,5	90,7	84,5	85,8	89,6

Fuente: Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Tabla 25. Evolución del porcentaje de integración en centros ordinarios del alumnado con necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad por comunidades autónomas (II). Cursos 2004-05 a 2008-09.

Comunidades y ciudades autónomas	2004-05	2005-06	2006-07	2007-08	2008-09
TOTAL	79,6	78,9	78,4	78,3	77,8
Andalucía	84,4	83,1	82,2	81,4	80,7
Aragón	77,6	77,2	76,0	76,2	75,9
Asturias, Principado de	80,9	80,3	78,8	79,5	79,2
Baleares, Illes	89,4	89,7	89,6	89,8	88,7
Canarias	63,9	63,8	64,5	64,1	68,6
Cantabria	90,0	89,3	88,0	85,3	85,7
Castilla y León	88,6	82,6	83,7	82,1	85,2
Castilla-La Mancha	87,1	86,8	85,1	84,8	85,0
Cataluña	52,8	55,2	54,3	54,4	58,5
Comunitat Valenciana	79,2	79,4	80,0	80,5	79,6
Extremadura	87,8	87,1	83,7	85,1	80,2
Galicia	78,4	78,0	82,7	86,6	84,4
Madrid, Comunidad de	77,7	77,2	76,2	75,9	75,3
Murcia, Región de	88,1	88,8	87,0	85,7	84,5
Navarra, Comunidad Foral de	81,8	84,6	83,3	81,4	80,0
Pais Vasco	79,9	80,9	82,6	82,8	73,9
Rioja, La	83,0	84,2	84,4	86,1	86,5
Ceuta	83,2	82,9	84,0	83,0	84,6
Melilla	90,5	89,6	90,7	87,7	86,8

Fuente: Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Tabla 26. Evolución del porcentaje de integración en centros ordinarios del alumnado con necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad por comunidades autónomas (III). Cursos 2009-10 a 2013-14.

Comunidades y ciudades autónomas	2009-10	2010-2011	2011-12	2012-13	2013-14
TOTAL	78,4	78,1	78,5	79,4	79,6
Andalucía	81,1	81,4	81,9	83,5	84,0
Aragón	76,5	75,1	75,3	77,0	74,3
Asturias, Principado de	80,2	82,4	82,2	82,5	83,1
Baleares, Illes	89,9	90,2	89,4	88,6	87,2
Canarias	65,1	62,9	71,6	73,5	75,4
Cantabria	86,3	87,4	85,2	88,8	88,3
Castilla y León	85,7	84,9	85,3	85,7	85,9
Castilla-La Mancha	85,3	83,3	83,5	83,8	83,5
Cataluña	61,4	63,8	64,7	63,4	62,8
Comunitat Valenciana	79,6	70,0	60,4	55,8	31,9
Extremadura	79,7	78,4	78,0	77,7	78,5
Galicia	84,9	83,7	81,6	83,7	85,6
Madrid, Comunidad de	75,2	75,6	77,5	77,8	78,3
Murcia, Región de	84,8	86,1	85,0	86,1	87,1
Navarra, Comunidad Foral de	81,1	80,6	88,9	89,9	90,9
Pais Vasco	75,8	78,1	79,4	83,3	84,0
Rioja, La	87,5	87,3	87,3	86,3	85,5
Ceuta	83,5	84,4	85,9	85,6	82,3
Melilla	84,8	84,8	86,3	86,2	83,2

Fuente: Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Tabla 27. Evolución del porcentaje de integración en centros ordinarios del alumnado con necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad por comunidades autónomas (IV). Cursos 2014-15 a 2017-18.

Comunidades y ciudades autónomas	2014-15	2015-16	2016-17	2017-18
TOTAL	80,2	83,0	83,3	83,4
Andalucía	84,4	85,1	83,2	84,2
Aragón	75,5	76,6	77,3	75,7
Asturias, Principado de	82,3	83,5	83,9	84,9
Baleares, Illes	86,6	86,2	84,7	84,8
Canarias	76,3	77,2	78,1	78,2
Cantabria	87,5	85,0	83,5	83,6
Castilla y León	85,9	86,7	85,9	86,1
Castilla-La Mancha	83,6	83,9	83,7	82,9
Cataluña	62,3	62,7	74,1	76,6
Comunitat Valenciana	17,9	89,5	88,1	84,6
Extremadura	75,0	75,8	75,1	75,7
Galicia	91,1	91,9	92,4	92,7
Madrid, Comunidad de	77,8	78,1	78,1	79,1
Murcia, Región de	88,7	87,8	88,8	87,9
Navarra, Comunidad Foral de	90,5	89,7	91,1	90,9
Pais Vasco	83,6	84,6	85,4	85,0
Rioja, La	86,7	85,6	86,3	84,5
Ceuta	82,9	83,0	81,8	84,5
Melilla	88,0	84,2	82,8	79,9

Fuente: Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

4.3 Alumnado con necesidades específica de apoyo educativo derivadas de retraso madurativo, trastornos de aprendizaje y trastornos del desarrollo del lenguaje y la comunicación

Dentro del grupo “Otras categorías de alumnado con necesidad específica de apoyo educativo”, la Estadística del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo incluye tres categorías de necesidades educativas especiales con base neurobiológica, que aunque no se identifican como discapacidades, hemos creído oportuno considerar. Se trata del *Retraso madurativo*, categoría en la que se encuadra el alumnado con retraso madurativo neurológico y psicológico que no puede ser dictaminado con precisión durante la etapa de educación infantil, los *Trastornos del desarrollo del lenguaje y la comunicación*, entre los que se incluyen las alteraciones de habla (dislalias, disartrias, disfonía, disglosias y disfemias) y los trastornos en la adquisición del lenguaje que no cursan con otra discapacidad en alumnos y alumnas a partir de cinco años (retraso simple del lenguaje, disfasias, afasia y mutismo) y los *Trastornos del aprendizaje* (dislexia, disortografía y discalculia).

En el curso 2017-2018, el número de alumnos con necesidades específica de apoyo educativo derivadas de retraso madurativo, trastornos de aprendizaje y trastornos del desarrollo del lenguaje y la comunicación matriculados en las enseñanzas no universitarias de régimen general ascendía a 231.528: 16.353 con retraso madurativo, 63.606 con trastornos del desarrollo del lenguaje y la comunicación, y 151.569 con trastornos del aprendizaje. La mayor parte de ellos (64,1%) eran hombres, y el 93,6% de ellos se concentraban en los niveles de educación infantil (13,8%), primaria (52,6%) y ESO (27,2%).

Tabla 28. Alumnado con necesidades específica de apoyo educativo derivadas de retraso madurativo, trastornos de aprendizaje y trastornos del

desarrollo del lenguaje y la comunicación, por enseñanza y sexo y porcentaje de alumnos de sexo masculino. Curso 2017-2018.

	Retraso madurativo y trastornos del lenguaje, comunicación y aprendizaje			
	Total	Retraso madurativo	Trastornos del desarrollo del lenguaje y la comunicación	Trastornos del aprendizaje
Ambos sexos				
TOTAL	231.528	16.353	63.606	151.569
Educación Infantil	31.889	16.353	15.536	
Educación Primaria	121.684		40.633	81.051
ESO	63.038		6.287	56.751
Bachillerato	4.081		332	3.749
FP Básica	4.769		399	4.370
FP Grado Medio	4.912		336	4.576
FP Grado Superior	1.113		80	1.033
Otros programas formativos	42		3	39
Hombres				
TOTAL	148.360	11.837	44.066	92.457
Educación Infantil	22.491	11.837	10.654	
Educación Primaria	77.754		28.259	49.495
ESO	38.701		4.325	34.376
Bachillerato	2.372		216	2.156
FP Básica	3.369		304	3.065
FP Grado Medio	2.999		249	2.750
FP Grado Superior	646		57	589
Otros programas formativos	28		2	26
Mujeres				
TOTAL	83.168	4.516	19.540	59.112
Educación Infantil	9.398	4.516	4.882	
Educación Primaria	43.930		12.374	31.556
ESO	24.337		1.962	22.375
Bachillerato	1.709		116	1.593
FP Básica	1.400		95	1.305
FP Grado Medio	1.913		87	1.826
FP Grado Superior	467		23	444
Otros programas formativos	14		1	13

	Retraso madurativo y trastornos del lenguaje, comunicación y aprendizaje			
	Total	Retraso madurativo	Trastornos del desarrollo del lenguaje y la comunicación	Trastornos del aprendizaje
Porcentaje de hombres				
TOTAL	64,1	72,4	69,3	61,0
Educación Infantil	70,5	72,4	68,6	
Educación Primaria	63,9		69,5	61,1
ESO	61,4		68,8	60,6
Bachillerato	58,1		65,1	57,5
FP Básica	70,6		76,2	70,1
FP Grado Medio	61,1		74,1	60,1
FP Grado Superior	58,0		71,3	57,0
Otros programas formativos	66,7		66,7	66,7

Fuente: Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

El 76,3% de los alumnos con necesidades específica de apoyo educativo derivadas de retraso madurativo, trastornos de aprendizaje y trastornos del desarrollo del lenguaje y la comunicación están matriculados en centros públicos. El porcentaje de alumnos en centros públicos más alto se da en el caso de los trastornos del desarrollo del lenguaje y la comunicación (82.1%), seguido del retraso madurativo (79,9%) y de los trastornos del aprendizaje (76,3%). El porcentaje de alumnos con necesidades específica de apoyo educativo derivadas de retraso madurativo, trastornos de aprendizaje y trastornos del desarrollo del lenguaje y la comunicación en centros privados es del 23,7% (22,0% en régimen de enseñanza concertada y 1,7% en régimen no concertado). El Bachillerato es la enseñanza en la que se registra un porcentaje más alto de alumnos necesidades específica de apoyo educativo derivadas de retraso madurativo, trastornos de aprendizaje y trastornos del desarrollo del lenguaje y la comunicación en centros privados (39,7%), y es, junto con la Formación Profesional de grado superior, la única enseñanza en la hay más porcentaje de estos alumnos en enseñanza no concertada que en concertada.

Tabla 29. Alumnado con necesidades específica de apoyo educativo derivadas de retraso madurativo, trastornos de aprendizaje y trastornos del desarrollo del lenguaje y la comunicación, por enseñanza y tipo de centro. Curso 2017-2018.

	Retraso madurativo y trastornos del lenguaje, comunicación y aprendizaje			
	Total	Retraso madurativo	Trastornos del desarrollo del lenguaje y la comunicación	Trastornos del aprendizaje
Centros públicos				
TOTAL	176.695	13.066	52.202	111.427
Educación Infantil	25.607	13.066	12.541	
Educación Primaria	96.725		34.031	62.694
ESO	43.853		4.744	39.109
Bachillerato	2.460		235	2.225
FP Básica	3.782		342	3.440
FP Grado Medio	3.485		246	3.239
FP Grado Superior	753		61	692
Otros programas formativos	30		2	28
Centros privados - Total				
TOTAL	54.833	3.287	11.404	40.142
Educación Infantil	6.282	3.287	2.995	
Educación Primaria	24.959		6.602	18.357
ESO	19.185		1.543	17.642
Bachillerato	1.621		97	1.524
FP Básica	987		57	930
FP Grado Medio	1.427		90	1.337
FP Grado Superior	360		19	341
Otros programas formativos	12		1	11
Centros privados - Enseñanza Concertada				
TOTAL	50.950	3.115	10.792	37.043
Educación Infantil	5.995	3.115	2.880	
Educación Primaria	23.888		6.288	17.600
ESO	18.278		1.454	16.824
Bachillerato	492		34	458
FP Básica	967		53	914
FP Grado Medio	1.176		70	1.106
FP Grado Superior	142		12	130
Otros programas formativos	12		1	11

	Retraso madurativo y trastornos del lenguaje, comunicación y aprendizaje			
	Total	Retraso madurativo	Trastornos del desarrollo del lenguaje y la comunicación	Trastornos del aprendizaje
Centros privados – Enseñanza Concertada				
TOTAL	3.883	172	612	3.099
Educación Infantil	287	172	115	
Educación Primaria	1.071		314	757
ESO	907		89	818
Bachillerato	1.129		63	1.066
FP Básica	20		4	16
FP Grado Medio	251		20	231
FP Grado Superior	218		7	211
Otros programas formativos				

Fuente: Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Tabla 30. Distribución porcentual por tipo de centro del alumnado con necesidades específica de apoyo educativo derivadas de retraso madurativo,

trastornos de aprendizaje y trastornos del desarrollo del lenguaje y la comunicación, por enseñanza. Curso 2017-2018.

	Retraso madurativo y trastornos del lenguaje, comunicación y aprendizaje			
	Total	Retraso madurativo	Trastornos del desarrollo del lenguaje y la comunicación	Trastornos del aprendizaje
Centros públicos				
TOTAL	76,3%	79,9%	82,1%	73,5%
Educación Infantil	80,3%	79,9%	80,7%	
Educación Primaria	79,5%		83,8%	77,4%
ESO	69,6%		75,5%	68,9%
Bachillerato	60,3%		70,8%	59,3%
FP Básica	79,3%		85,7%	78,7%
FP Grado Medio	70,9%		73,2%	70,8%
FP Grado Superior	67,7%		76,3%	67,0%
Otros programas formativos	71,4%		66,7%	71,8%
Centros privados - Total				
TOTAL	23,7%	20,1%	17,9%	26,5%
Educación Infantil	19,7%	20,1%	19,3%	
Educación Primaria	20,5%		16,2%	22,6%
ESO	30,4%		24,5%	31,1%
Bachillerato	39,7%		29,2%	40,7%
FP Básica	20,7%		14,3%	21,3%
FP Grado Medio	29,1%		26,8%	29,2%
FP Grado Superior	32,3%		23,8%	33,0%
Otros programas formativos	28,6%		33,3%	28,2%
Centros privados – Enseñanza Concertada				
TOTAL	22,0%	19,0%	17,0%	24,4%
Educación Infantil	18,8%	19,0%	18,5%	
Educación Primaria	19,6%		15,5%	21,7%
ESO	29,0%		23,1%	29,6%
Bachillerato	12,1%		10,2%	12,2%
FP Básica	20,3%		13,3%	20,9%
FP Grado Medio	23,9%		20,8%	24,2%
FP Grado Superior	12,8%		15,0%	12,6%
Otros programas formativos	28,6%		33,3%	28,2%

	Retraso madurativo y trastornos del lenguaje, comunicación y aprendizaje			
	Total	Retraso madurativo	Trastornos del desarrollo del lenguaje y la comunicación	Trastornos del aprendizaje
Centros privados – Enseñanza Concertada				
TOTAL	1,7%	1,1%	1,0%	2,0%
Educación Infantil	0,9%	1,1%	0,7%	
Educación Primaria	0,9%		0,8%	0,9%
ESO	1,4%		1,4%	1,4%
Bachillerato	27,7%		19,0%	28,4%
FP Básica	0,4%		1,0%	0,4%
FP Grado Medio	5,1%		6,0%	5,0%
FP Grado Superior	19,6%		8,8%	20,4%
Otros programas formativos				

Fuente: Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

5 Recursos y medidas de apoyo

5.1 Servicios de orientación educativa

El sistema educativo cuenta con una red de orientación que garantiza la atención a la diversidad de todos los alumnos: los centros docentes cuentan con la figura del tutor y con servicios especializados internos o externos.

5.1.1 El tutor

La figura del tutor es un elemento clave en el proceso de enseñanza aprendizaje. Ejerce la función orientadora en colaboración con los servicios especializados, y asume la interlocución con las familias, a las que aporta información relevante sobre la educación de sus hijos e hijas.

La acción tutorial, que cumple una labor fundamental en la individualización de la enseñanza, presenta diferentes matices en las diferentes etapas educativas. En las etapas de Educación Infantil y Primaria, se centra en la incorporación del alumnado a la vida escolar, su adaptación al centro educativo, la prevención de dificultades en el aprendizaje y la relación entre la familia y la escuela. En la Educación Secundaria la acción tutorial se ocupa, sobre todo, de apoyar la toma de decisiones respecto a las distintas opciones educativas, la realización de estudios posteriores y el paso a la vida profesional.

5.1.2 Los servicios especializados de orientación

Los servicios especializados de orientación proporcionan apoyo técnico al proceso de enseñanza aprendizaje a través de estructuras internas, integradas en los centros (los departamentos y unidades de orientación), y de estructuras que actúan desde el exterior (los equipos generales y específicos de orientación educativa y los equipos de atención temprana).

5.1.2.1 Departamentos y unidades de orientación

Los departamentos y unidades de orientación² son servicios internos especializados, de carácter interdisciplinar, que prestan apoyo a la actividad desarrollada en el centro docente en el que están encuadrados en materia de orientación personal, educativa y profesional. Están conformadas por personal especializado (pedagogos/as, psicólogos/as, psicopedagogos/as y profesorado especializado en Pedagogía Terapéutica y Audición y Lenguaje, entre otros) destinado en el propio centro. Las funciones de estos servicios son muy similares en las diferentes comunidades autónomas en los que están implantados: desarrollan labores de coordinación y colaboración con los profesionales del centro y con otros servicios del entorno, mejoran la atención a la diversidad, formulan propuestas relativas al proyecto educativo y a la programación general del centro, contribuyen al desarrollo del plan de orientación académica y profesional y del plan de acción tutorial, asesoran al alumnado y familias, colaboran en la prevención y detección temprana de problemas de aprendizaje y en la elaboración de las adaptaciones curriculares, y realizar la evaluación psicopedagógica.

5.1.2.2 Servicios externos de orientación educativa

Los servicios externos de orientación educativa son equipos multidisciplinares de profesionales educativos que están a disposición de los centros escolares y de las familias para asesorar, evaluar y planificar actuaciones concretas en los alumnos que tienen dificultades. Entre ellos cabe citar los equipos generales de orientación educativa, los equipos específicos de orientación educativa, los equipos de atención temprana

² La denominación "departamentos de orientación" se suele utilizar en el caso de los servicios internos de orientación de los centros de Educación Secundaria, mientras que la denominación "unidades de orientación" se utiliza habitualmente en el caso de los servicios internos de orientación de los centros de Educación Infantil y Primaria. Mientras que los primeros están generalizados, los segundos solo existen en algunas comunidades autónomas.

y otros servicios, como centros de recursos, de investigación o de coordinación.

- *Equipos generales de orientación educativa.* Aunque con ligeras variantes en su denominación en las diferentes comunidades autónomas (Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica, Equipos de Asesoramiento y Orientación Psicopedagógica, Servicios Psicopedagógicos Escolares...) en todas ellas intervienen y actúan en las etapas de Educación Infantil y Primaria, y desempeñan unas funciones similares: asesoran al profesorado y a las familias ante un alumno con dificultades de aprendizaje, discapacidad, problemas de conducta o cuando el alumno está por encima de la media y necesita un currículum diferente; asumen labores de coordinación entre las diferentes instituciones u organismos implicados en el desarrollo del niño, incluyendo en su caso a los servicios sociales y sanitarios; colaboran con los departamentos y unidades de orientación de los centros en la función tutorial, en la evaluación psicopedagógica, en la mejora de las dificultades de aprendizaje, en el desarrollo personal y social del alumnado, así como en el diseño de actuaciones que favorezcan la transición entre las diferentes etapas educativas; elaboran, adaptan y divulgan materiales e instrumentos de orientación educativa e intervención psicopedagógica que sean utilidad para el profesorado, y participan en el diseño y desarrollo de programas de refuerzo, adaptación y diversificación curricular de los centros, entre otras.
- *Equipos específicos de orientación educativa.* Son equipos especializados para la atención de alumnado con disfunciones específicas asociadas, por ejemplo, a discapacidad motora, sensorial, trastornos generales del desarrollo, trastornos graves de conducta, etc. Suelen tener un ámbito de actuación provincial e intervienen en todas las etapas de la enseñanza no universitaria, desde Educación

Infantil hasta la Educación Secundaria Post-Obligatoria, desempeñando un papel complementario con respecto a los otros equipos de orientación. En general, tienen encomendadas las siguientes funciones: colaborar con los equipos de orientación educativa generales, con los equipos de atención temprana y con los departamentos y unidades de orientación de los centros en la identificación y valoración de las necesidades educativas especiales del alumnado de su competencia; asesorar al profesorado y a las familias en lo relativo a técnicas y recursos para la acción educativa, tanto en el marco escolar como en el familiar; colaborar en el diseño de adaptaciones curriculares dirigidas al alumnado objeto de su actuación profesional, y contribuir a la formación especializada del profesorado y de los profesionales de los equipos y departamentos de orientación.

Pueden distinguirse dos tipos de equipos específicos de orientación educativa: los que atienden a alumnado con un tipo de discapacidad en concreto (como ocurre en Aragón, Cantabria, Castilla y León, la Comunidad de Madrid, Extremadura, Canarias y la Región de Murcia) y los equipos más diversificados que atienden a alumnado con diferentes necesidades de apoyo educativo (los de Andalucía, Asturias, Castilla-La Mancha y Galicia)

- *Equipos de atención temprana.* Actúan en un área geográfica determinada e intervienen con alumnado de 0 a 6 años escolarizado en Educación Infantil o no escolarizado, en coordinación con los equipos de orientación generales y específicos. Basan su funcionamiento en la prevención e intervención precoz, anticipándose a la aparición de problemas o detectándolos prematuramente. Entre sus funciones se encuentran el asesoramiento a los centros en aspectos relacionados con los proyectos curriculares y planes de atención a la diversidad, la acción tutorial, la organización y adaptaciones del currículo para niños de 0 a 6 años, las

propuestas de escolarización, y la actuación con alumnado y familias que necesiten una intervención especializada.

En algunas comunidades autónomas no existen, como tales, los equipos de atención temprana, debido a que la intervención con el alumnado de 0 a 6 años la llevan a cabo los equipos generales de orientación educativa (Canarias, Castilla-La Mancha y la Comunidad Valenciana) o los equipos específicos de orientación (Castilla-La Mancha y Asturias), o a que los equipos de atención temprana antes existentes se han integrado en los equipos generales (Aragón y Asturias). Hay también comunidades autónomas en las que no existen equipos de atención temprana en el sistema educativo, debido a que en ellas la atención temprana se presta conjuntamente por el sector sanitario, los servicios sociales y el sector educativo, y son otras consejerías diferentes a la de educación las que se responsabilizan de su prestación. En estos casos, los profesionales de los equipos generales o específicos de orientación educativa, de las unidades de orientación o de otros servicios equivalentes se coordinan con organismos dependientes de otras consejerías para atender al alumnado de atención temprana.

- *Otros servicios.* En algunas comunidades autónomas existen otros servicios de orientación educativa que no se corresponden con las categorías anteriores, y que tienen como función principal mejorar la coordinación entre las diferentes estructuras de orientación o dar soporte técnico y proporcionar recursos a los diferentes elementos del modelo organizativo existente. Entre los servicios dedicados a la coordinación están los Equipos Técnicos Provinciales para la Orientación Educativa y Profesional (ETPOEP) de Andalucía, el Equipo de orientación educativa y multiprofesional para la equidad educativa en Castilla y León (CREECYL), los servicios de orientación educativa y profesional (SOEP) de Castilla-La

Mancha, el Berritzegune central del País Vasco, la sección de orientación de Navarra y la Unidad de Coordinación de la orientación educativa de Ceuta y Melilla. Entre los centros de recursos, cabe citar los Centros de Recursos para la Educación Especial (CREE) de Cantabria, los Centros de recursos pedagógicos (CRP), los Centros de recursos educativos para deficientes auditivos (CREDA), el Centro de Recursos para Deficientes Visuales (CREDAV), el Centro de Recursos Educativos para alumnos con Trastornos del Desarrollo y la Conducta (CRETDIC) y los Equipos de apoyo y asesoramiento en Lengua, Interculturalidad y Cohesión social (ELIC) de Cataluña y el Centro de Recursos de Educación Especial de Navarra (CREENA).

En un artículo publicado recientemente en la Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, Sara González Tejerina y M^a José Vieira Aller (2019) han analizado la organización de los servicios de orientación en educación infantil y primaria, concluyendo que el modelo organizativo predominante es el basado en estructuras externas de orientación y apoyo a los centros. Estas estructuras, en la mayor parte de las comunidades autónomas, están constituidas por los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica y por los Equipos Específicos o Especializados de Orientación, así como, en menor medida, por Equipos de Atención Temprana (0-6 años) y Unidades de Orientación internas a los centros. En la tabla siguiente se sintetizan los resultados de ese análisis.

Tabla 31. Organización de los equipos de orientación educativa en educación infantil y primaria.

	Unidades de Orientación Educativa	Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica	Equipos Específicos	Equipos de Atención Temprana	Otros servicios de orientación
Andalucía		●	●	●	● 10
Aragón		● 4	●		● 11
Asturias, Principado de	●	●	● 8		

	Unidades de Orientación Educativa	Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica	Equipos Específicos	Equipos de Atención Temprana	Otros servicios de orientación
Baleares, Illes		●		●	
Canarias		●	●		
Cantabria	●	●	●	●	● 12
Castilla y León		●	●	●	● 13
Castilla-La Mancha	● 1		● 9		● 14
Cataluña		● 5			● 15
Comunitat Valenciana		● 6			● 16
Extremadura		●	●	●	
Galicia	● 2		●		
Madrid, Comunidad de		●	●	●	
Murcia, Región de		●	●	●	
Navarra, Comunidad Foral	● 3				● 17
País Vasco		● 7			● 18
Rioja, La		●		●	
Ceuta y Melilla	●			●	● 19

NOTAS: Denominaciones no estándar

a) Unidades de Orientación Educativa:

- 1 Equipo de Orientación y Apoyo. Aragón.
- 2 Departamentos de orientación. Galicia.
- 3 Unidad de Apoyo Educativo. Navarra.

b) Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica:

- 4 Equipo de Orientación Educativa de Infantil y Primaria (EOEIP). Aragón.
- 5 Equipos de asesoramiento y orientación psicopedagógica (EAP). Cataluña.
- 6 Servicios psicopedagógicos escolares (SPE). Comunidad Valenciana.
- 7 Centro de Apoyo a la Formación e Innovación Educativa (Berritzegunes) Zonales. País Vasco.

c) Equipos Específicos:

- 8 Equipo Regional para la atención del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo. Asturias.
- 9 Equipos de orientación técnica. Castilla-La Mancha.

d) Otros servicios de orientación:

- 10 Equipos Técnicos Provinciales para la Orientación Educativa y Profesional (ETPOEP). Andalucía.
- 11 Servicio de apoyo psicopedagógico y orientación educativa (SAPOE). Aragón.
- 12 Centro de Recursos para la Educación Especial (CREE). Cantabria.
- 13 Equipo de orientación educativa y multiprofesional para la equidad educativa de Castilla y León (CREECYL).
- 14 Servicio de Orientación Educativa y Profesional (SOEP). Castilla-La Mancha.
- 15 Centros de recursos pedagógicos (CRP), Centros de recursos educativos para deficientes auditivos (CREDA), Centro de Recursos para Deficientes Visuales (CREDAV), Centro de Recursos Educativos para alumnos con Trastornos del Desarrollo y la Conducta (CRETDIC) y Equipos de apoyo y asesoramiento en Lengua, Interculturalidad y Cohesión social (ELIC). Cataluña.

- 16 Gabinete psicopedagógico escolar autorizado. Comunidad Valenciana.
 17 Centro de Recursos de Educación Especial de Navarra (CREENA), y Sección de Orientación. Navarra.
 18 Centro de Apoyo a la Formación e Innovación Educativa (Berritzegune) Central, Centros de Recursos para la Inclusión Educativa del Alumnado con Discapacidad Visual, País Vasco.
 19 Unidad de Coordinación de la orientación educativa. Ceuta y Melilla.

Fuente: González y Vieira (2019).

En las tablas siguientes se ofrecen datos sobre el número de equipos de orientación educativa existentes en algunas comunidades autónomas y sobre su distribución territorial.

Tabla 32. Equipos de orientación educativa existentes en la Comunidad de Castilla y León.

	EOEP generales	EOEP específicos	Equipos de Atención Temprana	CREECYL	Suma
Ávila	5		1		6
Burgos	6	1 (Trastornos de conducta)	1		8
León	11	3 (Motóricos, Auditivos, Trastornos de conducta)	1		15
Palencia	5		1		6
Salamanca	8	1 (Auditivos)	1		10
Segovia	6		1		7
Soria	3		1		4
Valladolid	10	2 (Motóricos, Trastornos de conducta)	1	1	13
Zamora	6		1		7
Total	60	7	9	1	73

Abreviaturas:

EOEP: Equipo de orientación educativa y psicopedagógica

CREECYL: Equipo de orientación educativa y multiprofesional para la equidad educativa de Castilla y León

Fuente: Elaboración propia a partir de las páginas web de la Junta de Castilla y León (<https://www.educa.jcyl.es/dpvalladolid/es/informacion-especifica-dp-valladolid/area-programas-educativos/atencion-diversidad-equidad-educativa/atencion-alumnado-trastornos->

[conducta](#)) y de la Federación de Sindicatos de Trabajadores de la Enseñanza de Castilla y León (<http://stecyl.net/equipos-de-orientacion-educativa-oeeps-de-castilla-y-leon-y-ambito-actuacion/>). Consultadas en enero de 2020.

Tabla 33. Equipos de orientación educativa existentes en la Comunidad de Madrid.

	Generales	Específicos	De Atención Temprana	Suma
Zonificados				
Capital	11		7	18
Norte	4		3	7
Sur	9		9	18
Este	5		3	8
Oeste	5		3	8
No zonificados				
Por discapacidades		4		4
Total	34	4	25	63

Fuente: Página web de la Comunidad de Madrid (<https://www.comunidad.madrid/servicios/educacion/equipos-orientacion-educativa-psicopedagogica>). Consultada en enero de 2020.

Tabla 34. Equipos de orientación educativa existentes en la Comunidad Autónoma del País Vasco.

	Berritzegunes zonales	Berritzegune central
Álava	2	
Guipúzcoa	6	
Vizcaya	10	
Central		1
Total	18	1

Fuente: Página web de los Berritzegunes (<http://www.berritzeguneak.net/berritzeguneak.php?id=es>). Consultada en enero de 2020.

5.2 Medidas de atención a la diversidad

La atención a la diversidad del alumnado, con el objetivo de proporcionar una educación adecuada a las características y necesidades de cada estudiante, es uno de los principios fundamentales del sistema educativo español. Para garantizar una respuesta adecuada a las necesidades de todo el alumnado, existe un amplio abanico de medidas de atención a la diversidad (modificaciones organizativas, adaptaciones y diversificaciones del currículo, agrupamientos flexibles, desdoblamientos de grupos, oferta de materias específicas, programas de refuerzo y de tratamiento personalizado, programas de mejora del aprendizaje y el rendimiento...), cuya aplicación requiere disponer tanto de los recursos personales (profesorado especializado y otros profesionales cualificados) como de los medios técnicos y materiales necesarios.

Es posible clasificar las medidas de atención a la diversidad de acuerdo a diversas tipologías, que atienden a diferentes criterios, como los siguientes:

a) Según el tipo de actuación que se desarrolla:

- o Organizativas (modificaciones en la organización de los centros y la agrupación del alumnado).
- o Curriculares (adaptación del currículo).
- o De coordinación (se establecen para favorecer la coordinación entre los profesionales que trabajan con un mismo grupo de alumnos o con un alumno en particular).

b) Según el nivel al que actúan:

- o A nivel de centro (programaciones didácticas, plan de orientación y acción tutorial, plan de atención a la diversidad...).
- o A nivel de aula (metodologías didácticas favorecedoras de la inclusión, organización de los

espacios y los tiempos, así como la diversificación de los procedimientos e instrumentos de evaluación).

- o A nivel de alumno (adaptaciones curriculares y de acceso al currículo, apoyo especializado, flexibilización de la duración de la etapa o enseñanza, cambio de la modalidad de escolarización...).
- c) Según el alumnado al que afectan
- o Generales (dirigidas a todo el alumnado).
 - o Específicas (dirigidas a alumnos de un determinado perfil).
- d) Según si actúan antes o después de detectarse la existencia de necesidades específicas de apoyo educativo
- o Preventivas (y de detección temprana de necesidades).
 - o Correctivas.
- e) Según en qué grado afectan a los elementos prescriptivos del currículo:
- o Ordinarias (no suponen un cambio importante de los elementos esenciales del currículo: objetivos, competencias básicas, contenidos, criterios de evaluación).
 - o Extraordinarias (incluyen modificaciones esenciales del currículum ordinario).
 - o Excepcionales (además de incluir modificaciones esenciales del currículum ordinario, suponen cambios esenciales en el ámbito organizativo y/o en la modalidad de escolarización).

Las clasificaciones utilizadas en la legislación educativa suelen combinar varios de los criterios antes enunciados. Así, es habitual

identificar las medidas generales con las ordinarias, por una parte, y las específicas con las extraordinarias, por otra, aunque en algunos casos se utilizan estos dos últimos términos para distinguir dos tipos de medidas distintos. Con todo, la clasificación más habitualmente utilizada es la que diferencia entre medidas ordinarias, extraordinarias y excepcionales:

Se denominan **medidas ordinarias** a las dirigidas a facilitar la adecuación del currículo común al contexto sociocultural de los centros educativos y a las características del alumnado que escolarizan, siempre que no supongan alteración significativa de los elementos esenciales del currículo: objetivos de cada enseñanza y etapa educativa, competencias o capacidades, contenidos, asignaturas y materias, estándares de aprendizaje evaluables y criterios de evaluación. Entre ellas se encuentran las relacionadas con la organización de los grupos de alumnos y el uso de los espacios del centro (desdoblamiento de grupos, agrupamientos flexibles...); las adaptaciones no significativas del currículo; la adaptación de materiales curriculares; la adecuación de los tiempos y adaptación de los instrumentos o procedimientos de evaluación; los programas de refuerzo; la utilización de metodologías basadas en el trabajo colaborativo en grupos heterogéneos, tutoría entre iguales, aprendizaje por proyectos y otras que promuevan el principio de inclusión; las estrategias dirigidas a favorecer la accesibilidad universal y a permitir la plena y activa participación del alumnado en el aprendizaje; la acción tutorial y orientadora; la coordinación y el trabajo conjunto entre los distintos profesionales y colaboradores en el centro educativo y en las aulas; la participación de agentes externos al centro en actuaciones de carácter socioeducativo; las acciones de orientación, formación y mediación familiar y las medidas de prevención y detección de las dificultades de aprendizaje (aplicación de mecanismos de refuerzo y apoyo, atención individualizada, adaptación a los diferentes ritmos de aprendizaje).

Las **medidas de carácter extraordinario** están dirigidas a dar respuesta a las necesidades educativas más específicas del alumnado, complementan a las de carácter ordinario y se aplican sobre todo en la educación obligatoria (alumnado de 6 a 16 años de edad). Su destinatario es el alumnado que requiere una atención educativa

diferente a la ordinaria y el establecimiento de recursos precisos. Debido a que estas medidas suponen modificaciones significativas del currículo común o de los elementos de acceso al currículo, y pueden conllevar cambios en el ámbito organizativo o en la modalidad de escolarización, su aplicación requiere, previamente, el diagnóstico de las necesidades educativas del alumnado mediante la evaluación psicopedagógica que realizan los servicios especializados de orientación. Las principales medidas de atención a la diversidad de carácter extraordinario son las adaptaciones curriculares significativas (aquellas que modifican aspectos esenciales del currículo, como sus objetivos, contenidos y criterios de evaluación), las modificaciones en los elementos de acceso al currículo (por ejemplo, el uso de ayudas técnicas o de sistemas alternativos de comunicación, la adaptación de mobiliario o material, la supresión de barreras arquitectónicas...), los cambios en la modalidad de escolarización, la dotación de recursos personales educativos de carácter extraordinario (especialistas en pedagogía terapéutica o en audición y lenguaje, auxiliares técnicos educativos, etc.), la flexibilización de la permanencia en el nivel o etapa educativa, y determinadas ofertas formativas dirigidos preferentemente al alumnado que presenta dificultades relevantes de aprendizaje, como la formación Profesional Básica o los programas de mejora del aprendizaje y del rendimiento.

Las **medidas excepcionales** son aquellas que requieren modificaciones del currículo en tal grado que suponen cambios esenciales en el ámbito organizativo y/o en la modalidad de escolarización. Sólo se establecen cuando las medidas ordinarias y extraordinarias no hayan sido suficientes para garantizar el avance y la respuesta adecuada a las necesidades del alumnado. Entre las medidas excepcionales se encuentran la escolarización en centros de educación especial o en aulas especializada en centros ordinarios, la escolarización combinada entre centro ordinario y centro de educación especial, la escolarización a tiempo parcial en centro ordinario del alumnado con necesidades educativas especiales y la flexibilización del período de escolarización para alumnado con altas capacidades intelectuales.

Aunque, como ya se ha indicado, la distinción entre medidas ordinarias, extraordinarias y excepcionales es la más utilizada (con esta

nomenclatura o denominaciones parecidas se organizan en tres niveles diferenciados las medidas de atención a la diversidad en Baleares, Canarias, Cantabria, Cataluña, Murcia, La Rioja y Ceuta y Melilla), en otras comunidades autónomas su utiliza una clasificación en dos niveles (Andalucía, Aragón, Asturias, Castilla y León, Galicia Madrid, Navarra y País Vasco), y otras comunidades utilizan clasificaciones con cuatro niveles (Castilla-La Mancha, Comunidad Valenciana y Extremadura).

Cuadro 1. Clasificaciones de las medidas de atención a la diversidad en las diferentes comunidades autónomas.

Categorías principales de la clasificación	Comunidades autónomas
Clasificaciones que distinguen dos niveles	
Medidas generales y específicas	Andalucía Aragón
Medidas ordinarias y específicas	Castilla y León
Medidas ordinarias y extraordinarias	Galicia Navarra País Vasco
Medidas de carácter ordinario y de carácter singular	Asturias
Clasificaciones que distinguen tres niveles	
Actuaciones generales, medidas ordinarias y medidas específicas	Baleares Murcia La Rioja
Ordinarias, específicas y extraordinarias	Cantabria
Ordinarias, extraordinarias y excepcionales	Canarias
De carácter general, ordinarias y extraordinarias	Ceuta y Melilla
Medidas y apoyos universales, adicionales e intensivos	Cataluña
Medidas de apoyo ordinario, medidas de apoyo específico (para el alumnado con necesidades educativas especiales, altas capacidades intelectuales, dificultades específicas de aprendizaje o TDAH), programas de mejora del aprendizaje y del rendimiento	Madrid
Clasificaciones que distinguen cuatro niveles	

Categorías principales de la clasificación	Comunidades autónomas
Medidas promovidas por la administración educativa, medidas de inclusión educativa a nivel de centro y de aula, medidas individualizadas y medidas extraordinarias de inclusión educativa	Castilla-La Mancha
Medidas generales a nivel de centro, medidas generales a nivel de aula que implican apoyos ordinarios, medidas dirigidas al alumnado que requiere una respuesta diferenciada, individualmente o en grupo, que implican apoyos ordinarios adicionales, medidas dirigidas al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo que requiere una respuesta personalizada e individualizada de carácter extraordinario que implica apoyos especializados adicionales	Comunidad Valenciana
Actuaciones generales, medidas ordinarias, medidas extraordinarias, medidas excepcionales	Extremadura

Fuente: Elaboración propia

5.3 Becas y ayudas al estudio

De acuerdo con la Estadística de Becas y Ayudas al estudio que elabora la Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional, las becas y ayudas para necesidades educativas especiales han supuesto el 12,1% del total de becas y ayudas concedidas en el curso 2017-2018, y su importe ha representado el 18,8% del importe total. La mayor parte de esas becas y ayudas han sido financiadas por el Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Tabla 35. Número de becas y ayudas (total, para necesidades educativas especiales y porcentaje que estas últimas suponen sobre el total) concedidas en el curso 2017-2018 e importe de las mismas por nivel de administración educativa financiadora.

	Número de becas y ayudas			Importe (miles de euros)		
	Todas las becas y ayudas	Becas y ayudas para NEE	% que suponen las becas y ayudas para NEE	Todas las becas y ayudas	Becas y ayudas para NEE	% que suponen las becas y ayudas para NEE
TOTAL	1.522.607	184.250	12,1	579.745,4	109.263,4	18,8
Ministerio	219.989	169.959	77,3	106.374,7	100.226,8	94,2
Administraciones educativas de las CCAA	1.302.618	14.291	1,1	473.370,7	9.036,7	1,9
Andalucía	326.913	1.173	0,4	92.751,3	475,7	0,5
Aragón	31.035	124	0,4	13.789,2	12,4	0,1
Asturias, Principado de	18.921	0	0,0	1.986,7	0,0	0,0
Balears, Illes						
Canarias	94.980	561	0,6	20.640,3	251,7	1,2
Cantabria	3.331	0	0,0	1.397,7	0,0	0,0
Castilla y León	39.525	0	0,0	13.112,7	0,0	0,0
Castilla-La Mancha	16.596	2.104	12,7	6.295,3	917,0	14,6
Cataluña	150.407	0	0,0	88.722,9	0,0	0,0
Comunitat Valenciana	115.150	3.357	2,9	60.749,5	2.853,3	4,7
Extremadura	2.104	771	36,6	1.141,6	228,0	20,0
Galicia	171.162	3.085	1,8	37.489,8	390,0	1,0
Madrid, Comunidad de	129.363	1.742	1,3	78.714,0	3.425,1	4,4
Murcia, Región de	24.709	3	0,0	6.374,6	1,2	0,0
Navarra, C. Foral de	243	243	100,0	140,2	140,2	100,0
País Vasco	167.603	1.128	0,7	47.726,1	342,1	0,7
Rioja, La	10.576	0	0,0	2.338,8	0,0	0,0

Fuente: Estadística de Becas y Ayudas al estudio. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Tabla 36. Número de becas y ayudas para necesidades educativas especiales concedidas en el curso 2017-2018 e importe de las mismas por nivel

de administración educativa financiadora y comunidad autónoma de residencia de los beneficiarios.

	Número de becas y ayudas			Importe (miles de euros)		
	Total	MEFP	CCAA	Total	CCAA	MEFP
TOTAL	184.250	169.959	14.291	109.263,4	100.226,8	9.036,7
Andalucía	31.938	30.765	1.173	25.541,0	25.065,3	475,7
Aragón	4.080	3.956	124	1.884,4	1.872,0	12,4
Asturias, Principado de	2.877	2.877		1.131,2	1.131,2	
Baleares, Illes	6.364	6.364		3.232,6	3.232,6	
Canarias	11.282	10.721	561	7.880,9	7.629,2	251,7
Cantabria	964	964		468,4	468,4	
Castilla y León	6.811	6.811		3.613,2	3.613,2	
Castilla-La Mancha	8.606	6.502	2.104	4.478,4	3.561,4	917,0
Cataluña	41.400	41.400		22.840,2	22.840,2	
Comunitat Valenciana	13.823	10.466	3.357	10.745,4	7.892,1	2.853,3
Extremadura	2.134	1.363	771	1.081,3	853,4	228,0
Galicia	10.645	7.560	3.085	6.616,7	6.226,7	390,0
Madrid, Comunidad de	26.711	24.969	1.742	12.485,4	9.060,2	3.425,1
Murcia, Región de	11.854	11.851	3	4.802,2	4.801,0	1,2
Navarra, Comunidad Foral de	1.229	986	243	780,5	640,3	140,2
País Vasco	1.128	0	1.128	342,1	0,0	342,1
Rioja, La	1.546	1.546	0	866,9	866,9	0,0
Ceuta	278	278	0	103,3	103,3	0,0
Melilla	580	580	0	369,4	369,4	0,0

Fuente: Estadística de Becas y Ayudas al estudio. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

6 Resultados educativos en personas con y sin discapacidad

La operación estadística “El empleo de las personas con discapacidad”, que el INE realiza integrando los datos de la Encuesta de Población Activa con la información registrada en la Base de Datos Estatal de Personas con Discapacidad y con datos procedentes de la Tesorería General de la Seguridad Social, del Registro de Prestaciones Sociales Públicas del Instituto Nacional de Seguridad Social y del Sistema para la Autonomía y Atención a la Dependencia, ofrece algunos datos de interés sobre el nivel de estudios alcanzado por las personas con y sin discapacidad de entre 16 y 64 años de edad. De acuerdo con dicha fuente, en el año 2018 el 75,1% de las personas con discapacidad en edad laboral tenían estudios secundarios (incluyendo los programas de formación e inserción laboral) o superiores (incluyendo los de doctorado), mientras que entre las personas sin discapacidad la proporción de personas con estudios secundarios o superiores era del 91,82%. Si se consideran únicamente los estudios superiores y de doctorado, vemos que habían completado estudios de este nivel un 16,9% de las personas con discapacidad frente un 35,2% de las personas sin discapacidad.

Al desagregar los datos por sexo, se observa que, si bien en los niveles más bajos de estudios (personas analfabetas o con estudios primarios) no se registran diferencias apreciables entre los hombres y las mujeres, en los niveles más elevados sí: tanto entre las personas con discapacidad como entre las que no tienen discapacidad, la proporción que suponen quienes han cursado y completado estudios superiores es mayor en el caso de las mujeres que en el de los varones.

Tabla 37. Nivel de estudios de las personas de entre 16 y 64 años de edad, por sexo y condición de discapacidad. España, 2018. (Porcentajes).

	Total	Hombres	Mujeres
Personas con discapacidad ⁽¹⁾			
Analfabetos	4,9	4,7	5,0
Estudios primarios o inferiores	20,0	20,0	20,0
Enseñanza secundaria y programas de formación e inserción laboral	58,2	60,5	55,2
Estudios superiores y doctorado	16,9	14,8	19,8
Total	100,0	100,0	100,0
Personas sin discapacidad			
Analfabetos	0,4	0,3	0,5
Estudios primarios o inferiores	7,8	7,9	7,6
Enseñanza secundaria y programas de formación e inserción laboral	56,6	58,9	54,3
Estudios superiores y doctorado	35,2	32,8	37,6
Total	100,0	100,0	100,0

1) Personas con un grado de discapacidad superior o igual al 33% y asimilados según el RD Legislativo 1/2013.

Fuente: Instituto Nacional de Estadística. El empleo de las personas con discapacidad. Año 2018.

El Empleo de las Personas con Discapacidad también ofrece datos sobre los niveles de estudios terminados de las personas con y sin discapacidad por grandes grupos de edad. Sin embargo, la amplitud de esos grupos (16 a 24 años, 35 a 4 años y 45 y 64 años), unida a que el primero de ellos está constituido por personas que, en su mayoría, aún no han completado su proceso formativo, y a que, a fin de proteger el secreto estadístico, no se ofrece el desglose entre personas analfabetas y personas con estudios primarios o inferiores entre quienes tienen menos de 45 años, limita las posibilidades de interpretar correctamente dichos datos.

Tabla 38. Nivel de estudios de las personas de entre 16 y 64 años de edad, por grupo de edad y condición de discapacidad. España, 2018. (Porcentajes).

	Total	De 16 a 24 años	De 25 a 44 años	De 45 a 64 años
Personas con discapacidad ⁽¹⁾				
Analfabetos	4,9	32,4 ⁽²⁾	22,32 ⁽²⁾	3,5
Estudios primarios o inferiores	20,0			21,6
Enseñanza secundaria y programas de formación e inserción laboral	58,2	62,5	57,4	58,2
Estudios superiores y doctorado	16,9	5,1	20,3	16,6
Total	100,0	100,0	100,0	100,0
Personas sin discapacidad				
Analfabetos	0,4	5,0 ⁽²⁾	5,6 ⁽²⁾	0,6
Estudios primarios o inferiores	7,8			11,2
Enseñanza secundaria y programas de formación e inserción laboral	56,6	81,6	49,3	55,8
Estudios superiores y doctorado	35,2	13,4	45,1	32,4
Total	100,0	100,0	100,0	100,0

(1) Personas con un grado de discapacidad superior o igual al 33% y asimilados según el RD Legislativo 1/2013.

(2) EL INE no ha desagregado estos datos por nivel de estudios para preservar el secreto estadístico.

Fuente: Instituto Nacional de Estadística. El empleo de las personas con discapacidad. Año 2018.

Otra variable sociodemográfica con respecto a la cual se ofrecen datos desagregados de niveles de estudios terminados es la densidad de población del área en la que se localiza el municipio de residencia, categorizada en los siguientes grupos:

- Área densamente poblada (municipios con densidad de población superior a 500 hab/Km² que conforman un conjunto continuo de municipios de al menos 50.000 habitantes.)
- Área de densidad intermedia (municipios no incluidos en la categoría anterior, que tienen densidad superior a 100 hab/Km² y conforman un conjunto continuo de municipios de al menos 50.000 habitantes.)

- Área dispersa (municipios que no están incluidos en ninguna de las dos categorías anteriores).

Puede observarse que, tanto en el caso de las personas con discapacidad como entre las personas sin discapacidad, se registran niveles de estudios terminados más altos conforme aumenta la densidad de población de la zona en la que se ubica el municipio de residencia.

Tabla 39. Nivel de estudios de las personas de entre 16 y 64 años de edad, por densidad de población del área en la que se localiza el municipio de residencia y condición de discapacidad. España, 2018. (Porcentajes).

	Total	Área densamente poblada	Área de densidad intermedia	Área dispersa
Personas con discapacidad ⁽¹⁾				
Analfabetos	4,9	4,3	5,8	4,6
Estudios primarios o inferiores	20,0	18,1	21,7	23,6
Enseñanza secundaria y programas de formación e inserción laboral	58,2	57,3	58,7	61,0
Estudios superiores y doctorado	16,9	20,3	13,9	10,7
Total	100,0	100,0	100,0	100,0
Personas sin discapacidad				
Analfabetos	0,4	0,3	0,5	0,5
Estudios primarios o inferiores	7,8	6,2	9,1	10,6
Enseñanza secundaria y programas de formación e inserción laboral	56,6	52,7	60,4	63,2
Estudios superiores y doctorado	35,2	40,8	29,9	25,8
Total	100,0	100,0	100,0	100,0

(1) Personas con un grado de discapacidad superior o igual al 33% y asimilados según el RD Legislativo 1/2013.

Fuente: Instituto Nacional de Estadística. El empleo de las personas con discapacidad. Año 2018.

La desagregación de la población con discapacidad por tipo de deficiencia permite constatar que las mayores proporciones de personas con discapacidad de entre 16 y 64 años que no han llegado a completar estudios secundarios se dan en el grupo de personas con discapacidad

intelectual, donde el 26,1% del total son analfabetos y el 35,0% tienen estudios primarios o inferiores. También se registra una alta proporción de analfabetismo entre las personas con deficiencias del sistema neuromuscular (8,0%). Las mayores proporciones de personas con estudios superiores y de doctorado se registran entre las personas con discapacidades de los sistemas digestivo, metabólico y endocrino (25,2%), y en el grupo de personas con otras deficiencias (24,1%).

El grado de discapacidad también influye de forma importante en los resultados educativos de las personas con discapacidad en edad laboral. Mientras que la proporción de personas que no han completado estudios secundarios es del 14,7% entre quienes tienen un grado de discapacidad comprendido entre el 33% y el 44%, esa proporción se eleva hasta el 49,0% entre quienes tienen un grado de discapacidad del 75% o más. Por el contrario, la proporción que suponen quienes han terminado estudios superiores o de doctorado, que es del 22,5% entre quienes tienen un grado de discapacidad comprendido entre el 33% y el 44%, desciende hasta el 12,0% entre quienes tienen un grado de discapacidad del 75% o más.

Tabla 40. Nivel de estudios de las personas con discapacidad de entre 16 y 64 años de edad, por tipo de deficiencia. España, 2018. (Porcentajes).

	Analfabetos	Estudios primarios o inferiores	Enseñanza secundaria y PFIL	Estudios superiores y doctorado	Total
Total personas con discapacidad ⁽¹⁾	4,9	20,0	58,2	16,9	100,0
Física y otras: Total	2,8	16,1	59,6	21,4	100,0
Sistema osteoarticular	0,8	16,3	61,3	21,6	100,0
Sistema neuromuscular	8,0	15,3	57,4	19,3	100,0
Sistemas cardiovascular, inmunológico y respiratorio	23,3 ⁽²⁾		58,7	18,0	100,0
Sistemas digestivo, metabólico y endocrino	15,6 ⁽²⁾		59,2	25,2	100,0
Otras deficiencias ⁽³⁾	3,0	14,0	58,8	24,1	100,0
Intelectual	26,1	35,0	38,9		100,0
Mental	2,3	17,6	62,0	18,2	100,0
Sensorial: Total	3,3	20,4	55,5	20,8	100,0
Sistema visual	2,5	20,4	56,6	20,5	100,0
Sistema auditivo	4,1	20,4	54,3	21,2	100,0
No consta ⁽⁴⁾	1,2	23,1	63,7	12,0	100,0

(1) Personas con un grado de discapacidad superior o igual al 33% y asimilados según el RD Legislativo 1/2013.

(2) EL INE no ha desagregado estos datos por nivel de estudios para preservar el secreto estadístico.

(3) El grupo 'Otras deficiencias' incluye a las personas con discapacidad expresiva, indeterminada, desconocida y a las personas registradas en la Tesorería General de la Seguridad Social como afiliadas para las cuales no se dispone del tipo de discapacidad.

(4) El grupo 'No consta' está formado por los pensionistas que tienen reconocida una pensión de incapacidad permanente y que no están registrados en la Base Estatal de Personas con Discapacidad.

Fuente: Instituto Nacional de Estadística. El empleo de las personas con discapacidad. Año 2018.

Tabla 41. Nivel de estudios de las personas con discapacidad de entre 16 y 64 años de edad, por grado de discapacidad. España, 2018. (Porcentajes).

	Analfabetos	Estudios primarios o inferiores	Enseñanza secundaria y PFIL	Estudios superiores y doctorado	Total
Total personas con discapacidad ⁽¹⁾	4,9	20,0	58,2	16,9	100,0
De 33% a 44%	0,8	13,9	62,8	22,5	100,0
De 45% a 64%	1,1	19,9	59,9	19,0	100,0
De 65% a 74%	7,1	26,5	53,9	12,5	100,0
75% y más	26,3	22,7	39,0	12,0	100,0
No consta ⁽²⁾	1,2	23,1	63,7	12,0	100,0

(1) Personas con un grado de discapacidad superior o igual al 33% y asimilados según el RD Legislativo 1/2013.

(2) El grupo 'No consta' está formado por los pensionistas que tienen reconocida una pensión de incapacidad permanente y que no están registrados en la Base Estatal de Personas con Discapacidad.

Fuente: Instituto Nacional de Estadística. El empleo de las personas con discapacidad. Año 2018.

7 Necesidades sentidas y demandas expresadas en materia de educación inclusiva por las familias de personas con discapacidad y los profesionales de la enseñanza

Con el fin de conocer las principales claves que facilitan o dificultan la plena inclusión del alumnado con discapacidad en España, el Observatorio Estatal de la Discapacidad lanzó, en la primavera de 2019, una consulta online, dirigida a familiares de alumnos y alumnas con discapacidad y a docentes, gestores y profesionales de servicios de apoyo relacionados con el ámbito educativo. El cuestionario utilizado, basado en preguntas abiertas, indagaba sobre las principales dificultades existentes para la inclusión del alumnado con discapacidad, los apoyos que se ofrecen, tanto desde los centros como desde el entorno comunitario, para atender las necesidades de inclusión educativa, y los factores que favorecen la inclusión. En total se han recogido las opiniones de 27 familiares y de 131 profesionales.

7.1 Dificultades percibidas.

Las familias de alumnos con discapacidad escolarizados en centros ordinarios destacan como principales dificultades para la inclusión educativa la falta de apoyos personalizados, la escasez de personal y de recursos técnicos, y, en algunos casos, la falta de comprensión y de empatía, el desconocimiento de las necesidades de sus familiares con discapacidad o el comportamiento de los otros alumnos.

“Faltan apoyos personales dentro de aula. Necesita un técnico de integración social para apoyo y no lo tiene. Habría que concienciar más al profesorado de los beneficios de la inclusión y mejorar la comunicación entre maestros y padres. Hace falta una política de fomento de la educación inclusiva para que ésta no se cuestione y apoyos reales. No es posible que un maestro de audición y lenguaje o un especialista en pedagogía terapéutica tengan treinta alumnos, porque así el apoyo no se puede personalizar”.

“Las horas de apoyo son insuficientes, por lo que no puede recibir un apoyo cien por cien personalizado”.

“La falta de personal sanitario de apoyo”.

“Poco profesorado cualificado para personas con capacidades distintas, debido a los recortes que cada año sufren las horas de profesores de educación especial y de profesorado de apoyo. No ponen profesorado con conocimientos de lengua de signos”.

“Este último curso no le han adaptado sus materiales curriculares. Anteriormente y a pesar del desfase con los compañeros, siempre adaptaban los temarios a sus necesidades”.

“Las principales dificultades son que se cuestionan los diagnósticos clínicos, que el profesorado realmente no sabe que es la escuela inclusiva y qué es un alumno con necesidades específicas de apoyo educativo, que el profesorado no está formado, que hay pocos profesores de apoyo y de pedagogía terapéutica para atender a la diversidad y que no se disponen de material de diseño universal para todos”.

“La falta de adaptación para su discapacidad y la poca empatía del profesorado a su cargo, incluso dejándole de lado en actividades curriculares”.

“Ha tenido que repetir curso para que le hicieran adaptaciones significativas. He insistido mucho al colegio en el problema de mi hija, contacto diario y estar constantemente forzando adaptaciones... al final han ido cediendo... es como si no supieran por dónde tirar... demasiado lentos para tomar decisiones de adaptación”.

“La poca comprensión y falta de ganas de hacer por parte del profesorado”.

“Ha sufrido bullying por parte de los compañeros. Su discapacidad para comprender y aprender al ritmo de sus compañeros ha provocado una gran frustración. A pesar de sus esfuerzos no consigue aprobar las asignaturas y eso ha provocado que haya abandonado la ESO y la FP”.

Las dificultades se incrementan en el caso de discapacidades múltiples o de determinadas discapacidades que son menos conocidas por el profesorado o que requieren de recursos específicos.

“Al tener una doble discapacidad (auditiva y motora) nos cuesta mucho que tenga apoyos para ambas discapacidades”.

“El desconocimiento por parte de los profesionales, alumnado y familia y de la espina bífida. Sobre todo, de sus secuelas menos visibles, como el control de esfínteres”.

“No existe inclusión en las clases con el resto de sus compañeros ni coordinación entre los profesores y su maestro de pedagogía terapéutica. No saben qué es el trastorno ni cómo tratarlo y no se ocupan”.

“La mayor dificultad está siendo la identificación por parte del centro y del Berritzegune de las dificultades específicas del niño (TDAH y dislexia) y la puesta en marcha de medidas específicas metodológicas y de evaluación en el aula por parte del profesorado, que en la mayoría de las ocasiones no se llevan a cabo, pues los profesores no están especializados en este tipo de dificultades”.

“Falta de formación de los profesionales en el Trastorno del Espectro Alcohólico Fetal. El TEAF no se contempla como una de las necesidades educativas especiales. No hay programas adaptados”.

“Mi hija de 14 años con epilepsia ha tenido que recorrer un largo camino de cuatro colegios por la falta de información sobre la enfermedad, la falta de Atención Temprana y la total desinformación a nosotros. Hemos recorrido un largo camino hasta conseguir que un colegio concertado laico consiga hacerle una adaptación curricular adecuada, pero la mochila que lleva a sus espaldas es enorme”.

“La principal dificultad es que a mi hijo se le ha privado de una primera lengua, la lengua de signos, hasta casi los 6 años, lo cual le ha creado muchas dificultades hasta llegar a la escuela donde ahora está escolarizado”.

Las familias de alumnos escolarizados en unidades de educación especial en centros ordinarios también se quejan de la falta de personal especializado y de la separación del resto de los alumnos que supone esa modalidad de escolarización.

“La falta de profesionales cualificados y formados en clínica infantil”.

“No hay inclusión. Los separan en aulas enclave que son guarderías”.

En contraste, las familias de alumnos escolarizados en centros de educación especial que han contestado a la consulta están bastante satisfechas con esa modalidad de escolarización, que consideran que es la más adecuada para sus hijos ante la falta de recursos existente en los centros ordinarios.

“Una persona con múltiples trastornos: botón gástrico, pañal, epilepsia, dificultades motoras, edad intelectual de seis meses, necesita un abordaje global y personalizado que solo se ofrece en centros específicos. Su inclusión en un centro ordinario sería un retroceso en su aprendizaje y un riesgo para su salud. Su entorno,

por sus problemas de visión, solo está en su zona más cercana y es donde se debe trabajar. Así se trabaja con ella en su cole con excelentes resultados”.

“La falta de recursos en la educación ordinaria, felizmente solventada con la escolarización en un colegio de educación especial”.

“Ninguna, porque por suerte va a un centro de educación especial donde están trabajando para la inclusión, dándole las herramientas que necesita”.

Los profesionales, por su parte, consideran que las principales dificultades derivan de la falta de personal especializado y de apoyo, las altas ratios de alumnos por clase, la escasa dotación de recursos técnicos y de medios materiales, la escasa flexibilidad organizativa y las carencias en materia de formación específica sobre discapacidad.

“Falta de recursos humanos, de recursos metodológicos y de actualización a esta nueva necesidad”.

“Falta de medios humanos, y ratios elevados de alumnos por clase”.

“Falta de maestros para los apoyos curriculares. Falta de personal auxiliar. Excesiva ratio de las aulas”.

“Falta de recursos humanos, psicólogos fijos en los centros para restaurar e intervenir, no para diagnosticar y colocar etiquetas, monitores que acompañen. La falta de comprensión, empatía, formación en educación emocional personal de los profesionales para saber tratar... y de las familias, clasismo...”.

“Falta de personal o recursos humanos. En nuestro centro el único especialista es un orientador con 10 horas para atender infantil y primaria y otras 10 horas para formación profesional básica y secundaria”.

“Necesitan ayuda muy personalizada y no siempre se les puede dar por falta de recursos humanos y materiales”.

“Falta de horarios del personal de apoyo por asignación de medias jornadas laborales a los centros; altas ratios”.

“Falta de personal para poder atender sus necesidades de forma satisfactoria e incluso formación adecuada para atenderlos de forma eficaz según el tipo de discapacidad de la que se trate”.

“Los centros educativos no están dotados, por parte de la Administración, de los recursos necesarios para la inclusión (recursos personales, materiales, etc.)”.

“La no formación del profesorado, sobre todo en secundaria. La no flexibilidad a la hora de evaluar o adaptar los contenidos y actividades a las características de estos alumnos”.

“La organización del horario cerrado, falta de recursos personales para atender de manera más individualizada a los alumnos con dificultades. Falta de tiempo para coordinarse y programar con el equipo de apoyo”.

“Falta de formación en el tema de la discapacidad por parte de los profesionales del ámbito educativo. Falta de recursos materiales y profesionales (terapeutas ocupacionales, fisioterapeutas, enfermeros, maestros de audición y lenguaje, especialistas en lenguaje de signos...). Accesibilidad”.

“El colectivo de maestros necesita más formación para entender a los niños con discapacidad y se centran más en los conocimientos a conseguir que a los aspectos sociales de solidaridad, emocionales y de valores de una sociedad para todos y con todos”.

“Falta de personal; formación deficiente; materiales y espacios no adaptados; Normativa poco flexible”.

“La ratio del aula. Se trata de grupos muy numerosos donde todos los niños tienen sus particularidades, esto junto a la falta de docentes de apoyo, dificultan prestar a cada niño la atención necesaria”.

“La falta de recursos tanto personales como materiales para acceder al currículo y atender a sus necesidades; la falta de infraestructuras adecuadas en un centro ordinario; la falta de conocimientos específicos de cada una de las discapacidades de los alumnos por parte del profesorado; la falta de tiempo para desarrollar la imprescindible coordinación entre los diferentes profesionales que atienden a estos alumnos (tanto internos como externos), debido a la carga lectiva”.

“Faltan horas de atención individualizada por parte de los especialistas tales como logopeda, pedagogo, psicólogo y por parte del auxiliar técnico educativo. Hay muchas sesiones en las cuales el docente está solo y no puede atender adecuadamente a todos los alumnos. El número de alumnos por aula supera los 26 de media”.

También se aprecian dificultades relacionadas con la configuración del currículum, la falta de una oferta educativa adaptada a las características del alumnado con discapacidad, la inadecuación de las metodologías de enseñanza, y la excesiva presión que suponen para los profesores las tareas burocráticas, que les restan tiempo para la preparación de actividad docente y la atención al alumnado con discapacidades.

“El sistema educativo va encaminado a dirigir a toda la población a un mismo objetivo, apartando la posibilidad de desarrollar en el currículum otras facetas complementarias, sobre todo artísticas y plásticas, donde estos niños podrían tener un desarrollo relevante. Demasiado currículum académico y poco manipulativo. En grados superiores, falta potenciar la formación profesional y talleres de mecánica, marquería, fontanería...”.

“Creo que un aspecto importante a tener en cuenta es el marco curricular, excesivamente exigente y poco acorde al nivel madurativo del alumno, creo que hace falta reorientar el currículo dando tiempos y formación al profesorado para poner en práctica proyectos inclusivos e innovadores sin ir asfixiados ni atropellados por objetivos poco razonables”.

“En nuestro caso, no hay una oferta educativa expresamente dirigida a personas con discapacidades, por lo que muchas familias ni siquiera se plantean la posibilidad de formar parte de nuestra comunidad educativa. El profesorado no cuenta con medios, recursos, apoyos... Nos amoldamos a las necesidades del alumnado gracias a la comunicación directa con sus familias y con ellos mismos”.

Los alumnos con necesidades educativas especiales deben adaptarse a lo que se entiende por enseñanza ordinaria (priorización de contenidos curriculares, metodologías tradicionales, esto es: explicación magistral y realización de tarea); desconocimiento de metodologías inclusivas por parte de docentes y no tener en cuenta sus necesidades o particularidades, sobre todo si no son físicas. Por ejemplo, en el caso de alumnos con TEA o discapacidad intelectual leve”.

“Al haber trabajado en varios centros de mi comunidad, muchos de ellos centros ordinarios preferentes para motóricos y auditivos, es clamor general el que los alumnos con necesidades educativas especiales tengan obligatoriedad del bilingüismo, inexplicable que tengan que dar en algunos casos alemán niños sordos que tienen muchas dificultades en adquirir el castellano, y cursar asignaturas como ciencias en otro idioma... tiempo perdido”.

“La metodología usada en el aula”.

“Los y las docentes aún no manejan recursos metodológicos que favorezcan la inclusión en el aula y en el patio”.

“Otra gran dificultad es que no haya unas pruebas de mínimos generales para cada curso a la que los docentes podamos recurrir. Otra dificultad es la falta de tiempo docente para la coordinación en a nivel de centro y con otros servicios. tenemos que hacer tanta documentación interna, tutorías, y un nivel tan elevado de intervenciones (yo siendo profesor de audición y lenguaje estoy interviniendo directamente con 30 niños de forma semanal) que no queda tiempo para lo que es realmente importante como es la preparación exhaustiva del material y las coordinaciones convenientes que estos niños necesitan”.

“Excesivo protocolo en el diagnóstico. Limitaciones -cada vez mayores- para que a un alumno se le reconozca con dificultades”.

“La inclusión será efectiva y tendrá éxito cuando a los centros educativos se nos doten de más personal que nos permita atender a este alumnado dentro de las aulas y se deje tiempo a los maestros para poder coordinarse y preparar tareas de forma conjunta, hoy en día no se dispone de tiempo de exclusivas para llevar a cabo una buena coordinación, tenemos demasiada burocracia, formación, reuniones, tutorías, planes que elaborar... que restan tiempo para preparar materiales o adaptar las tareas a el alumnado con dificultades”.

7.2 Apoyos para la inclusión

Entre los apoyos específicos que los centros educativos ordinarios ofrecen para atender las necesidades de los alumnos con discapacidad, los familiares que han participado en la consulta han citado, sobre todo, la atención prestada por profesores de pedagogía terapéutica y de audición y lenguaje, logopedas, fisioterapeutas y auxiliares técnicos educativos. Algunas de las respuestas traslucen una cierta insatisfacción con la intensidad y la continuidad de esos apoyos.

“Atención individualizada de profesora de pedagogía terapéutica. Atención personalizada de profesora de audición y lenguaje. Atención puntual de auxiliar técnico educativo, en horas sueltas y no por sistema”.

“Pedagogía terapéutica y audición y lenguaje. Faltan técnicos de integración social”.

“Monitor, apoyo de pedagogía terapéutica, audición y lenguaje y mesa adaptada, andador”.

“Logopedia y apoyo en las asignaturas de matemáticas y lengua”.

“Solamente dispone de un monitor compartido con más alumnos para ir al baño y entrada y salida a clase”.

“Sólo recibe apoyos en las horas que está con su maestro de pedagogía terapéutica. Raramente participa en trabajos grupales”.

Ante la insuficiencia de los apoyos recibidos en el centro, algunos padres recurren a la ayuda de profesionales privados para cubrir las necesidades de apoyo a la inclusión educativa de sus hijos.

“Mis hijas siempre han acudido a una psicóloga privada y ha venido a casa una profesora particular para ayudarlas. Estas dos profesionales son las que le realizan los resúmenes simplificados y esquemas con dibujos, recalcando los conceptos más importantes para que puedan progresar”.

“Pagamos gabinete privado de logopedia”.

“Con apoyos costeados por mí”.

“Está asistiendo a clases particulares y neurorehabilitación cognitiva”.

“Apoyos privados que pagamos nosotros de logopedia, psicopedagoga, psicóloga y terapia ocupacional”.

Los familiares también han hecho referencia, al citar los apoyos recibidos por los alumnos con discapacidad en los centros educativos ordinarios, a adaptaciones curriculares, adaptaciones de tiempo y de criterios de corrección en los exámenes y materiales adaptados. Algunos padres de alumnos con discapacidad auditiva se han referido también al apoyo en lengua de signos y comunicación bimodal.

“Adaptación curricular, apoyo dentro y fuera del aula”.

“Ratio pequeña de alumnos. Adaptación curricular no significativa”.

“El curso pasado le dieron en alguna asignatura más tiempo en los exámenes, las preguntas tenían la palabra clave en negrita y subrayada y le dejaron utilizar el corrector”.

“Ponerle en las primeras filas. No tener en cuenta las faltas ortográficas. Hacerle resúmenes de los temas que están tratando”.

“Va a apoyo en *mate*, lengua y llengua. Por fin decidieron cambiarle los libros de *natu* y *soci* a castellano, aunque las clases se den en valenciano y se pierde un poco. Adaptan los controles de inglés”.

“Soporte en lengua de signos, agrupamiento de niños sordos, soporte de veladora y plan individualizado de estudios”.

“El centro está adaptado a la discapacidad auditiva, todo el personal conoce el bimodal y la forma de comunicarse con los niños”.

Los familiares de alumnos con discapacidad escolarizados en centros de educación especial que han participado en la consulta citan un amplio abanico de apoyos para la inclusión: profesorado

especializado, logopedas, terapeutas ocupacionales, fisioterapeutas, auxiliares, adaptaciones curriculares, apoyos en comedor e higiene, etc.

“Mi pequeña tiene su maestra, sus compañeros y su programa de educación específica: está en el sistema. Además, todos los profesionales necesarios para desarrollar la plasticidad cerebral. logopeda, terapeuta ocupacional, enfermera fisioterapeuta más auxiliares

“Logopedia, temario adaptado a sus necesidades en todas las asignaturas, matemáticas, lengua, etc., apoyos en comedor e higiene, asistencia en vestuario”,

“Todas las terapias son para la inclusión. Y la maestra y los demás trabajadores, incluidos los conductores de ruta, tienen en mente eso”.

Los profesionales que trabajan en centros ordinarios citan los diferentes apoyos personales, técnicos y materiales existentes en los centros, aludiendo en algunos casos a su dotación insuficiente.

“Muy escasos, una especialista de pedagogía terapéutica, dos profesionales técnicos de integración social y un equipo de orientación con demasiados centros que atender”.

“Aula de pedagogía terapéutica y las pocas horas de apoyo de que disponemos en el aula”.

“Sí. Profesores especialistas de Pedagogía Terapéutica, auxiliares de Educación especial y colaboración con instituciones como la ONCE”.

“Recursos humanos de pedagogía terapéutica. Pictogramas. Equipo de FM”.

“Sí, PT, AL, EOEP, apoyos ordinarios. En función de las necesidades específicas de cada alumno y si conlleva asociados otro tipo de trastornos o dificultades académicas”.

“Sí, pero están limitadas a los recursos disponibles y por tanto resultan insuficientes”.

“Sí se prestan apoyos, dentro y fuera del aula. También hay un horario de apoyo fuera del horario de clase habitual y, este curso, colaboración voluntaria de Cáritas”.

“Los que se pueden con el personal que se tiene: PT, AL y los equipos de orientación un día a la semana”.

“Se prestan apoyos específicos de las especialistas de pedagogía terapéutica y de audición y lenguaje, tanto dentro del aula como en algunas

ocasiones de forma individual. También se hacen apoyos de otros maestros dentro del aula o para hacer pequeños desdobles para trabajar determinadas tareas”.

“Sí, apoyo del fisioterapeuta, de los especialistas de pedagogía terapéutica y audición y lenguaje, y de los auxiliares de educación especial”.

“ATE en el aula. Intervenciones puntuales de entidades externas (Once, Nouis, etc.). Especialistas AL, PT y orientador en momentos puntuales. Apoyo ordinario (maestros de apoyo durante el horario para todo el alumnado)”.

“El apoyo se realiza dentro aula con todo el grupo. A veces el grupo clase se desdobra en dos o tres grupos más pequeños, cuando existe la presencia de la PT o AL. También viene una fisio tres veces por semana a hacer intervenciones específicas con los alumnos con dificultad motora”.

“No son los suficientes. Es un CRA y las itinerancias impiden llegar a lo aconsejado para cada alumno, como no hay una segunda plaza de PT en el centro los apoyos son insuficientes”.

“Sí, apoyos dentro y fuera del aula, orientaciones y reuniones con el equipo de orientación. Son insuficientes porque a pesar de trabajar muchas horas fuera y dentro del aula, el número de alumnos es muy elevado y el personal escaso”.

“Hay una orientadora como ya he dicho, pero hay muchos niños que necesitan atención”.

“Sí. Sobre todo en audición y lenguaje. Acompañamiento en desplazamientos. actuación de pedagogía terapéutica. Trabajo colaborativo. Apoyo del departamento de orientación, para adaptaciones curriculares no significativas”.

“Tenemos una orientadora que ofrece apoyo tanto al alumnado como profesorado en técnicas de aprendizaje/enseñanza, según la necesidad”.

“En determinados momentos contamos con la ayuda de un profesor especialista en pedagogía terapéutica o logopedia. Suelen prestar ayuda al alumno dentro del aula, posteriormente elaboramos la adaptación curricular de manera conjunta. También contamos con la ayuda de un profesor de atención a la diversidad, aunque verdaderamente su función es la de facilitar la inmersión lingüística en alumnos extranjeros o recién llegados”.

“Sí. Hay profesores de apoyo en las clases de las asignaturas básicas como lengua y matemáticas y dependiendo de las dificultades motriz y de autonomía hay una auxiliar técnica, aunque no siempre”.

“Contamos con dos maestras de apoyo a las necesidades educativas especiales y una maestra de audición y lenguaje, aunque esta última es compartida con otro centro”.

“Se realiza un trabajo magnifico en el aula enclave. Y desdoble para apoyo educativo en las aulas. Siempre escaso por la cantidad de alumnado que lo necesita”.

“Profesorado de NEAE, AL y equipo de orientación educativa”.

“Contamos con auxiliares educativos para apoyar y desplazar al alumnado motórico, de manera que puedan desarrollar las diferentes tareas asignadas. Por otro lado, el alumnado específico del aula enclave participa en diferentes tareas y actividades de alumnado del centro además de tener unas horas integrados en un grupo ordinario”.

“Sí, pero no son suficientes: pedagogía terapéutica y audición y lenguaje. Adaptaciones curriculares a nivel de aula”.

“El centro cuenta con el apoyo especializado de la especialista de pedagogía terapéutica (no suficiente, puesto que atiende a ocho alumnos con dictamen de escolarización con necesidades muy significativas); una especialista de audición y lenguaje (tampoco es suficiente); una ATE, que atiende a cinco alumnos, por lo que los programas de intervención específicos para minimizar las barreras que presentan, no se pueden desarrollar de la manera adecuada; una fisioterapeuta educativa, que no tiene disposición horaria para la coordinación”.

“Sí, profesorado del departamento de orientación, aunque siguen habiendo muchas necesidades. Tenemos un 46% de alumnado con necesidades educativas en 1º de ESO. Es muy complicado atender a cada persona que hay tras ese porcentaje de la mejor manera. Otro problema es que la atención por parte del equipo de orientación, al estar concentrada en 1º y 2º de la ESO, falta en cursos superiores”.

“Sí que se prestan apoyos, pero son insuficientes. En mi caso, trabajo como fisioterapeuta educativa itinerante, y abarcamos zonas demasiado extensas para dar el servicio al mayor número de alumnos posible... esto va en detrimento de la calidad y especificidad del apoyo prestado, ya que los desplazamientos descuentan un tiempo valiosísimo como personal especializado en el que podríamos estar desarrollando nuestro trabajo. También, al acoger a tantos alumnos por fisioterapeuta en los programas temporales, no tenemos tiempo para una buena coordinación con el resto de profesionales de educación que trabajan con estos alumnos, coordinación con otras administraciones como sanidad o bienestar social, o incluso tiempo que podríamos estar utilizando para asesorar a familias y profesores, o elaborando ayudas técnicas”.

Algunas de las respuestas de los profesionales que trabajan en centros ordinarios hacen referencia a medidas organizativas y a metodologías docentes favorecedoras de la inclusión, como el aprendizaje cooperativo o el trabajo por proyectos.

“Cada alumno tiene su programa específico y según las necesidades se entra en las clases para trabajar con ellos, exponen tareas, participan en trabajos cooperativos”.

“Apoyo individualizado, en grupo reducido, desdoblamientos, metodologías inclusivas (trabajo por proyectos, trabajo cooperativo...)”.

“Sí, la organización general del centro se basa en la inclusión y la atención a la diversidad de todo el alumnado (ambientes de aprendizaje, proyectos, aprendizaje cooperativo...). También medidas organizativas como los desdoblamientos de grupos, grupos flexibles... Y medidas de apoyo específicas cuando es necesario.”

“La maestra especialista en pedagogía terapéutica realiza el apoyo dentro del aula, para que pueda haber dos maestros en el aula para facilitar el trabajo de todos los niños. En algunas aulas se emplea la metodología de trabajo cooperativo que facilita la inclusión”.

Otras respuestas ponen el acento en la existencia de prácticas que no son inclusivas, en las diferencias entre profesores en la prestación de apoyos y en las resistencias frente a la inclusión que aún se mantienen en parte del profesorado, que considera que el alumnado con discapacidad es responsabilidad exclusiva del equipo de orientación y de los profesionales de apoyo.

“El apoyo educativo se lleva a cabo en el aula ordinaria, pero no es una inclusión real, se trata de una mera integración ya que la programación de aula no contempla las diferentes capacidades, sino que aquellos alumnos con necesidades realizan un trabajo paralelo la mayor parte del tiempo”.

“Medidas de apoyo por parte de especialista de pedagogía terapéutica y audición y lenguaje. De forma no inclusiva, fuera del aula ordinaria (por la resistencia del profesorado a trabajar en la misma aula de forma conjunta y coordinada) y con falta de coordinación con el resto del profesorado, que suele considerar a este alumnado como responsabilidad exclusiva del equipo de orientación, y siente un alivio cada vez que su alumnado sale a apoyo”.

“Varía mucho de unos profesores a otros. En los que sí: más tiempo para los exámenes, facilitar material escrito”.

Los profesionales que desarrollan su actuación en centros de educación especial han destacado la función que asumen estos centros como facilitadores de apoyo a los centros ordinarios.

“En nuestro centro nos definimos como un centro de atención de pluridiscapacidades. También tenemos un servicio de apoyo a los centros ordinarios de la ciudad para alumnos con TEA”.

“Existe un servicio de apoyo para escuelas ordinarias que cuentan con alumnos con necesidades educativas específicas”.

7.3 Factores que favorecen la inclusión

Los familiares destacan, entre los factores favorecedores de la inclusión, la involucración de la familia, la comunicación entre la familia y el centro, y las actitudes positivas y el compromiso de docentes, orientadores y profesionales de apoyo.

“La inclusión educativa sólo es posible si el alumno con discapacidad participa en todas las actividades del centro, adaptándolas si es necesario para ese fin. También es necesario la involucración de todas las familias del centro, aunque no tengan niños con discapacidad, para una verdadera inclusión”.

“La familia y los profesores son los que tienen que favorecer la inclusión y explicar a los niños en cada caso como se debe de actuar y jugar con ellos”.

“La familia debe comunicarse a diario con el tutor o con los profesores, porque se pierden en clase si no lo apuntan todo y si no hacen las tareas. al día siguiente no siguen el ritmo. Si los profesores colaboran es genial, si no, es un desastre. Los compañeros que ayudan son un muy buen apoyo, los que no ayudan son un problema porque suelen ser los que se ríen del discapacitado. Los recursos externos al cole son buenos, pero la inclusión educativa depende totalmente de los esfuerzos que haga el colegio para lograrla.

“Lo más importante es la actitud positiva del equipo docente y tener un equipo de orientación comprometido con la inclusión”.

“La comunicación fluida entre la familia, psicóloga y profesorado es fundamental. Si el profesorado entiende las dificultades de mi hija puede ayudar a desarrollar medidas más personalizadas. Comunicar los objetivos de la lección ayuda a saber que están tratando y a progresar. La vinculación de los amigos en la infancia que siga en secundaria, ellos pueden y no dejan en evidencia a una compañera que saben que le cuesta y así sentirse más seguros”.

Los profesionales también destacan la importancia de la comunicación y la sintonía con la familia y el papel de ésta para favorecer la inclusión. Además, hacen referencia a la disponibilidad de medios y la adecuada dotación de personal docente, la coordinación, la formación del profesorado, la actitud positiva de los diferentes agentes y la utilización de metodologías docentes apropiadas.

“La coordinación tutores-familia es fundamental”.

“En primer lugar, las familias como principal agente educativo, que deben de contar con recursos y apoyos de la administración”.

“La inclusión la favorece la voluntad de la familia, sobre todo, junto con la del alumnado afectado. Después, la disponibilidad de medios y personal docente y la coordinación del claustro. También es importante la actitud y aceptación de los compañeros del niño o niña”.

“La familia y el profesorado, con su actitud favorable hacia la inclusión y por supuesto con la dotación de personal para ayudar, acompañar y apoyar a estos alumnos. Igualmente, la dotación de recursos materiales que ayuden y contribuyan a apoyar la labor educativa del alumnado con discapacidad”.

“La familia y el profesorado son la base. Unen criterios, comentan miedos, dudas, información... se apoyan, acompañan en el proceso”.

“La formación y el conocimiento de toda la Comunidad Educativa sobre las diferentes discapacidades y cómo afrontarlas. Es muy importante que la familia confíe en que la Escuela trabaja por y para sus hijos, y que SIENTAN que estamos todos en el mismo barco”.

“Todos los factores son muy importantes, empezando por un personal adecuado en diversidad, una formación para poder realizar proyectos de interés y ganas por parte del equipo de atención a la diversidad, además se ha de contar con la ayuda y comprensión de los demás docentes, y hacerles ver la importancia de estas actividades de inclusión para todo el alumnado. Importante contar con el apoyo del equipo directivo para poder realizar todas estas intervenciones. Además de una familia que se implique en lo que estamos desarrollando desde el centro”.

“Que la familia confíe en la escuela es fundamental. También lo es la organización de los recursos personales en el centro. La implicación de todo el profesorado le dé o no clase directamente”.

“Principalmente familia y profesorado. Los recursos son importantes, pero la actitud de todos es más importante aún”.

“Un factor principal es la familia y la colaboración que ofrezcan con el centro. Otra parte muy importante es la formación del profesorado, pues en muchas ocasiones al no saber específicamente de un problema muestran ciertas reticencias y es más difícil trabajar con ellos”.

“Es fundamental la coordinación y sintonía entre familias y profesorado (no solo especialistas), la implicación del profesorado de todas las asignaturas en la toma de decisiones y aplicación de medidas y la coordinación de este profesorado con los especialistas (Equipo Directivo, Orientador, PT, AL...)”.

“Evidentemente influyen el interés y la dedicación de la familia y la implicación del profesorado. En el caso de los compañeros y las compañeras siempre se pueden hacer, en caso necesario, charlas de concienciación y sensibilización. Pero la disposición de profesorado de apoyo y de recursos adecuados no deja de ser importante”.

“La información al resto del alumnado es imprescindible para que favorezca a la integración de los alumnos con necesidades. Que conozcan su situación para poder así ayudarles. Educación en valores e implicación de las familias en el colegio”.

“Principalmente, por lo que se refiere a los docentes, su mirada en relación al tema, su filosofía de trabajo, su forma de empatizar con los alumnos, así como la coordinación entre todo el equipo docente para trabajar en una misma línea y que todos conozcan las necesidades del alumnado. También es de vital importancia llevar a cabo una coordinación con la familia para garantizar su implicación y la continuidad de las medidas educativas que se llevan a cabo”.

“La formación del profesorado es básica y el trabajo conjunto entre escuelas de educación especial y centros ordinarios sería un tándem maravilloso para la plena inclusión y disponer de los recursos necesarios para atender a los alumnos, sean cuales sean sus necesidades”.

“Los recursos y la formación son básicos. No podemos pretender un alumno con necesidades especiales teniendo otros 25 en el aula y sin contar con más recursos humanos”.

“La dotación de recursos personales es muy importante. También es vital poder trabajar con la familia para unificar objetivos y actuaciones”.

“Familia colaboradora y consciente de la importancia de la escuela. Profesores abiertos a recursos y metodologías. Coordinación adecuada entre profesores y con las familias. Organización adecuada. Concentración adecuada de alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo”.

“Personal suficiente y preparado. Espacios y materiales. Mayor preparación de los maestros. Más tiempo para reuniones y preparación de actividades inclusivas: proyectos, trabajo cooperativo... y menos burocracia: tanto papel no

nos deja tiempo para lo importante. Yo trabajo alrededor de 12 horas al día y no llego a hacer todo lo que me gustaría”.

“Creo que un factor fundamental para la inclusión educativa es el modelo de organización del aula y dar mayor importancia a los trabajos cooperativos ya que es la única manera de que este tipo de alumnado esté atendido todo el rato. Por otro lado el trabajo real con personas diversas es la única vía de aceptación y valoración por parte de sus compañeros, no se trata sólo de que el alumno pueda trabajar dentro del aula pero de forma aislada, debe sentir que forma parte del equipo-clase”.

“Todos los factores tienen que sumar, todos son imprescindibles. Falta el factor espacio/tiempo para permitir el diálogo y la comunicación. Con demasiada frecuencia no tenemos tiempo y nos vemos desbordados por el día a día y los conflictos que van surgiendo con todo el alumnado, no sólo estos alumnos. La voluntad de tener un grupo cohesionado y feliz de alumnos la compartimos todos los agentes que intervenimos en educación. A menudo faltan, no sólo recursos, sino momentos para la reflexión”.

7.4 Opiniones sobre el entorno institucional (Administración Pública y legislación) y la inclusión educativa

La mayor parte de los familiares que han participado en la consulta creen que el entorno institucional no favorece como debiera la inclusión educativa, y que los avances dependen más de la voluntad de los profesores, del compromiso de los centros y del empeño de las propias familias que de la acción de las Administraciones y de la normativa.

“El entorno institucional no favorece la inclusión educativa del alumnado con discapacidad, porque todo depende de la voluntad de los profesionales y de las mismas familias. Además, en estos momentos se precisa tener una buena situación económica para afrontar los gastos necesarios. En mi caso, colegio concertado, logopedia, gastos por los implantes cocleares”.

“No, no creo que la favorezcan. Desde el momento que un alumno sale del aula en la que está con sus compañeros para recibir los apoyos no estamos favoreciendo la inclusión”.

“No, cada vez les dotan de menos recursos en los colegios y son los padres los que luego se tienen de dejar su sueldo en terapias, porque a partir de los 6 años ya no cubren nada, una vergüenza, ni que a los 6 años se curaran, ojalá fuera así”.

“Desde mi experiencia, el entorno institucional no favorece la inclusión. Demasiada burocracia y trabas para las soluciones, cuando en la mayoría de los

casos solo necesitarían un poco de buena voluntad por todas las partes. Además de que, en bachillerato, al no ser educación obligatoria, se reduce muchísimo cualquier actuación que se pueda hacer y se deja muy desprotegido al alumno”.

El debate sobre el papel de los centros de educación especial en la inclusión educativa ha estado presente en las respuestas de los familiares y educadores que han participado en la consulta. Algunos de los padres que tienen a sus hijos con discapacidad escolarizados en centros ordinarios consideran que la vía de la derivación a centros de educación especial es utilizada por las Administraciones para obviar la dotación de recursos suficientes a los centros ordinarios, mientras que algunos de los padres que tienen escolarizados a sus hijos en centros de educación especial ven positiva la coexistencia de las modalidades ordinaria y especial de escolarización.

“El entorno institucional debería favorecer la inclusión, por ser un derecho fundamental que les atiende como niños y como ciudadanos, pero siguen manteniéndose reductos legales para que siga existiendo la vía de la derivación de la educación especial. Es necesario que la Administración sepa que inclusión implica presencia, progreso y participación. Si falla alguna de estas premisas falla todo”.

“No, porque están derivando a educación especial en vez de meter recursos a los institutos de ordinaria. Además, la legislación impide obtener titulación académica alguna, por lo tanto su inclusión educativa es limitada”.

“La legislación en materia de educación contempla un sistema ordinario y otro especial, para dotar a cada menor de una modalidad educativa acorde con sus necesidades, que complemente sus carencias para, con la debida equidad, asegurar la inclusión de todos los menores, ya sea por la modalidad ordinaria o la especial”.

“Doten a los centros públicos de medios para los menores para los que es posible la inclusión y garanticen la existencia de los centros de educación especial para aquellas patologías complejas que precisan una atención personalizada y una supervisión médica. Dejen a los padres elegir el modelo educativo que los niños necesitan. No queremos aprender inglés ni piano en un centro privado, queremos seguir desarrollando la plasticidad cerebral de estos pequeños con garantías de seguridad. Queremos que los pequeños que ya abrazan esta educación inclusiva tengan medios y personal en los centros públicos con garantías también. Que hay madres con botón gástrico en coles ordinario que las han llamado a su trabajo para que vayan a darle de comer a sus hijos porque no hay nadie que lo haga. Triste, pero así es. Dejar a un pequeño sin comer por falta

de medios y dárselo a su mamá hasta arriba de pipí. ¿Entienden ahora lo lamentable de la situación?”.

“La educación especial es una herramienta esencial para la inclusión. La escuela ordinaria no tiene capacidad para dar una respuesta homogénea e integral a la discapacidad, carece de recursos, carece de vocación en el profesorado, el colectivo de discapacitados es una víctima idónea del acoso. Los colegios especiales, con su carencia de recursos, desarrollan y comparten conocimientos y técnicas desarrolladas por ellos... sería deseable una mayor colaboración entre las dos modalidades educativas para compartir experiencias y materiales, pero de ningún modo la supresión o modificación de la modalidad educativa especial”.

Los profesionales tampoco creen, en general, que la normativa y las políticas públicas estén favoreciendo una inclusión educativa efectiva, pues su apuesta formal por la inclusión no va acompañada de una asignación de recursos suficiente.

“No. A pesar de toda la normativa publicada y las políticas de innovación, el trasfondo de este tema es que ‘Cuanto menos alumnos con dificultades haya, más dinero se ahorra’”.

“La Administración y la legislación quieren favorecer la inclusión en las aulas, pero luego la puesta en práctica es diferente. Tenemos, en ocasiones, aulas con un número de alumnos superior a las ratios permitidas y la dotación de profesionales es demasiado ajustada, eso dificulta la atención de un alumnado cada vez más diverso y con más necesidades”.

“En absoluto. El entorno institucional promueve la inclusión más con el ánimo de abaratar coste que con el de realmente integrar a este tipo de alumnado. La inclusión vale la pena, pero indiscutiblemente es cara. Hay que invertir, y si una clase justificadamente necesita personal durante toda la jornada laboral, pues hay que dársela. No podemos decir que hay inclusión sólo porque se matricule un niño en un centro. Se necesita personal especializado y no limitarse a unas horitas, que es lo que está pasando en la actualidad. Inclusión sí, aparcamiento de niños, no”.

“No, sobre el papel sí, pero en realidad no. No nos proporciona ni el personal ni la formación necesaria. Tampoco nos ofrece tiempo real para un trabajo tan lento e importante. Con que rellene los papeles están contentos”.

“La legislación de la comunidad autónoma recoge muy bien la inclusión educativa del alumnado, en lo que cojea es en dar los recursos tanto humanos como materiales para poder ejecutar la normativa tal y como viene legislada”.

“La administración, hace leyes, pero la mayoría de las veces no tienen dotación económica para desarrollarlas eficazmente”.

“Creo que lo intenta a través de la legislación, pero no nos dota de recursos para hacerlo correctamente ni facilita organización en los centros para desarrollarlo, ni baja los ratios lo suficiente cuando se trabaja con alumnado con necesidades importantes”.

“El papel todo lo soporta. Las leyes y normativas españolas son de las más inclusivas entre las europeas. La realidad es que el peso recae sobre los profesores y sobre los compañeros de aula”.

“El apoyo de la administración se queda la mayor parte de las veces en pura retórica, legislación hay y creo pudiera ser suficiente si también hubiese medios. Mi percepción es que se avanza gracias a la organización de las familias y las asociaciones específicas de cada tipo de discapacidad. que van por delante”.

“No, porque aunque está recogida la atención a la diversidad y la educación inclusiva en el marco legal, no se facilitan las medidas y los recursos necesarios para poderla hacer efectiva”.

“En cuanto a legislación, está claro que sí; pero hay que destacar, la diferenciación entre legislación y realidad. La Administración debería poner más medios para poder cumplir eso que se especifica en las leyes”.

“La legislación sí, pero la administración pública que debería de dotar de los recursos necesarios no. La ley explica "lo que debe ser y cómo" pero después los recursos y la dotación, en la realidad del día a día, son insuficientes”.

“Si hubiese más voluntad de incluir se dispondría de más medios”.

8 Los desafíos

Los resultados educativos que alcanzan las personas con discapacidad, incluso aquellas que no tienen condicionantes funcionales para el aprendizaje, están muy por debajo de sus posibilidades. Las estadísticas más recientes muestran que existe una brecha en el nivel educativo entre la población con discapacidad y sin discapacidad de la misma edad, siendo especialmente llamativo el porcentaje de analfabetismo que aún hoy en día es todavía mucho más alto que el de la población general mientras que el acceso a estudios de grado superior y universitario es todavía escaso (OED, 2017).

El proceso de inclusión educativa, que es quizá el desafío más importante al que se ha enfrentado el sistema de enseñanza moderno, se inició en España de manera efectiva a mediados de los años 80. Desde entonces, las cifras de alumnado con discapacidad matriculado en escolarización ordinaria ha superado el 80%, lo que sitúa a España en cifras homologables a las de los países europeos más avanzados del entorno europeo, desde un punto de vista cuantitativo.

Ahora bien, la eficacia del sistema de enseñanza en la inclusión de las personas con discapacidad en los mismos espacios que la población general, presenta signos de debilidad, relacionados por un lado con un cierto estancamiento en las cifras, ya que en las primeras décadas del siglo XXI la población escolarizada en Centros de Educación Especial se mantiene estable en torno al 20%. Por otro lado, existen dudas sobre la calidad de la inclusión educativa, ya que además de la ubicación en espacios compartidos, la inclusión requiere de apoyos adecuados en un contexto de igualdad, para obtener resultados de calidad.

Si se realiza un análisis de las cifras de escolarización en centros ordinarios por tipo de discapacidad, se confirma que las personas con discapacidad intelectual y/o problemas de salud mental son las que presentan peores resultados en el área educativa y laboral. Si bien son necesarias medidas de reducción de desigualdades por causa de discapacidad a todos los niveles, los resultados de las personas con discapacidades de la visión, audición y motóricas son las que más se

acercan a los indicadores de la población general. En relación con la edad, la información sobre modalidades de educación demuestra que, conforme avanza la edad, la opción segregada se va haciendo cada vez más frecuente.

8.1 Dificultades y barreras para la inclusión

A pesar de los grandes avances realizados en los últimos años, el acceso al sistema de enseñanza es para niños y niñas con discapacidad la barrera a la inclusión por excelencia, no por su frecuencia, pero sí por su valor simbólico. Es además, una cuestión que afecta principalmente a los y las estudiantes con mayores necesidades de apoyo. En este capítulo, se presentan los resultados de una revisión bibliográfica de la literatura actual sobre barreras a la inclusión.

El proceso de inclusión educativa del alumnado con necesidades especiales iniciado hace más de 30 años, está encontrando dificultades en los últimos tiempos para llegar a su culminación. Tal como establece el marco legislativo actual, las medidas de apoyo especiales para el alumnado con discapacidad son necesarias, pero han de proveerse un contexto inclusivo, lo cual es mucho más que una cuestión relacionada con espacios segregados o compartidos.

El marco legislativo español, muy descentralizado en lo relacionado con el sistema de enseñanza, impone que un análisis correcto y completo de las dificultades para la inclusión precisa de atención sobre la variabilidad de soluciones adoptadas o no por las diferentes comunidades autónomas. De hecho, como se ha visto, no todas las autonomías han asumido la competencia plena en materia educativa, y solo seis de las diecisiete comunidades autónomas cuentan con ley de educación propia.

Una de las dificultades clave que explica la no culminación satisfactoria de la inclusión educativa en España es sin duda la falta de recursos de apoyo especializados en entornos ordinarios. A pesar de que la experiencia en otros escenarios sociales como el de la inclusión en el

empleo o en el ocio, nos muestran la eficacia de la implicación de las organizaciones representativas de las personas con discapacidad y sus familias, son muy pocas las comunidades autónomas que contemplan la participación en el aula de especialistas de apoyo procedentes de estas organizaciones, limitando este “asesoramiento especializado externo” al diseño de políticas, mesas de negociación, u otros escenarios ajenos al aula. Únicamente la legislación de las comunidades autónomas de Aragón, Cantabria, Extremadura y Comunidad Valenciana contemplan medidas de cooperación con organizaciones de la discapacidad y sus especialistas en diferentes niveles del sistema de enseñanza.

Otro elemento clave para la inclusión se centra en el capacitismo que domina los criterios de evaluación y por tanto la obtención de los títulos. A pesar de que en la legislación estatal y autonómica existen suficientes referencias acerca de la flexibilidad de los criterios de evaluación y la posibilidad de adaptación curricular, y que sitúan la finalidad del sistema educativo más allá de la mera adquisición de conocimientos, la realidad nos muestra que únicamente esto último justifica la obtención de una titulación básica para el éxito en el mercado laboral. La transformación integral de los criterios de obtención de titulaciones es, pues, uno de los elementos que requiere atención fundamental para facilitar la inclusión en la enseñanza de las personas con discapacidad que más dificultades y barreras encuentran en ella.

Resultan fundamentales también las dificultades relacionadas con el profesorado y, en general, con el personal que en la actualidad sostiene el sistema ordinario de enseñanza, que en algunos casos adolece de falta de formación y sensibilización con la inclusión educativa. La inclusión en otros escenarios de la convivencia ha mostrado ampliamente que la discriminación por discapacidad, como construcción social, se basa en el aprendizaje y la experiencia, y tiene su resistencia fundamental en el desconocimiento, razón por la que, además de recursos, apoyos y colaboración con agentes externos especializados, la inclusión en la escuela ordinaria requiere una visión positiva, abierta y receptiva por parte de los actuales docentes y otros agentes de la escuela.

Marta Medina (2017), en una investigación sobre la educación inclusiva que mereció el VI premio CERMI de Derechos Humanos y Discapacidad, sistematiza, desgrana y organiza estas dificultades en cuatro áreas fundamentales:

a) Centros:

- o Los centros ordinarios no garantizan una adecuada atención al alumnado con discapacidad.
- o Los centros de educación especial no se transforman en centros de recursos que den apoyo a los centros ordinarios.

b) Estructura y gestión:

- o Falta un marco de actuaciones concretas.
- o Barreras arquitectónicas y de comunicación, insuficiencia de ayudas técnicas.
- o Falta de mecanismos que garanticen una atención homogénea y de calidad.
- o Incumplimiento de ratios de profesorado y alumnado.
- o Esquemas cerrados de diagnóstico que dejan sin atención o sin diagnosticar a un número importante de estudiantes.
- o Alta tasa de abandono escolar. Cambio frecuente de centros por parte del alumnado con discapacidad.

c) Profesorado:

- o Falta de formación e información de los tutores hace que se delegue en el personal especializado.
- o Carencia de planes de formación permanentes y actualizados.
- o Falta de profesores de apoyo en la educación postobligatoria.

d) Medidas de atención a la diversidad

- o No se ha generalizado la detección y atención temprana, ni existe un modelo de orientación que opere en todas las etapas educativas.
- o La atención a la diversidad se concibe más como una respuesta a los problemas o trastornos de aprendizaje que como una estrategia de individualización de la enseñanza.
- o Algunas medidas optan, en su diseño, por separar a los alumnos con necesidades educativas especiales del resto de sus compañeros.
- o Medidas concebidas más para resolver el problema que supone el alumno que no se ajusta a la normalidad que para modificar prácticas y dinámicas para que todos tengan cabida.

El Vicepresidente de Plena Inclusión, Mario Puerto, en su intervención en la reunión que el Foro para la Inclusión Educativa del Alumnado con Discapacidad celebró el 8 de mayo de 2018, se refirió también a las principales amenazas que dificultan una verdadera inclusión educativa, resaltando las siguientes:

- o Se carece de datos sobre la participación y progreso del alumnado. No existe información sobre qué recursos de apoyo se están utilizando, dónde se están aplicando, con qué finalidad y qué impacto están teniendo estos recursos sobre la inclusión del alumnado. Eso hace imposible diseñar y evaluar políticas educativas que permitan avanzar hacia la inclusión de forma eficaz.
- o Tampoco se están realizando avances en el proceso de transformación de los centros de educación especial en centros de recursos para la escolarización ordinaria.
- o Existen importantes diferencias entre territorios en las políticas educativas, lo que supone que el contenido del derecho a la educación de un alumno sea diferente dependiendo de dónde viva. Por ejemplo, en algunas comunidades autónomas un

alumno o alumna no puede ser escolarizado en un centro de educación especial en contra de la voluntad de sus padres, mientras que en otras sí.

- o En muchas ocasiones las familias y los alumnos son excluidos del ámbito de la toma de decisiones o no disponen de información suficiente, a pesar de que la inclusión implica su participación efectiva en la comunidad educativa.

Los déficits existentes en materia de inclusión han sido señalados en el informe elaborado por el Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, hecho público en mayo de 2018³, sobre la investigación relacionada con España bajo el artículo 6 del Protocolo Facultativo, en la que se han examinado presuntas violaciones graves o sistemáticas del artículo 24 (derecho a la educación) de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad por parte de España (exclusión estructural y segregación de las personas con discapacidad del sistema educativo general) denunciadas por la Asociación SOLCOM para la solidaridad comunitaria de las personas con diversidad funcional y la inclusión social y por el Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad (CERMI).

En sus conclusiones, el Comité observa que, pese a que las estadísticas disponibles revelan un porcentaje alto de inclusión educativa de personas con discapacidad, se ha perpetuado un patrón estructural de exclusión y segregación educativa discriminatorio que afecta desproporcionadamente y en especial a las personas con discapacidad intelectual o psicosocial y a las personas con discapacidad múltiple, y

³ El informe recoge los resultados de una investigación confidencial realizada a principios de 2017, y está fechado el 4 de junio de ese año. No obstante, el Comité decidió que se publicaría una vez transcurrido el plazo previsto en el artículo 6, párrafo 4, del Protocolo Facultativo de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (“En un plazo de seis meses después de recibir las conclusiones de la investigación y las observaciones y recomendaciones que le transmita el Comité, el Estado Parte interesado presentará sus propias observaciones al Comité”).

que estas prácticas se mantienen a pesar de su inconsistencia con la Convención.

El Comité señala que, en la práctica, el sistema se centra en los déficits y las deficiencias del alumno, y resulta en su estigmatización como no educable en el sistema de educación general. En vez de explorar todas las posibilidades de inclusión del alumno, los diagnósticos impiden que los centros educativos ordinarios proporcionen medidas de apoyo y ajustes razonables. De acuerdo con las conclusiones del Comité, la exclusión discriminatoria, la segregación y/o la falta de ajustes razonables afecta principalmente a personas con discapacidad intelectual o psicosocial, con trastornos del espectro autista, hiperactividad y déficit de atención, o con discapacidad múltiple. Estos alumnos generalmente ingresan a centros de educación especial, o a proyectos que los separan de sus compañeros, con escasas oportunidades de salir de este sistema que los segrega de la sociedad.

De conformidad con su jurisprudencia y su observación general núm. 4 (2016), el Comité recuerda que un sistema inclusivo basado en el derecho a la no discriminación e igualdad de oportunidades, requiere la abolición del sistema separado de educación para estudiantes con discapacidad, y señala que, para lograr la educación inclusiva, es necesaria una transferencia de recursos desde los centros educativos especiales hacia el sistema educativo general.

En lo que se refiere al cumplimiento del artículo 24 de la Convención, el Comité recomienda una reforma legislativa que implique, entre otras cosas:

- a) Definir claramente la inclusión y sus objetivos específicos en cada nivel de enseñanza.
- b) Contemplar la educación inclusiva como un derecho y no sólo como un principio, de forma que todos los estudiantes con discapacidad tengan el derecho de acceso a las oportunidades de aprendizaje inclusivo en el sistema educativo general, sin importar sus características personales con acceso a los servicios de apoyo que se requieran.

- c) Eliminar la excepción de la educación segregada en la legislación educativa, incluyendo la evaluación psicopedagógica y el dictamen de escolarización.
- d) Incluir una cláusula de no rechazo para estudiantes por razones de discapacidad, estableciendo claramente que la denegación del ajuste razonable constituye discriminación.
- e) Eliminar la segregación educativa de estudiantes con discapacidad, tanto en una unidad dentro de la misma escuela como en centros especiales.
- f) Garantizar a las personas con discapacidad el derecho a ser oídas y tomar en cuenta sus opiniones a través de consultas efectivas con organizaciones que las representan, así como una perspectiva de edad y de género.
- g) Aprobar el marco regulatorio necesario para la implementación efectiva de la legislación y la armonización del sistema educativo con la Convención en todos sus niveles, incluyendo en áreas como la elaboración de nuevos programas de formación para todo el personal docente, la disponibilidad de materiales escolares accesibles para todos, la transformación de los entornos educativos existentes en entornos incluyentes y accesibles, el fomento del traslado de los recursos de los entornos segregados a los inclusivos, y la provisión de apoyo adecuado a los estudiantes que lo requieran.

El gobierno español presentó, en mayo de 2018, sus observaciones al informe del Comité. En ellas considera que la investigación realizada adolece de falta de rigor y hace constar que le parece totalmente inadmisibles afirmar que España vulnera gravemente y de manera sistemática y deliberada el derecho a la educación de las personas con discapacidad, aunque admite que en el proceso de inclusión pueden producirse desajustes que deben corregirse una vez detectados. Aunque las observaciones presentadas por el gobierno español objetan muchas de las conclusiones del informe del Comité, en ellas prácticamente no se

hace referencia a sus recomendaciones, salvo para agradecerlas cortésmente en el primer párrafo del escrito. En relación con el derecho a la educación de las personas con discapacidad, en las observaciones se subraya que España se encuentra, en el momento de presentar las conclusiones, elaborando el Plan de Inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales 2018-2020, y que en dicho Plan se pretende concretar la definición de inclusión y dar cumplida respuesta a lo expuesto en el apartado 84 del Informe, en el que el Comité recomienda realizar una reforma legislativa con arreglo a la Convención. No obstante, también se afirma que el grupo de trabajo interministerial ad hoc creado por Acuerdo de Consejo de Ministros de 10 de julio de 2009 para llevar a cabo un estudio integral de la normativa española con el objetivo de adaptarla a las previsiones de la Convención, constató que la redacción de Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades, y la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, posteriormente modificada por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), da cobertura suficiente a las obligaciones que impone la Convención de la ONU sobre los derechos de las personas con discapacidad.

Conviene recordar que las observaciones a las que nos hemos referido en el párrafo anterior fueron presentadas por el gobierno del Partido Popular semanas antes de que, tras una moción de censura, tomara posesión un nuevo gobierno del Partido Socialista Obrero Español, que en octubre de 2018 convocó una consulta pública previa a un Anteproyecto de Ley Orgánica de modificación de la actual Ley de Educación. En la convocatoria de esa consulta pública, se afirma que uno de los problemas que se pretende solucionar con la nueva norma es el aumento de las desigualdades en la educación y el deterioro de la inclusión y la equidad provocado por la organización de la enseñanza a través de itinerarios (entre los que se citan expresamente las adaptaciones curriculares del currículo para los alumnos con necesidades educativas especiales) que estableció la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE).

El Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad, en sus aportaciones a esa consulta pública (CERMI, 2018, p. 1), ha afirmado que uno de los grandes desafíos a los que se enfrenta el sistema educativo español es incorporar el nuevo paradigma de la educación inclusiva, impuesto por la Convención de Naciones Unidas, de forma que se asegure la presencia, participación y aprendizaje de todo el alumnado.

8.2 La reconversión de los centros de educación especial

Desarrollar la igualdad de oportunidades en la educación, de manera inclusiva es, como se ha visto, una tarea compleja sobre todo cuando existen grandes necesidades de apoyo. La educación inclusiva de las personas con discapacidad, de entrada, no debe tratarse como una simple cuestión de organización de recursos, ya que tiene un fondo social, relacionado con actitudes, prejuicios, estereotipos y expectativas creadas históricamente.

Existe una tendencia a confundir el cuestionamiento de los centros de educación especial con el de la Educación Especial en sí misma, por lo que resulta especialmente relevante indicar que las necesidades educativas del alumnado con discapacidad requieren generalmente una respuesta especial y constante a lo largo de todo el período educativo, que permita la maximización de sus capacidades, la obtención del máximo rendimiento y la inclusión social en ausencia de discriminación.

Los apoyos especiales son tan necesarios para las personas con discapacidad en el sistema de enseñanza, que no deben verse afectados por criterios relacionados con la gestión de los espacios, o la racionalización de los recursos de manera arbitraria. Esto quiere decir, en definitiva, que no hay que confundir el procedimiento técnico (la educación especial, esto es, especializada), con el lugar donde ésta se presta (el centro escolar segregado).

Uno de los aspectos centrales de las reformas para avanzar hacia una efectiva inclusión educativa es la reconversión de los centros de educación especial, una cuestión planteada a diferentes niveles desde hace tiempo, pero que no ha acabado de resolverse. Como han señalado Susana Rojas y Patricia Olmos (2016), mientras muchos centros de educación especial han permanecido como organizaciones que acogen y facilitan el aprendizaje del alumnado con discapacidad (sobre todo, del alumnado con discapacidad intelectual), otros han buscado nuevas vías para facilitar el aprendizaje de ese alumnado en contextos ordinarios, configurándose como servicios nucleares en el proceso de construcción de una escuela más inclusiva, pero se necesita una mayor determinación y claridad en la normativa que apoye los esfuerzos de transformación que han surgido de los propios centros y garantice que esas propuestas caminan en la dirección deseada. En las experiencias que han analizado Rojas y Olmos, las principales dificultades para la transformación de los centros de educación especial en centros de recursos para la inclusión, se asocian a las actitudes y formación del profesorado, a una normativa rígida que no facilita esa transformación, a una financiación insuficiente y al peso de una tradición anclada en el modelo médico de discapacidad, que no acaba de creer en una escuela común para todos los niños.

La respuesta inclusiva a las necesidades educativas especiales exige también la suficiente dotación de recursos específicos en los centros ordinarios. El análisis de la normativa y de los planes de atención a la diversidad muestra que se han ido creando nuevos recursos técnicos y figuras profesionales, que se han incorporado al sistema educativo bajo diferentes fórmulas (como servicios de apoyo territoriales, en los propios centros educativos o como recursos itinerantes): equipos multiprofesionales de zona, orientadores, maestros especialistas en pedagogía terapéutica, logopedas, fisioterapeutas, auxiliares de apoyo...

Sin embargo, informes como el que publicó el Ararteko sobre las infancias vulnerables (2011), recogen valoraciones que ponen en duda la correcta incorporación de algunos de estos profesionales a la dinámica escolar y, al mismo tiempo, apuntan las dificultades existentes

para que todos los componentes de la comunidad educativa asuman como propia la respuesta a las necesidades educativas especiales, en vez de verla como función exclusiva del personal específico o especializado. En concreto, en el informe del Ararteko se hace mención de la insuficiente incardinación de algunas figuras profesionales en la estructura de los centros, de la utilización inadecuada, que se da en algunos casos, de recursos humanos específicos para tareas que no les corresponden, de la falta de colaboración entre servicios y de las dificultades de coordinación entre profesionales que trabajan con las mismas personas con necesidades educativas especiales. Se señala también la importancia de que determinados agentes como los equipos directivos de los centros o la inspección educativa lideren estos procesos.

8.2.1 El papel de los centros de educación especial como centros de recursos para la inclusión. Experiencias e iniciativas legislativas

Como ya se ha indicado, la reconversión de los centros de educación especial es una cuestión que viene siendo planteada desde hace tiempo, y no solo a nivel doctrinal. Como se indicó en el apartado 2.2.1 de este informe, son varias las comunidades autónomas que han dictado normas para avanzar en la transformación de los centros de educación especial en centros de asesoramiento, de servicios y de recursos especializados que se tienen que poner a disposición de los centros ordinarios para colaborar en la progresiva normalización e inclusión de los alumnos en entornos educativos menos restrictivos.

En el curso 2010-2011 se puso en marcha en Cataluña un proyecto piloto, en virtud de la resolución EDU/4168/2010 del Departamento de Educación de la Generalitat, que seleccionó once centros de educación especial públicos y veintitrés concertados para llevar a cabo programas y servicios de soporte en centros ordinarios, durante aquel curso y el siguiente, para la escolarización inclusiva de alumnado con discapacidad. Aunque cuatro años después de su puesta en marcha y dos después de su finalización (estuvo vigente hasta agosto de 2012) no se había llevado a cabo la evaluación de este proyecto piloto

(Carbonell, 2014), es posible que las evidencias que aportó hayan sido tenidas en cuenta por la Generalitat para elaborar el Decreto 150/2017, de 17 de octubre que establece criterios para la diversificación de la oferta de servicios de los centros de educación especial para convertirlos en centros proveedores de servicios y recursos para los centros educativos ordinarios con la finalidad de completar la red de apoyos a la educación inclusiva.

En la Comunidad Valenciana, el papel de los centros de educación especial como centros de apoyo a la inclusión, que ya se recogía en el Decreto 104/2018, de 27 de julio, del Consell, por el que se desarrollan los principios de equidad y de inclusión en el sistema educativo valenciano, se ha visto concretado en la Orden 20/2019, de 30 de abril, de la Conselleria de Educación, Investigación, Cultura y Deporte, por la cual se regula la organización de la respuesta educativa para la inclusión del alumnado en los centros docentes sostenidos con fondos públicos del sistema educativo valenciano. El artículo 44 de esta orden incluye a los centros de educación especial entre los servicios y equipos de apoyo a la inclusión, y el artículo 50 establece que los centros de educación especial, como centros de recursos, dan asesoramiento y apoyo a los centros ordinarios en la respuesta educativa y en los procesos de transformación hacia la inclusión, conjuntamente con los servicios especializados de orientación y los CEFIRE, pudiendo desarrollar programas grupales de escolarización combinada con centros ordinarios y otros programas singulares que promuevan la inclusión del alumnado.

En Castilla-La Mancha, el Decreto 85/2018 de 20 de noviembre, por el que se regula la inclusión educativa del alumnado, establece en el apartado 8 de su artículo 16 que los centros de educación especial impulsarán actuaciones que favorezcan su renovación como centros de recursos y/o asesoramiento en materia de inclusión educativa y de respuesta a las características diferenciales del alumnado formando parte de la Red de Apoyo a la Orientación, Convivencia e Inclusión Educativa.

En la Comunidad de Madrid, el grupo parlamentario Podemos presentó, en el año 2018, una proposición de ley para la equidad y

educación inclusiva (PROPL 2/2018) que fue tomada en consideración por acuerdo del Pleno de la Asamblea de Madrid de 10 de mayo de 2018. Esta proposición de ley, que decayó en abril de 2019 al concluir la X Legislatura, contemplaba como criterio general que todo el alumnado sea escolarizado en centros ordinario de su elección, estableciéndose una sola modalidad de escolarización, e incluía una disposición adicional sobre el desarrollo de los centros específicos de educación especial como proveedores de servicios y recursos a los centros educativos ordinarios.

También fue tomada en consideración por acuerdo del Pleno de la Asamblea de Madrid de 1 de marzo de 2018 una proposición de ley de medidas prioritarias para la promoción de la escolarización inclusiva, presentada por iniciativa legislativa popular y por varios ayuntamientos, que actualmente sigue en tramitación. Aunque el texto de esta proposición de ley no menciona a los centros de educación especial, sí declara como uno de sus objetivos “impulsar un sistema educativo en la Comunidad de Madrid que garantice la inclusión de todo el alumnado, favoreciendo la presencia de la diversidad del alumnado en las aulas ordinarias”.

En el plano estatal, el Ministerio de Educación y Formación Profesional anunció a finales de 2018 su voluntad de convertir los centros de educación especial en centros especializados que puedan ofrecer su experiencia y sus recursos para apoyar la escolarización del alumnado con discapacidad en centros ordinarios, tal y como ha pedido el CERMI al Consejo Escolar del Estado, y se comprometió a estudiar la inclusión de esta medida en la reforma de la Ley Orgánica de Educación, cuyo anteproyecto incluía otras medidas para favorecer la inclusión de los estudiantes con discapacidad, entre las que se cuentan una mayor flexibilidad en las evaluaciones de final de etapa, para que los referentes de evaluación sean acordes a las adaptaciones curriculares y no impidan obtener el título o pasar de curso; una mayor flexibilidad en el diseño curricular y en la metodología de estudio; la adaptación en las pruebas de acceso a FP; la incorporación de un curso adicional en los programas de Formación Profesional Básica para los alumnos con necesidades educativas especiales, y la posibilidad de que las

comunidades autónomas ofrezcan títulos de Formación Profesional Básica específicos para ellos.

La ministra de Educación y Formación Profesional anunció sus planes respecto a los centros de educación especial en el Senado el 11 de diciembre de 2018, donde explicó que el Gobierno pretende convertir los centros de educación especial en "centros sectoriales de apoyo a la inclusión que brinden el asesoramiento y la ayuda necesarios para que el alumnado que esté actualmente escolarizado en estos centros específicos pueda incorporarse progresivamente a los centros ordinarios". El proyecto se inspira, entre otras, en la experiencia de Portugal (que se analiza más adelante con algo de detalle) donde en la actualidad los alumnos con discapacidad matriculados en centros especiales son una minoría.

El Consejo de Ministros aprobó el proyecto de Ley de reforma de la Ley Orgánica de Educación el 15 de febrero de 2019, y tras ver truncada su tramitación parlamentaria por el adelanto electoral, ha vuelto a aprobarlo, sin modificaciones, el 3 de marzo de 2020. El proyecto de Ley dedica su disposición adicional cuarta a la evolución de la escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales, con la siguiente redacción:

"Las Administraciones educativas velarán para que las decisiones de escolarización garanticen la respuesta más adecuada a las necesidades específicas de cada alumno o alumna, de acuerdo con el procedimiento que se recoge en el artículo 74 de esta ley. El Gobierno, en colaboración con las Administraciones educativas, desarrollará un plan para que, en el plazo de diez años, de acuerdo con el artículo 24.2.e) de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de Naciones Unidas y en cumplimiento del cuarto Objetivo de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030, los centros ordinarios cuenten con los recursos necesarios para poder atender en las mejores condiciones al alumnado con discapacidad. Las Administraciones educativas continuarán prestando el apoyo necesario a los centros de educación especial para que estos,

además de escolarizar a los alumnos y alumnas que requieran una atención muy especializada, desempeñen la función de centros de referencia y apoyo para los centros ordinarios”.

Contra estas iniciativas legislativas se ha posicionado claramente la plataforma “Educación inclusiva sí, especial también”, a la que, al cierre de este informe, se habían adherido unas ciento sesenta entidades, entre las que se cuentan colegios de educación especial, asociaciones de personas con discapacidad intelectual y sindicatos de trabajadores de la enseñanza. Esta plataforma, cuyo objetivo es garantizar el derecho de los alumnos y alumnas con discapacidad a seguir escolarizados en los centros de educación especial y en aulas específicas, considera que los centros de educación especial son una de las modalidades posibles para atender a la diversidad del alumnado y una vía legítima para la inclusión.

8.2.2 La experiencia portuguesa

Según la legislación vigente en Portugal (Decreto-Ley 3/2008, que define los apoyos especializados a prestar en la educación preescolar y en las enseñanzas básica y secundaria de los sectores público, privado y cooperativo), los alumnos con necesidades educativas especiales tienen derecho a asistir a la escuela de su barrio o a cualquier otra escuela que los padres consideren más apropiado para su hijo. Las escuelas no pueden rechazar la matriculación o la inscripción de cualquier niño o joven basándose en su discapacidad o en las necesidades educativas especiales que manifiesten. Además de recibir su educación en una escuela general, los alumnos con necesidades educativas especiales deben compartir plenamente con sus compañeros el plan de estudios y la vida escolar. Los alumnos con necesidades educativas especiales muy complejas también se benefician de prioridad en la inscripción en la escuela.

Para que las escuelas sean responsables de todos los alumnos, la ley portuguesa estipula que el maestro responsable de la clase regular también es responsable de monitorear y coordinar el programa educativo individual, que es el documento que fija y fundamenta las respuestas educativas y sus formas de evaluación. Cuando el alumno

presente necesidades educativas especiales de carácter permanente que le impidan adquirir los aprendizajes y competencias definidas en el currículo, la escuela complementará el programa educativo individual con un plan individual de transición destinado a promover la transición a la vida postescolar.

Las escuelas convencionales deben incluir en sus proyectos educativos las adecuaciones relativas al proceso de enseñanza y aprendizaje, de carácter organizativo y de funcionamiento, necesarias para responder adecuadamente a las necesidades educativas especiales de carácter permanente de los niños y jóvenes, con el fin de asegurar su mayor participación en las actividades de cada grupo o grupo y de la comunidad escolar en general.

Para garantizar esas adecuaciones de carácter organizativo y de funcionamiento, se han creado los siguientes recursos específicos:

- a) Escuelas de referencia para la educación bilingüe de alumnos sordos.
- b) Escuelas de referencia para la educación de alumnos ciegos y con baja visión.
- c) Unidades de enseñanza estructurada para la educación de alumnos con perturbaciones del espectro del autismo.
- d) Unidades de apoyo especializado para la educación de alumnos con multideficiencia y sordoceguera congénita.

Asimismo, para apoyar a las escuelas convencionales, en Portugal se han creado dos redes nacionales de centros de recursos:

- Una red compuesta por unos noventa Centros de Recursos para la Inclusión, que eran antiguas escuelas especiales. Estos centros tienen como objetivo apoyar a las escuelas convencionales y han sido una palanca clave para el desarrollo de escuelas inclusivas.

La creación de esta red se basa en el artículo 30 del Decreto-Ley 3/2008, modificado por la Ley 21/2008, de 12 de mayo, que

establece que las escuelas, las agrupaciones de escuelas y las instituciones de enseñanza especial deben desarrollar asociaciones entre sí y con otras instituciones, en particular centros de recursos especializados, con los siguientes fines:

- a) la referencia y evaluación de los niños y jóvenes con necesidades educativas especiales de carácter permanente;
- b) la ejecución de actividades de enriquecimiento curricular, en particular la realización de programas específicos de actividades físicas y la práctica de deporte adaptado;
- c) la ejecución de respuestas educativas de educación especial, entre otras, enseñanza del braille, del entrenamiento visual, de la orientación y movilidad y terapias;
- d) el desarrollo de estrategias de educación que se consideren adecuadas para satisfacer necesidades educativas de los alumnos;
- e) el desarrollo de acciones de apoyo a la familia;
- f) la transición a la vida postescolar;
- g) la integración en programas de formación profesional;
- h) la preparación para la integración en centros especiales de empleo;
- i) la preparación para la integración en centros ocupacionales;
- j) otras acciones que resulten necesarias para el desarrollo de la educación especial, en particular las actividades de servicio no docente (terapia del habla, terapia ocupacional, evaluación y acompañamiento psicológico, entrenamiento de la visión e intérpretes de Lengua de Signos Portuguesa).

- Una red compuesta por 25 Centros de Recursos de Tecnologías de la Información y la Comunicación, cuya misión es evaluar y prescribir tecnología de asistencia, y que también tienen un papel clave en la enseñanza del uso de la tecnología a maestros y padres.

8.2.3 La experiencia de la provincia canadiense de Nuevo Brunswick

La política de educación inclusiva de la provincia canadiense de Nuevo Brunswick es reconocida internacionalmente como uno de los modelos de referencia en materia de fortalecimiento de la inclusión en las escuelas públicas.

La provincia de Nuevo Brunswick se ubica en el este de Canadá. Tiene una extensión de 72.908 km² y una población estimada de 780.000 habitantes (datos a enero de 2020).

Nuevo Brunswick adoptó en el año 2013 la Política 322 sobre Educación Inclusiva (Department of Education and Early Childhood Development of New Brunswick, 2013), una política pública legalmente vinculante que estableció requisitos claros y fáciles de seguir para todas las escuelas públicas, instaló equipos de apoyo educativo (más de mil maestros y unos dos mil cuatrocientos asistentes educativos adicionales), implantó y mantiene un programa de aprendizaje profesional para garantizar que el personal educativo tenga el conocimiento y las habilidades necesarias para proporcionar una instrucción efectiva a una población estudiantil diversa, creó redes de aprendizaje sobre prácticas inclusivas y definió Planes de Aprendizaje Personalizados para los estudiantes que lo requieran, que deben ser implementados y evaluados por los docentes. Para apoyar la implementación de esta política, el gobierno de la provincia desarrolló un plan de acción de tres años, que dedicó 48 millones de dólares a servicios de apoyo a la inclusión.

La Política 322 de Nuevo Brunswick sobre Educación Inclusiva prohíbe entornos y programas de educación segregados y alternativos, y se dirige a todos los niños, no solo a los que tienen discapacidades. La

política utiliza un lenguaje inclusivo y evita etiquetas como "necesidades especiales" para evitar la discriminación contra los niños con discapacidad intelectual u otras discapacidades.

8.2.4 La posición del CERMI

En relación con la transformación de los centros de educación especial, el CERMI (2018, p. 2) considera que las estructuras educativas especiales han de migrar, en un periodo razonable, hacia estructuras y prácticas plenamente inclusivas para todo el alumnado, y que entre tanto, no debieran crearse ni ponerse en servicio nuevos centros de educación especial, y debe primar la libre elección de la modalidad de escolarización por parte de los padres o representantes legales, o del propio alumno si es mayor de edad, a la hora de optar entre escolarización en centro ordinario o en centro de educación especial. Para el CERMI, no se trata de extinguir las estructuras de educación especial, sino de reconvertirlas en centros de recursos educativos al servicio de la inclusión, con funciones de formación, asesoramiento a los centros educativos, difusión de conocimientos y prestación de apoyos especializados al servicio de la inclusión.

Simultáneamente, el CERMI considera indispensable crear un sistema de atención en el entorno educativo ordinario que permita garantizar la atención de las necesidades de este alumnado con calidad y equidad, para lo cual habrá que asegurar especialmente la dotación adecuada, suficiente y oportuna, de recursos técnicos y/o humanos (profesorado y personal no docente), así como de las adecuaciones organizativas y metodológicas y de las medidas de flexibilización, ajustadas a las necesidades educativas individuales de cada alumno a lo largo de todas las etapas educativas, incluidas las no obligatorias (CERMI, 2018, p. 3). Dichos apoyos y recursos deben asegurarse no solo en el ámbito académico, sino en todos los demás espacios del entorno educativo, incluyendo los horarios no lectivos, el comedor, las actividades extraescolares y las actividades deportivas y de ocio. Asimismo, el CERMI considera necesario favorecer la transición las diferentes etapas, así como crear pasarelas para conseguir un sistema flexible que facilite la

movilidad entre las diferentes opciones formativas, además de incrementar las alternativas y recursos disponibles.

El CERMI considera que nada ni nadie sobra en el ámbito educativo y no quiere cerrar nada, ni dismantelar ni liquidar ninguna estructura educativa que aporte o haya aportado valor a la educación de las personas con discapacidad. Consciente de que los avances en discapacidad se producen sumando y no restando, el CERMI alienta un proceso evolutivo, sensato, ordenado y progresivo, producto del diálogo y el acuerdo de toda la comunidad educativa, liderado por las Administraciones Públicas, para que todas las estructuras de la enseñanza tiendan y alcancen la inclusión y tengan al alumno/a con discapacidad en el centro del sistema, garantizando los apoyos individualizados que aseguren una educación de calidad que sea la base de su desarrollo humano y su plena participación social. Todo ello, dentro del marco referencial vinculante establecido por la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y por los Objetivos de Desarrollo Sostenible de Naciones Unidas (CERMI, 2019).

8.3 Evaluación y medidas de atención

La evaluación psicopedagógica “constituye un elemento de discriminación con la diversidad, las diferencias, las dificultades de aprendizaje y las deficiencias” (Medina, 2017). La concepción original de la evaluación estaba pensada como un facilitador de la igualdad, en aras de facilitar el acceso a la educación. La realidad es que, hoy en día, es un instrumento que promueve la segregación del alumno, puesto que su fin, en el caso de las necesidades específicas de aprendizaje, es la ruptura del currículo ordinario y/o derivar al alumno en cuestión hacia agrupamientos o centros separados, es decir, aulas de apoyo o centros de educación especial.

Echeita y Calderón (2014) defienden que, en sus inicios, esta pretendía ser una medida de garantía de equidad para que las medidas extraordinarias de atención a la diversidad, que conllevan la segregación

del alumno, se tomaran teniendo en cuenta todas las variables posibles. Es decir, trataba de ser una herramienta que asegurara que las decisiones de este tipo se llevaran a cabo en casos que demostrasen merecerlo. El problema, continúan Echeita y Calderón (2014), es que, a pesar de ser una técnica plagada de buenas intenciones, tiene una concepción errónea, que no es otra que la de continuar diferenciando al alumnado “según su diversidad y escolarizar a determinados alumnos en contextos segregados”.

8.4 Escasez de recursos

En el estudio realizado por González-Gil et al. (2019), los profesores que participaron en grupos focales sobre las barreras en la inclusión educativa mencionaron la escasez de recursos, de distintos tipos, que imposibilitan realizar la práctica correcta para lograr la inclusión. Asimismo, en otro trabajo, realizado por Arnaiz et al. (2019), cuya muestra son alumnos de másteres de educación, uno de sus apartados busca localizar cuáles son las debilidades, en materia de inclusión, relacionadas con los recursos disponibles. Las respuestas recogidas en ambos estudios identifican carencias relacionadas con los siguientes tipos de recursos:

- Personales: Se requieren más profesionales en las aulas para satisfacer las necesidades de todo el alumnado. Echan de menos más profesores en el aula, especialistas de pedagogía terapéutica, profesores de apoyo o profesores de compensatoria.
- Tiempo: La escasez de tiempo, entendido como un recurso más, es una de las quejas mayoritarias entre el profesorado. Siendo un único profesor lo más habitual en el aula, se argumenta que para dar una educación de calidad a un alumno con necesidades específicas de apoyo educativo se produce un desequilibrio, puesto que necesita un tiempo que no se le es dedicado al resto del alumnado.

- Tecnológicos: Las tecnologías de la información y la comunicación son poco utilizadas para facilitar o atender a las necesidades de los alumnos.
- Materiales: Escasez de recursos materiales en los centros y en las aulas para responder a las necesidades específicas de apoyo educativo.

8.5 Formación y actitudes de los docentes

Una de las barreras fundamentales que se presentan en el entorno escolar para lograr la inclusión educativa se encuentra en la formación y en las actitudes del profesorado.

Según Yaraya, et al. (2018), las barreras “psicológicas” son el enemigo más importante de la inclusión. La actitud del docente hacia las necesidades educativas especiales suele estar influida por una serie de estereotipos y prejuicios que afectan a la inclusión del alumnado. Un estudio realizado por Lucero (2012), aporta indicios de que muchos docentes continúan pensando en la discapacidad en términos de dificultad, lo cual limita su capacidad, como educadores, de lograr un progreso adecuado, ya que esa propia visión, aunque a menudo inconsciente, determina que, en realidad, esperen que los alumnos con necesidades educativas especiales no vayan a ser capaces de lograr un verdadero desarrollo completo.

La actitud de los docentes hacia la inclusión de los alumnos con necesidades educativas especiales parece hacerse más negativa con la experiencia docente, pues, mientras que la actitud de los futuros docentes hacia la inclusión es principalmente positiva, la mayoría de los profesores en ejercicio muestran una actitud neutral o negativa hacia la total inclusión de los estudiantes con necesidades educativas especiales (Pit-ten Cate et. al. 2018).

Una de las dinámicas que presenta más dificultades es la del profesor como único agente, sin necesidad de coordinar o colaborar su trabajo con otros profesores. En un estudio realizado por Fernández, Fiuza

y Zabalza (2013), son los propios profesores los que explican que, en ocasiones, las relaciones entre compañeros son difíciles, lo cual dificulta o imposibilita el trabajo en equipo. Además, defienden también que la incompatibilidad de horarios y la dificultad para compartir espacios y tiempos lastra la forja de espacios y tiempos compartidos.

Otro aspecto que determina el éxito o fracaso de la inclusión, desde el punto de vista docente, es la preparación. Para Pit-ten Cate et al. (2018) existe una clara correlación entre las competencias del maestro y el grado de inclusión lograda en el aula. Explican, además, cómo las competencias no son tan solo las habilidades y conocimientos teórico-prácticos del profesor, sino que intervienen otros aspectos igualmente relevantes como pueden ser las creencias personales, la motivación o el manejo del aula, por citar algunas. Dicho de otra manera, para lograr ser un buen docente no solo es necesaria una formación teórica adecuada, sino que debe utilizar la formación exitosamente en diversas circunstancias.

La realidad educativa muestra que en la actualidad es frecuente encontrarse con clases heterogéneas, pero eso no implica que el docente se encuentre preparado para ellas. De hecho, a menudo los profesores no se sienten suficientemente preparados para afrontar estas aulas y, por ello, muestran menos interés en incluir alumnos con necesidades educativas especiales (Pit-ten Cate et al., 2018).

De la falta de preparación en temas inclusivos se habla también en el estudio realizado por González-Gil, Martín-Pastor y Poy (2019), en el que advierten de que no se ha dado prioridad a la formación de un profesor desde el punto de vista actitudinal y, además, que la educación recibida no da respuesta a las necesidades que presentan los docentes cuando se encuentran con aulas heterogéneas durante su práctica.

8.6 Prejuicios y etiquetas

Los prejuicios y creencias se encuentran, sin duda, entre las principales barreras para la inclusión. Según Lucero (2012) uno de los

principales rasgos actitudinales de los docentes que dificultan la inclusión es la existencia de estereotipos relacionados con la discapacidad. Además, como defiende López (2012), en el mundo de la educación, pero también en otros ámbitos de la sociedad, existe la tendencia al etiquetaje. Vemos dos tipos de alumnos/personas: el normal y el diferente. Al diferente se le otorgan ciertas ayudas o estrategias que ahondan aún más en su etiqueta de especial. Otro aspecto que hace que se incremente la visión del diferente es añadir una nomenclatura especial, como puede ser el hecho de utilizar términos como “necesidades educativas especiales”, que, aunque tratan de transmitir una visión positiva, acaba siendo estigmatizadores.

Una barrera adicional es, en ocasiones, la actitud de los padres de alumnos sin necesidades específicas de apoyo educativo. Estos padres expresan dudas sobre si es conveniente para el desarrollo académico de sus hijos que se compartan clase con alumnos con necesidades educativas especiales. Con cierta frecuencia se recogen en prensa noticias como las relativas a la recogida de firmas por parte de padres de alumnos sin necesidades específicas para que alumnos con necesidades, compañeros de sus hijos, sean enviados a un colegio de educación especial para no entorpecer el avance de sus compañeros de aula (Sánchez, 2016). Sin embargo, también son los padres con alumnos con necesidades educativas especiales los que temen que, en centros ordinarios, sus hijos no tengan garantizados los servicios educativos que necesitan.

8.7 Modelo tradicional de enseñanza

Para López (2012), las escuelas son lugares demasiado rígidos en los que es difícil dar lugar a la colaboración y coordinación de los (escasos) recursos disponibles. Como consecuencia de este formato, el currículum se establece como respuesta al nivel esperado de un alumno en función de su edad, en lugar de tener en cuenta las necesidades específicas de cada uno de los alumnos.

En el contexto de la educación inclusiva, el aula se concibe como un espacio cultural y público que debe reflejar la cultura, valores y finalidades de la escuela, y donde el profesorado se entrelaza con el alumnado en un conjunto de interacciones que les permite construir el conocimiento de manera compartida, formando una comunidad de convivencia y aprendizaje. Y esto solo será posible si todo el alumnado tiene la posibilidad de intercambiar sus experiencias (diálogo), de intercambiar puntos de vista diferentes, realizando tareas de manera cooperativa y solidaria donde se establecen unas normas de convivencia democrática y, previamente, tiene que haberse producido una situación de interés y significación para hacer aquello que desean hacer (motivación intrínseca).

Este formato de escuela desfasada con los requerimientos de la inclusión educativa es recogido por Arnaiz et al. (2019), que muestra cómo, en términos de respuesta educativa, se evidencian, principalmente, las siguientes conductas que confirman la persistencia del modelo tradicional, que no está pensado para responder a las individualidades, sino que está enfocado a la transmisión de conocimientos por parte del profesor a un alumnado pretendidamente homogéneo:

- Poca diversidad metodológica en las prácticas educativas.
- Falta de motivación al alumno para que se involucre y participe.
- Respuesta no individualizada.
- Ausencia de adaptaciones necesarias.
- Ausencia de enseñanza multinivel.
- No se promueve la comprensión de la diversidad en las actividades realizadas en las aulas.
- No se establecen estrategias didácticas y organizativas que promuevan la inclusión.

En términos bastante coincidentes, Medina (2017), argumenta la necesidad de utilizar un currículum amplio y flexible, ya que la estructura del currículum actual se encuentra planeada para aulas completamente homogéneas en las que todo el alumnado tuviese un perfil similar. En cambio, la heterogeneidad actual del alumnado implica un currículum multinivel y completamente diferente del que se encuentra en vigor.

9 Referencias bibliográficas

Álvarez Fernández-Novo, F., Cañete Chalver, M. B., Menéndez Suárez, C., Suárez Álvarez, M.L. y Vallina Paco, M. (2019): Proyecto CREEME: Centro de Recursos de Educación Especial y Medidas de Equidad. *Participación educativa*. Madrid, 2019, segunda época, v. 6, n. 9, septiembre; p. 129-139.

Ararteko (2011): *Infancias Vulnerables. Informe extraordinario de la institución del Ararteko al Parlamento Vasco*. Vitoria, Ararteko.

Arnaiz, P., de Haro, R. y Maldonado, R. (2019). Barriers to student learning and participation in an inclusive school as perceived by future education professionals. *Journal of new approaches in educational research*, 8(1), 18-24.

Carbonell, Efrén (2014): "La escuela inclusiva en Cataluña 2003-2014. Crónica de una década de avances, sacudidas, frenada y caída en picado". *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 58

Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad, CERMI (2013): *Informe de fundamentación jurídica para recurrir ante el Tribunal Constitucional por parte de la Defensora del Pueblo la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE)*. Madrid, CERMI.

Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad, CERMI (2018): *Aportaciones del CERMI (Comisión de Trabajo de Educación Inclusiva) a la consulta pública previa sobre un Anteproyecto de Ley Orgánica de modificación de la actual Ley de Educación*. Madrid, 7 de noviembre de 2018, CERMI.

Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad, CERMI (2019): *Resumen de la posición del movimiento CERMI en materia de educación inclusiva*. Madrid, marzo de 2019. CERMI.

Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2016): *Observación General núm. 4 (2016) sobre el derecho a la educación inclusiva*. CRPD/C/GC/4.

Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2017): *Informe de la investigación relacionada con España bajo el artículo 6 del Protocolo Facultativo*. (Documento hecho público en mayo de 2018). CRPD/C/20/3.

Department of Education and Early Childhood Development of New Brunswick (2013): *Policy 322 - Inclusive Education*. September 17, 2013.

Echeita, Gerardo y Verdugo, Miguel Ángel (2004): *La Declaración de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales 10 años después. Valoración y Prospectiva*. Salamanca, Universidad de Salamanca (Instituto de Integración en la Comunidad, INICO).

Fernández, C., Fiuza, M. y Zabalza, M. (2013). A propósito de cómo analizar las barreras a la inclusión desde la comunidad educativa. *Revista de investigación en Educación*, 11(3), 172-191.

González-Gil, F., Martín-Pastor, E. y Poy, R. (2019). Educación inclusiva: barreras y facilitadores para su desarrollo. Análisis de la percepción del profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 23(1), 243-263.

González Tejerina, Sara y Vieira Aller, M^a José (2019): Organización de los servicios de orientación en educación infantil y primaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía (REOP)*. 30 (2), 2º Cuatrimestre, 2019, pp. 89 – 107.

Institute for Health Metrics and Evaluation, IHME (2013): *La carga mundial de morbilidad: generar evidencia, orientar políticas. Edición regional para América Latina y El Caribe*. Seattle (WA), IHME.

Instituto Nacional de Estadística, INE (1986): *Encuesta sobre discapacidades, deficiencias y minusvalías, EDDM 1986*. Madrid, INE.

Instituto Nacional de Estadística, INE (1999): *Encuesta sobre discapacidades, deficiencias y estado de salud, EDDES 1999*. Madrid, INE.

Instituto Nacional de Estadística, INE (2008): *Encuesta de discapacidad, autonomía personal y situaciones de dependencia, EDAD 2008*. Madrid, INE.

Instituto Nacional de Estadística, INE (2012): *Encuesta de integración social y salud, EISS 2012*. Madrid, INE.

Instituto Nacional de Estadística, INE (2015): *El Empleo de las Personas con Discapacidad, EPD 2015*. Madrid, INE.

López, M. (2012). Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir la escuela sin exclusiones. *Innovación educativa*, 21, 37-54.

López, M. (2012). Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir la escuela sin exclusiones. *Innovación educativa*, 21, 37-54.

Lucero, M. (2012). Estereotipos, discapacidad y pedagogas infantiles en formación de la Corporación Universitaria Iberoamericana. *Horizontes Pedagógicos*, 14(1), 135-140.

Medina García, Marta (2017): *La educación inclusiva como mecanismo de garantía de la igualdad de oportunidades y no discriminación de las personas con discapacidad. Una propuesta de estrategias pedagógicas inclusivas*. Madrid. CERMI. Colección Convención ONU, nº 21.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, MECD (2017): *Estadística de las Enseñanzas no Universitarias, Curso 2015-2016*. Madrid, MECD.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, MECD (2018a): *Estadística de las Enseñanzas no Universitarias, Curso 2016-2017*. Madrid, MECD.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, MECD (2018b) *Observaciones del España acerca del informe del Comité sobre la investigación realizada en virtud del artículo 6 del Protocolo Facultativo de la*

Convención. Documento hecho público por el Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. CRPD/C/20/5.

Naciones Unidas (2015): *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible.* Resolución aprobada por la Asamblea General el 25 de septiembre de 2015.

Observatorio Estatal de la Discapacidad, OED (2017): *Informe Olivenza 2017 sobre la situación general de la discapacidad en España.* Madrid: Observatorio Estatal de la Discapacidad.

Ojeda, A.I., Casado-Muñoz, R. y Lezcano, F. (2019). Los centros de recursos para la inclusión educativa en España: un perfil de su desarrollo normativo. Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 23(1), 37-59.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO (1994): *Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales.* Aprobada por la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad. Salamanca, España, 7-10 de junio de 1994.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO (2016): *Educación 2030. Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos.* ED-2016/WS/28

Organización Mundial de la Salud (2011): *Informe mundial sobre la discapacidad.* Ginebra, Organización Mundial de la Salud.

Organización Mundial de la Salud, OMS (2004): *Encuesta Mundial de Salud 2002-2004.*

Peris Hevia, Ricardo (2014): *El reparto competencial en materia de educación en España.* Tesis Doctoral. Madrid, Universidad Pontificia de Comillas (Facultad de Derecho).

Pit-ten Cate, I., Markova, M., Krischler, M. y Krolak-Schwerdt, S. (2018). Promoting inclusive education: The role of teachers' competence and attitudes. *Insights into learning disabilities*, 15(1), 49-63.

Rojas Pernia, Susana y Olmos Rueda, Patricia (2016): "Los centros de educación especial como centros de recursos en el marco de una escuela inclusiva. Reseña para un debate". *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*. Vol. 20, Nº 1 (Enero-Abril. 2016).

Sánchez, D. (2016, enero 23). Padres se unen para echar de dos colegios a niños con diversidad funcional. *Eldiario.es: Periodismo a pesar de todo*.

Verdugo, M. A., Amor, A. M., Fernández, M., Navas, P. y Calvo, M. I. (2018). La regulación de la inclusión educativa del alumnado con discapacidad intelectual: una reforma pendiente. *Siglo Cero*, 49(2), 27-58.

Yaraya, T., Masalimova, A., Vasbieva, D. y Grudtsina, L. (2018). The development of a training model for the formation of Positive attitudes in teachers towards the inclusion of learners with special educational needs into the educational environment. *South African Journal of Education*, 38(2), 1-9.

10 ANEXO. Normativa Autonómica

10.1 Andalucía

10.1.1 Estatuto de Autonomía

Andalucía asume competencias plenas en materia educativa, en virtud de lo dispuesto en el artículo 52 de la Ley Orgánica 2/2007, de 19 de marzo, de reforma del Estatuto de Autonomía para Andalucía:

Artículo 52. Educación.

1. Corresponde a la Comunidad Autónoma en materia de enseñanza no universitaria, en relación con las enseñanzas obligatorias y no obligatorias que conducen a la obtención de un título académico o profesional con validez en todo el Estado, incluidas las enseñanzas de educación infantil, la competencia exclusiva, que incluye la programación y creación de centros públicos, su organización, régimen e inspección, el régimen de becas y ayudas con fondos propios, la evaluación, la garantía de calidad del sistema educativo, la formación del personal docente, de los demás profesionales de la educación y la aprobación de directrices de actuación en materia de recursos humanos, las materias relativas a conocimiento de la cultura andaluza, los servicios educativos y las actividades complementarias y extraescolares, así como la organización de las enseñanzas no presenciales y semipresenciales. Asimismo, la Comunidad Autónoma tiene competencias exclusivas sobre enseñanzas no universitarias que no conduzcan a la obtención de un título académico y profesional estatal. Igualmente, con respecto a las enseñanzas citadas en este apartado la Comunidad Autónoma tiene competencias exclusivas sobre los órganos de participación y consulta de los sectores afectados en la programación de la enseñanza en su territorio; y sobre la innovación, investigación y experimentación educativa.

2. *Corresponde a la Comunidad Autónoma, como competencia compartida, el establecimiento de los planes de estudio, incluida la ordenación curricular, el régimen de becas y ayudas estatales, los criterios de admisión de alumnos, la ordenación del sector y de la actividad docente, los requisitos de los centros, el control de la gestión de los centros privados sostenidos con fondos públicos, la adquisición y pérdida de la condición de funcionario docente de la Administración educativa, el desarrollo de sus derechos y deberes básicos, así como la política de personal al servicio de la Administración educativa.*

3. *Corresponde a la Comunidad Autónoma, en materia de enseñanza no universitaria, la competencia ejecutiva sobre la expedición y homologación de los títulos académicos y profesionales estatales.*

4. *La Comunidad Autónoma tiene competencias de ejecución en las demás materias educativas.*

El Estatuto de Autonomía para Andalucía incluye, en el apartado 10 de su artículo 21, una referencia expresa a la integración en el sistema educativo de las personas con necesidades educativas especiales:

Artículo 21. Educación.

10. *Las personas con necesidades educativas especiales tendrán derecho a su efectiva integración en el sistema educativo general de acuerdo con lo que dispongan las leyes.*

10.1.2 Ley 9/1999, de 18 de noviembre, de Solidaridad en la Educación

La Ley 9/1999, de Solidaridad en la Educación, estableció una serie de objetivos encaminados a mejorar y complementar las condiciones de escolarización del alumnado que con necesidades educativas especiales y a potenciar la asunción de valores que permitieran desarrollar en la comunidad educativa actitudes de respeto y tolerancia

hacia los grupos minoritarios. Apostó por una estrategia de impulso de la coordinación de las distintas Administraciones y por la colaboración de instituciones, asociaciones y organizaciones no gubernamentales en el desarrollo de programas y acciones de compensación educativa y social.

En lo que respecta a la población escolar con discapacidad, la Ley de Solidaridad en la Educación (Capítulo II del Título II, artículos 6 a 11) trató de corregir algunos desajustes y de seguir mejorando la atención educativa, conforme a los principios de normalización e integración escolar, para que este alumnado pudiese desarrollar el máximo posible de sus capacidades, disponiendo para ello medidas de individualización de la enseñanza y accesibilidad al currículo, así como medidas específicas de eliminación de barreras arquitectónicas y de empleo de medios y sistemas alternativos para la comunicación.

Ley 9/1999, de 18 de noviembre, de Solidaridad en la Educación

TÍTULO II. Programas y actuaciones de compensación educativa y social.

Capítulo II. Población escolar con necesidades educativas especiales asociadas a sus capacidades personales.

Sección 1ª. Atención temprana del alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a sus capacidades personales.

Artículo 6. Atención temprana.

La Administración de la Junta de Andalucía asegurará la atención temprana de los niños y niñas que presenten signos o riesgo de discapacidad, así como la de aquellos que presenten sobredotación de sus capacidades personales.

Sección 2ª. Del alumnado con discapacidad

Artículo 7. Escolarización.

Para garantizar la adecuada escolarización del alumnado que presente signos o riesgos de discapacidad se adoptarán las siguientes medidas:

1. Identificación del alumnado que requiera apoyos o medios complementarios y la consiguiente propuesta de escolarización adecuada por parte de los servicios especializados de la Consejería de Educación y Ciencia, en función de las necesidades detectadas y las capacidades personales.

2. Revisión periódica, en la forma que reglamentariamente se determine, del proceso de escolarización de este alumnado. En cualquier caso, se garantizará el carácter revisable y reversible de la modalidad de escolarización adoptada.

3. Establecimiento de los cauces necesarios para la participación de los padres y madres o tutores en el proceso de decisión respecto a la modalidad de escolarización adoptada.

Artículo 8. Modalidades de escolarización.

1. El alumnado con discapacidades psíquicas, físicas o sensoriales se escolarizará preferentemente en los Centros educativos ordinarios ubicados en el entorno del alumno de acuerdo con la planificación educativa y garantizando el mayor grado de integración posible y de consecución de los objetivos establecidos con carácter general para los diversos niveles, etapas y ciclos del sistema educativo.

2. La escolarización en Centros ordinarios se llevará a cabo en régimen de integración en aulas ordinarias o en aulas específicas de educación especial, en función siempre del grado y tipo de discapacidad. Cuando la escolarización se realice en aulas específicas, se adoptarán las medidas necesarias para garantizar la existencia de espacios y tiempos compartidos con el resto de la comunidad escolar de forma que se facilite el proceso de integración.

3. La escolarización del alumnado con discapacidad sólo se realizará en centros específicos de educación especial cuando, por sus especiales características o grado de discapacidad, sus necesidades educativas no puedan ser satisfechas en régimen de integración.

Artículo 9. Ordenación de las enseñanzas para el alumnado escolarizado en aulas y Centros específicos.

1. En los Centros y aulas específicos se realizará una reordenación global del currículo que comprenderá un período de formación básica con carácter obligatorio, con una duración mínima de diez años y un período de formación para la transición a la vida adulta y laboral con una duración mínima de dos años. En cualquier caso, el límite de edad de escolarización en un centro o aula de educación especial se establece en los veinte años.

2. El currículo del período de formación básica tomará como referente las capacidades establecidas en los objetivos del currículo de Educación Infantil y Educación Primaria pudiendo dar cabida a capacidades de la Educación Secundaria Obligatoria, de acuerdo con las posibilidades del alumnado.

3. Aquel alumnado que al término del período de formación básica obligatoria haya alcanzado globalmente las capacidades establecidas en los objetivos de la etapa de educación secundaria obligatoria será propuesto para la obtención del título de Graduado en Educación Secundaria.

4. Los programas de formación para la transición a la vida adulta y laboral están encaminados a facilitar el desarrollo de la autonomía personal y la integración social del alumnado. Asimismo, tendrán un marcado carácter de cualificación profesional, que facilite la integración laboral, cuando las posibilidades del alumno o alumna así lo aconsejen.

Artículo 10. Enseñanza no obligatoria.

Para facilitar la continuidad de la formación del alumnado que haya obtenido el título de Graduado en Educación Secundaria, la Consejería de Educación y Ciencia adoptará las medidas oportunas para el desarrollo de acciones de apoyo que favorezcan su escolarización en las etapas educativas no obligatorias.

Artículo 11. Otras medidas de compensación socioeducativa.

1. La Administración educativa garantizará que los Centros docentes de Andalucía donde se escolaricen alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales asociadas a una discapacidad que les impida el estudio y la comunicación de forma ordinaria estén dotados de todos los sistemas alternativos necesarios, así como de los profesionales adecuados para ello.

2. Dentro del sistema educativo se atenderán las necesidades educativas derivadas de minusvalías físicas, psíquicas y sensoriales que el desarrollo del proceso de enseñanza- aprendizaje requieran.

3. Aquellos tratamientos de rehabilitación y terapias-funcionales de carácter asistencial que, a instancias de los correspondientes servicios sanitarios, necesite este alumnado serán atendidos en coordinación con la familia y los Centros educativos.

10.1.3 Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía.

Esta Ley tiene como propósito la “regulación del sistema educativo andaluz y de su evaluación, así como el fomento de la participación efectiva de la sociedad y sus instituciones en el mismo”. Su ámbito de aplicación no incluye la educación universitaria.

Uno de sus objetivos específicos es garantizar la igualdad efectiva de oportunidades, las condiciones que permitan su aprendizaje y ejercicio y la inclusión educativa de todos los colectivos que puedan tener dificultades en el acceso y permanencia en el sistema educativo (Artículo 5).

En su Título III, la Ley de Educación de Andalucía establece los principios para garantizar la equidad en la educación andaluza, en el marco de la Ley 9/1999, de 18 de noviembre, de Solidaridad en la Educación. En el primer capítulo de este título (artículos 113 a 119) se establecen las diferentes tipologías de alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, entre las que se encuentra el alumnado con necesidades educativas especiales debidas a diferentes grados y tipos de discapacidad, se regulan los principios que regirán la atención

del mismo y los recursos humanos y materiales que la Administración educativa pondrá a disposición de los centros docentes para su atención.

La Ley de Educación de Andalucía dicta en su artículo 113 que la escolarización del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo se regirá por los principios de normalización, inclusión escolar y social, flexibilización, personalización de la enseñanza y coordinación interadministrativa. Se establece que, con objeto de proporcionar la respuesta educativa adecuada, este alumnado podrá escolarizarse en aquellos centros que dispongan de recursos específicos que resulten de difícil generalización; que la Administración educativa realizará una distribución equilibrada de los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo entre los centros docentes sostenidos con fondos públicos, en condiciones que faciliten su adecuada atención educativa y su inclusión social, y que en la escolarización de este alumnado se favorecerá la adopción, entre otras, de medidas organizativas flexibles y la disminución de la relación numérica alumnado-profesorado, en función de las características de los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo y de los centros. Por otra parte, se dispone que la escolarización del alumnado con discapacidad auditiva se llevará a cabo preferentemente en centros que dispongan de intérpretes de lengua de signos española u otros medios técnicos como recursos específicos.

En el artículo 114 se establecen actuaciones para prevenir, detectar e intervenir de forma precoz sobre cualquier trastorno del desarrollo, o sobre el riesgo de padecerlo. Estas actuaciones estarán dirigidas a la población de cero a seis años. La aplicación de medidas específicas encaminadas a alcanzar el máximo desarrollo personal, intelectual, social y emocional que este alumnado necesite, se iniciará en el segundo ciclo de la educación infantil y se mantendrá, mientras sean necesarias, durante todo el período de escolarización.

El artículo 115 dispone que la Administración educativa favorecerá la formación en los centros educativos de equipos docentes implicados en la atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo

educativo y en el desarrollo de proyectos para la atención del alumnado con necesidades educativas especiales, programas de compensación educativa, atención al alumnado inmigrante o al que presenta altas capacidades intelectuales.

En los artículos siguientes (116 a 119) se establecen los recursos con los que se contará para la atención del alumnado con necesidades educativas especiales:

- Profesionales cualificados (Profesorado y personal de atención educativa complementaria). Profesionales de apoyo para aquellos centros que desarrollen planes de compensación educativa y apoyo de los equipos de orientación educativa.
- Medios materiales y apoyos.
- Financiación de la atención educativa del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo en los centros privados concertados, mediante la concertación de unidades de apoyo a la integración o de educación especial.
- Adaptación de las pruebas al alumnado con necesidades educativas especiales para la obtención de titulaciones que se recogen en esta Ley.

Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía

TÍTULO III

Equidad en la educación

CAPÍTULO I

Alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo

Sección 1.ª Aspectos generales

Artículo 113. Principios de equidad.

1. El Sistema Educativo Público de Andalucía garantizará el acceso y la permanencia en el sistema educativo del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo.

2. Se considera alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo aquel que presenta necesidades educativas especiales debidas a diferentes grados y tipos de capacidades personales de orden físico, psíquico, cognitivo o sensorial; el que, por proceder de otros países o por cualquier otro motivo, se incorpore de forma tardía al sistema educativo, así como el alumnado que precise de acciones de carácter compensatorio.

3. Asimismo, se considera alumnado con necesidad específica de apoyo educativo al que presenta altas capacidades intelectuales, de acuerdo con lo establecido en el artículo 71.2 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo.

4. La atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo se realizará de acuerdo con lo recogido en el Título II de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo; en la Ley 9/1999, de 18 de noviembre, de Solidaridad en la Educación, y en la presente Ley.

5. La escolarización del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo se regirá por los principios de normalización, inclusión escolar y social, flexibilización, personalización de la enseñanza y coordinación interadministrativa. Con objeto de proporcionar la respuesta educativa adecuada, este alumnado podrá escolarizarse en aquellos centros que dispongan de recursos específicos que resulten de difícil generalización.

6. La escolarización del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo garantizará las condiciones más favorables para el mismo. La Administración educativa realizará una distribución equilibrada de este alumnado entre los centros docentes sostenidos con fondos públicos, en condiciones que faciliten su adecuada atención educativa y su inclusión social. A tales efectos, se podrá reservar hasta el final del período de matrícula una parte de las plazas de los centros públicos y privados concertados.

7. En la escolarización del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo se favorecerá la adopción, entre otras, de medidas organizativas flexibles y la disminución de la

relación numérica alumnado-profesorado, en función de las características del mismo y de los centros.

8. Con objeto de hacer efectivo lo previsto en el apartado 5 de este artículo, la escolarización del alumnado sordo durante la enseñanza básica se llevará a cabo, preferentemente, en centros que dispongan de intérpretes de lengua de signos española u otros medios técnicos como recursos específicos.

9. La Administración de la Junta de Andalucía promoverá, en colaboración con otras administraciones, la adopción de planes integrales de compensación educativa en las zonas desfavorecidas económica, social y culturalmente que acogen a población con riesgo de exclusión.

Artículo 114. Detección y atención temprana.

1. La Administración de la Junta de Andalucía establecerá el conjunto de actuaciones dirigidas a la población infantil de cero a seis años, a sus familias y al entorno con la finalidad de prevenir, detectar e intervenir de forma precoz sobre cualquier trastorno en su desarrollo, o riesgo de padecerlo.

2. De la misma forma, se actuará para identificar lo antes posible al alumnado con altas capacidades intelectuales.

3. La aplicación de las medidas específicas, encaminadas a alcanzar el máximo desarrollo personal, intelectual, social y emocional que este alumnado necesite, se iniciará en el segundo ciclo de la educación infantil y se mantendrá, mientras sean necesarias, durante todo el período de escolarización.

4. La Administración educativa promoverá especialmente la escolarización en las condiciones más favorables en la etapa de educación infantil del alumnado que se encuentre en situación de desventaja por razones familiares y sociales.

Artículo 115. Formación del profesorado.

1. En los planes de formación del profesorado se incluirán acciones formativas dirigidas específicamente a mejorar la

cualificación de los profesionales de la enseñanza en el ámbito de la atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo.

2. La Administración educativa favorecerá la formación en los centros educativos de equipos docentes implicados en la atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo y en el desarrollo de proyectos para la atención del alumnado con necesidades educativas especiales, programas de compensación educativa, atención al alumnado inmigrante o al que presenta altas capacidades intelectuales.

Sección 2.ª Recursos humanos, medios materiales y apoyos

Artículo 116. Profesorado y personal de atención educativa complementaria.

1. La atención al alumnado con necesidades educativas especiales, debidas a diferentes grados y tipos de capacidades personales de orden físico, psíquico, cognitivo o sensorial en educación infantil, educación primaria y educación secundaria obligatoria, corresponde al profesorado y, en su caso, a otros profesionales con la debida cualificación.

2. Los centros que desarrollen planes de compensación educativa autorizados por la Administración educativa recibirán la dotación de profesorado de apoyo que corresponda en función de las medidas curriculares y organizativas que se desarrollen, así como el reforzamiento del departamento de orientación o, en su caso, del equipo de orientación educativa. En aquellos centros o zonas que se establezcan, se podrá contemplar la intervención de otros profesionales con la titulación adecuada.

3. Los centros que desarrollen programas específicos dirigidos al alumnado que presente graves carencias lingüísticas, o en sus competencias o conocimientos básicos, derivadas de su incorporación tardía al sistema educativo, recibirán el profesorado de apoyo y los profesionales con la debida cualificación que

correspondan para la atención del mismo, de acuerdo con lo que a tales efectos establezca la Administración educativa.

Artículo 117. Medios materiales y apoyos.

1. Los centros docentes que atiendan alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo dispondrán de los medios, de los avances técnicos y de los recursos específicos que permitan garantizar la escolarización de este alumnado en condiciones adecuadas.

2. Estos centros recibirán, asimismo, una atención preferente de los servicios de apoyo a la educación.

Artículo 118. Centros privados concertados.

La Administración educativa financiará la atención educativa del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo en los centros privados concertados, mediante la concertación de unidades de apoyo a la integración o de educación especial.

Artículo 119. Adaptación de las pruebas al alumnado con necesidades educativas especiales.

La Administración educativa adaptará al alumnado con necesidades educativas especiales las diferentes pruebas de acceso a enseñanzas o para la obtención de titulaciones que se recogen en la presente Ley.

10.1.4 Ley 4/2017, de 25 de septiembre, de los Derechos y la Atención a las Personas con Discapacidad en Andalucía.

La Ley 4/2017, de los Derechos y la Atención a las Personas con Discapacidad en Andalucía, responde a la necesidad de adecuar la normativa autonómica a la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Dedicó su Título IV (artículos 18 a 23) a la Educación, reforzando la perspectiva inclusiva con disposiciones como la excepcionalidad de la escolarización en centros de educación especial o unidades especiales en centros ordinarios, la realización de ajustes razonables en función de las necesidades individuales del

alumnado, la supervisión por parte de la inspección educativa de la plena inclusión del alumnado con discapacidad en el ámbito educativo, el mandato a la Consejería competente en materia de educación de que elabore una estrategia para la educación inclusiva como instrumento para coordinar las políticas y medidas dirigidas a conseguir la plena inclusión en el ámbito educativo, o la previsión de que cualquier decisión de escolarización de este alumnado se deberá realizar tomando en consideración la opinión de los padres o tutores legales.

Ley 4/2017, de 25 de septiembre, de los Derechos y la Atención a las Personas con Discapacidad en Andalucía.

TÍTULO IV DE LA EDUCACIÓN

Artículo 18. Protección del derecho a la educación.

1. *En el marco de lo dispuesto en la Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía, las Administraciones Públicas de Andalucía garantizarán el acceso de las personas con discapacidad a una educación inclusiva permanente gratuita y de calidad que les permita su realización personal y social en igualdad de condiciones con las demás. La Administración podrá cooperar con las entidades de sector asociativo de las personas con discapacidad y sus familias.*

2. *Los centros docentes sostenidos con fondos públicos y privados aplicarán el principio de no discriminación, potenciando la inclusión y el acceso a servicios y actividades de todo el alumnado y resto de miembros de la comunidad educativa, que no podrán denegar el acceso a servicios y actividades, que sean susceptibles de ajustes razonables, por motivo de discapacidad, al alumnado o demás miembros de la comunidad educativa.*

3. *De acuerdo con lo dispuesto en la normativa básica estatal, la escolarización del alumnado con discapacidad se llevará a cabo en centros ordinarios aplicándose las medidas de atención a la diversidad y los ajustes razonables que se establezcan en la legislación aplicable. La escolarización se efectuará en centros específicos de educación especial o en unidades sustitutivas de los*

mismos en centros ordinarios cuando, excepcionalmente, las necesidades del alumnado no puedan ser debidamente atendidas en el marco de las citadas medidas ordinarias. Cualquier decisión de escolarización del alumnado con discapacidad se realizará tomando en consideración la opinión de los padres o tutores legales.

4. Las Administraciones Públicas garantizarán que el acceso de las personas con discapacidad a los centros docentes sostenidos con fondos públicos se realice en las mismas condiciones que para el resto del alumnado.

Artículo 19. Medidas del sistema educativo público de Andalucía. El sistema educativo público de Andalucía garantizará la atención del alumnado con discapacidad con necesidades especiales de apoyo, a través de:

a) Actuaciones de prevención, detección e intervención educativa tan pronto como se detecten las necesidades educativas especiales.

b) La dotación de los medios, apoyos y recursos acordes a sus necesidades personales que permitan su acceso y permanencia en el sistema educativo en entornos que fomenten al máximo el desarrollo académico y social, de conformidad con el objetivo de plena inclusión. A tales efectos, se tendrá en cuenta la perspectiva de género y del alumnado con mayores necesidades de apoyo.

c) Los centros docentes sostenidos con fondos públicos se coordinarán con las entidades representativas de las personas con discapacidad para la realización de la adaptación al braille de los recursos educativos escritos, así como la adaptación descriptiva en audio de recursos visuales digitales como medida de apoyo a la comunicación escrita para personas ciegas y con discapacidad visual

d) Las Administraciones Públicas establecerán mecanismos de coordinación con todas las partes implicadas en la edición de los materiales didácticos que se empleen en los centros docentes

sostenidos con fondos públicos de cara a posibilitar su elaboración desde el cumplimiento de la accesibilidad universal.

e) La distribución equilibrada del alumnado entre los centros docentes que permita su adecuada atención educativa y su inclusión social, bajo el principio de libertad de elección de centro para las familias y la distribución proporcional de los recursos.

f) La atención personalizada del alumnado que, de ser necesario, se realizará en centros hospitalarios o en sus domicilios.

g) La colaboración con las entidades representativas del alumnado y de personas con discapacidad para el desarrollo de programas de atención educativa y extraescolares.

h) El impulso de la investigación y las buenas prácticas e innovaciones en el ámbito de la educación del alumnado con necesidades educativas especiales.

i) El fomento de actuaciones de concienciación, en todas las etapas y niveles, y en los miembros de la comunidad educativa, que potencien el respeto y una imagen positiva de las personas con discapacidad de acuerdo con los principios de normalización e inclusión.

j) Fomento de actuaciones y programas orientados hacia la prevención del acoso escolar, absentismo y del abandono escolar temprano de las personas con discapacidad en las diferentes etapas, niveles y ciclos educativos.

k) La realización de ajustes razonables en función de las necesidades individuales del alumnado.

l) Adoptar medidas efectivas para garantizar que el alumnado con ceguera o con deficiencias visuales graves pueda disponer de materiales educativos adaptados promoviendo acciones y facilitando medios de colaboración con las entidades de personas con discapacidad más representativas.

m) La adecuada información y orientación a las familias a lo largo del proceso educativo de sus hijos o hijas

n) *Formación y capacitación de todas las personas profesionales de los centros educativos.*

ñ) *Asegurar la inclusión, la igualdad de oportunidades, la no discriminación y accesibilidad universal para el alumnado con necesidades educativas especiales y resto de miembros de la comunidad educativa.*

o) *La aprobación de protocolos de actuación coordinada de los sistemas públicos de salud, educación y servicios sociales.*

p) *La supervisión por parte de la inspección educativa de la plena inclusión de este alumnado en el ámbito educativo, a través de las medidas específicas contempladas en sus planes de actuación.*

Artículo 20. Estrategia para la Educación Inclusiva en Andalucía.

1. La Consejería competente en materia de educación elaborará una estrategia para la educación inclusiva en Andalucía como instrumento para coordinar las políticas y medidas dirigidas a conseguir la plena inclusión en el ámbito educativo.

2. La Consejería competente en materia de educación incluirá en todas sus estadísticas e indicadores de evaluación al alumnado con discapacidad. Fomentará y promoverá estudios y análisis de evaluación de las medidas adoptadas desde una perspectiva de plena inclusión.

Artículo 21. Orientación posterior a la etapa escolar. Las personas con discapacidad que, habiendo agotado el tiempo máximo de permanencia en el período de educación básica y obligatoria, no continúen su formación dentro del sistema educativo recibirán orientación sobre las distintas posibilidades de formación y de inserción sociolaboral, incluidas prácticas en empresas, y todo ello adaptado a sus necesidades individuales, por parte de los servicios de las distintas Administraciones con competencias en los ámbitos social, educativo y laboral.

Artículo 22. Medidas en el ámbito de la educación universitaria.

1. Sin perjuicio de lo dispuesto en la normativa vigente en materia universitaria y el artículo 20.c) del texto refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social, las universidades andaluzas llevarán a cabo las siguientes actuaciones:

a) Deberán disponer de un censo del alumnado universitario con discapacidad en el que se incluirán datos sobre edad, sexo, tipo y grado de discapacidad, en su caso, título que se cursa y los apoyos requeridos. En la recogida y tratamiento de estos datos se atenderá a lo dispuesto en la normativa sobre protección de datos de carácter personal.

b) Contar con la correspondiente unidad o servicio de atención o apoyo a la discapacidad, a través del cual se proporcionará la atención directa que requieran los alumnos y alumnas con discapacidad, y se coordinarán los diferentes planes de accesibilidad, formación, voluntariado, entre otros, desarrollados a fin de atender las necesidades específicas de este alumnado.

c) Elaborarán un plan de accesibilidad universal con la finalidad de eliminar barreras físicas, de la información y la comunicación en los diferentes entornos universitarios, tales como edificios, instalaciones y dependencias, incluidos también los espacios virtuales, así como los servicios, procedimientos y el suministro de información de acuerdo con las condiciones y plazos establecidos en la normativa de accesibilidad universal. En dicho plan incorporarán también medidas a fin de combatir los estereotipos discriminatorios asociados a la discapacidad.

d) Realizarán las adaptaciones o ajustes razonables de las materias curriculares de las asignaturas cuando, por sus necesidades educativas especiales, un alumno o alumna así lo solicite, siempre que tales adaptaciones o ajustes no les impidan alcanzar un desarrollo suficiente de los objetivos previstos para los estudios de que se trate. Para ello, las universidades habilitarán el correspondiente procedimiento, en el que tendrá que ser oída la persona con discapacidad.

e) *Incluirán la materia de atención a las personas con discapacidad en los planes de formación de su personal.*

f) *Promoverán la participación de estudiantes con discapacidad en los programas de movilidad estudiantil tanto nacional como internacional que desarrollen.*

g) *Arbitrarán los mecanismos necesarios para que las actuaciones a nivel de información, investigación y servicios relacionados con estudiantes, personal docente e investigador, y personal de administración y servicios con discapacidad respondan a los fines y principios de actuación previstos en esta ley.*

2. *Tanto en el Plan de empleo de las personas con discapacidad como en el Plan de acción integral para las personas con discapacidad en Andalucía se contemplará la política y medidas que desde la Universidad se deben hacer. Para ello serán oídas en su elaboración y serán tenidas en cuenta durante su seguimiento.*

3. *Las universidades andaluzas estarán representadas en el Consejo Andaluz de Personas con Discapacidad.*

Artículo 23. Servicios complementarios.

Las Administraciones Públicas de Andalucía realizarán convocatorias específicas de becas y ayudas económicas individuales para garantizar el desplazamiento, la residencia y manutención del alumnado con discapacidad cuando las circunstancias así lo exijan.

10.1.5 Normas de desarrollo

El Decreto 147/2002, de 14 de mayo, por el que se establece la ordenación de la atención educativa a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales asociadas a sus capacidades personales, dictado en desarrollo de la Ley y 9/1999, de 18 de noviembre, de Solidaridad en la Educación, y la Orden de 19 de septiembre de 2002,

por la que se regula la realización de la evaluación psicopedagógica y el dictamen de escolarización, son las disposiciones en las que se sustenta en Andalucía la toma de decisiones en relación con la detección, identificación, evaluación, escolarización y respuesta educativa del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo al que se refiere la normativa vigente en el ámbito estatal y autonómico.

Junto a estas disposiciones, cabe destacar la Orden de 19 de septiembre de 2002, por la que se regula la elaboración del Proyecto Curricular de los Centros Específicos de Educación Especial y de la programación de las aulas específicas de Educación Especial en los centros ordinarios, la Orden de 19 de septiembre de 2002, por la que se regula el período de formación para la transición a la vida adulta y laboral, destinado a los jóvenes con necesidades educativas especiales, y la Orden de 25 de julio de 2008, por la que se regula la atención a la diversidad del alumnado que cursa la educación básica en los centros docentes públicos de Andalucía.

De acuerdo con estas disposiciones, el alumnado con necesidades educativas especiales por razón de sus capacidades de tipo físico, psíquico o sensorial se escolariza preferentemente en los centros educativos ordinarios (en un grupo ordinario a tiempo completo, en un grupo ordinario con apoyos en períodos variables o en un aula de educación especial). Sólo se escolarizan en centros específicos de educación especial aquellos alumnos que presentan trastornos graves de desarrollo, retraso mental grave o profundo, o los afectados por plurideficiencias, cuando, por sus especiales características o grado de discapacidad, requieren adaptaciones significativas y en grado extremo en las áreas del currículo que les corresponde por su edad y se considera que no sería posible su adaptación e integración social en un centro escolar ordinario.

Las enseñanzas que se impartan en aulas o en centros específicos de educación especial, se organizan en un período de Formación Básica de carácter obligatorio y un período de Formación para la Transición a la Vida Adulta y Laboral:

- El período de Formación Básica tiene una duración mínima de 10 años, comienza a los 6 años de edad y puede extenderse hasta los 18 años de edad cuando a juicio del equipo educativo esta medida permite la consecución de los objetivos previstos en la adaptación curricular individualizada. Este periodo se estructura en ciclos y el diseño del currículo se organiza en torno a tres ámbitos de experiencia y desarrollo: el conocimiento corporal y la construcción de la identidad, el conocimiento y la participación en el medio físico y social, y la comunicación y el lenguaje. Estos ámbitos toman como referentes los currículos correspondientes a la educación infantil y a la educación primaria, en sus diferentes ámbitos y áreas, y pueden dar cabida al desarrollo de las capacidades de la educación secundaria obligatoria, de acuerdo con las posibilidades y las necesidades educativas de cada alumno o alumna.
- El período de Formación para la Transición a la Vida Adulta y Laboral tiene una duración máxima de cuatro cursos, pudiendo comenzar a los 16 años y prolongarse hasta los 20. Las enseñanzas que se impartan en este período se organizan en ámbitos de experiencia que permiten la máxima contextualización de los aprendizajes, incluyendo, al menos, aquéllos que contribuyen a desarrollar las capacidades de autonomía personal en la vida diaria, la integración social y comunitaria y la orientación y formación laboral.

10.2 Aragón

10.2.1 Estatuto de Autonomía

Aragón asume la competencia compartida en materia de educación, en virtud de lo dispuesto en el artículo 73 de la Ley Orgánica 5/2007, de 20 de abril, de reforma del Estatuto de Autonomía de Aragón.

Artículo 73. Enseñanza.

Corresponde a la Comunidad Autónoma la competencia compartida en enseñanza en toda su extensión, niveles y grados, modalidades y especialidades, que, en todo caso, incluye la ordenación del sector de la enseñanza y de la actividad docente y educativa, su programación, inspección y evaluación; el establecimiento de criterios de admisión a los centros sostenidos con fondos públicos para asegurar una red educativa equilibrada y de carácter compensatorio; la promoción y apoyo al estudio; la formación y el perfeccionamiento del personal docente; la garantía de la calidad del sistema educativo, y la ordenación, coordinación y descentralización del sistema universitario de Aragón con respeto al principio de autonomía universitaria.

El Estatuto de Autonomía de Aragón incluye, en su artículo 25.1, una referencia expresa a la política pública en materia de discapacidad, que tendrá como objetivo garantizar la autonomía, la integración social y profesional y la participación de las personas con discapacidad, y en su artículo 25.2 encomienda a los poderes públicos la promoción de la enseñanza y el uso de la lengua de signos española.

Artículo 25. Promoción de la autonomía personal.

1. Los poderes públicos aragoneses promoverán medidas que garanticen la autonomía y la integración social y profesional de las personas con discapacidades, así como su participación en la vida de la comunidad.

2. Los poderes públicos aragoneses promoverán la enseñanza y el uso de la lengua de signos española que permita a las personas sordas alcanzar la plena igualdad de derechos y deberes.

10.2.2 Decreto 217/2000, de 19 de diciembre, del Gobierno de Aragón, de atención al alumnado con necesidades educativas especiales

El Decreto 217/2000, reguló los aspectos relativos a la ordenación y la organización de la atención educativa al alumnado con necesidades

educativas especiales, temporales o permanentes, debidas a su historia educativa y escolar, a condiciones personales de mayor capacitación, a condiciones personales de discapacidad sensorial, física o psíquica y a situación social o cultural desfavorecida. A tal fin, tras recoger en sus capítulos primero y segundo los principios y disposiciones generales en que se inspira la regulación de la materia, especifica en su capítulo tercero la atención educativa necesaria para los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales endógenas o exógenas en las etapas infantil, obligatoria y postobligatoria.

10.2.3 Decreto 188/2017, de 28 de noviembre, del Gobierno de Aragón, por el que se regula la respuesta educativa inclusiva y la convivencia en las comunidades educativas de la Comunidad Autónoma de Aragón

Este decreto, dictado por el Departamento de Educación, Cultura y Deporte, trata de subsanar algunas debilidades detectadas tras dos años de aplicación del Decreto 135/2014, de 29 de julio, por el que se regulan las condiciones para el éxito escolar y la excelencia de todos los alumnos de la Comunidad Autónoma de Aragón desde un enfoque inclusivo, al que deroga. Contempla la prevención y la adecuada atención temprana como garantes de la equidad y la inclusión y soportes de la calidad educativa, considerando el desarrollo integral y personalizado del alumnado (incluidas las dimensiones familiares, sociales y emocionales) y la convivencia como aspecto influyente en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Asimismo, redefine el alumnado con necesidad específica de apoyo educativo, actualiza su categorización y favorece actuaciones de intervención educativa ágiles y eficaces, con la formación y el soporte de los profesionales necesarios para el establecimiento y desarrollo de la respuesta educativa acorde a las necesidades del alumnado y la creación de Centros Especializados de referencia.

Los principios generales de actuación que fundamentan la respuesta educativa inclusiva, la escolarización del alumnado, su promoción y permanencia en el sistema educativo y los recursos humanos y didácticos precisos, se incluyen en el título segundo del decreto y son los siguientes:

TITULO II. PRINCIPIOS GENERALES

Artículo 3. Principios generales de actuación.

La respuesta educativa inclusiva que se articula en este decreto se basa en los siguientes principios de actuación:

Principios de actuación:

- a) La prevención de las necesidades que pueden darse en los centros educativos en los procesos de enseñanza y aprendizaje, y la anticipación a las mismas, de modo que puedan establecerse planes y programas de prevención que faciliten una detección e intervención temprana en las mismas.*
- b) La equidad y la inclusión, como garantía de la igualdad de derechos y oportunidades para el pleno desarrollo de la personalidad y la superación de cualquier tipo de discriminación, y la accesibilidad universal a la educación.*
- c) La personalización de la enseñanza, atendiendo a las características individuales, familiares y sociales del alumnado con objeto de proporcionar aquellas propuestas que permitan su desarrollo integral.*
- d) La calidad de la educación para todo el alumnado, independientemente de sus condiciones y características.*
- e) La participación, entendida como un esfuerzo compartido entre todos los miembros de la comunidad educativa del centro, así como la coordinación con las Administraciones e Instituciones y el conjunto de la sociedad en general.*

- f) *La convivencia, sentida como la transmisión, el desarrollo y la puesta en práctica de las competencias y valores que favorezcan la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto, la justicia y la valoración de las diferencias.*
- g) *La autonomía en la organización y funcionamiento de los centros educativos, para establecer y adecuar las actuaciones organizativas y curriculares que favorezcan la convivencia positiva y la inclusión de todo el alumnado.*
- h) *La formación y el impulso de prácticas innovadoras en relación con las metodologías aplicadas al proceso de aprendizaje, que promuevan la autonomía de todo el alumnado y faciliten la adquisición de las competencias clave, fomentando la realización de proyectos y experiencias inclusivas*
- i) *La flexibilidad de los elementos organizativos del centro como condición para el desarrollo de planes, programas y/o actuaciones que requieren cambios en las metodologías para dar una respuesta inclusiva.*
- j) *La escuela inclusiva como referente del encuentro de todas las identidades de género siguiendo los principios de igualdad y equidad.*
- k) *La orientación educativa y la tutoría en los distintos niveles educativos.*

El título segundo incluye también disposiciones relativas a la escolarización, promoción y permanencia del alumnado (artículos 4 y 5), enseñanzas preobligatorias y postobligatorias (artículos 6 y 7), y recursos humanos y didácticos (artículos 8 y 9). Se transcribe a continuación el artículo que regula la escolarización, que deberá realizarse siempre en el entorno menos restrictivo posible, preferentemente en centros ordinarios, y asumiendo los principios de normalización e inclusión.

Artículo 4. Escolarización.

1. El Departamento competente en materia educativa garantizará la escolarización de todo el alumnado, especialmente el que presente necesidad específica de apoyo educativo, en los centros docentes sostenidos con fondos públicos, asegurando su no discriminación y la igualdad efectiva en el acceso y permanencia en el sistema educativo. Dicha escolarización se realizará en las condiciones adecuadas a sus necesidades y en el entorno menos restrictivo posible, preferentemente en centros ordinarios, y asumiendo los principios de normalización e inclusión.

2. Todos los centros docentes sostenidos con fondos públicos escolarizarán al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo. La administración educativa establecerá los criterios para la escolarización de forma equitativa de dicho alumnado en los distintos niveles de la educación preobligatoria, obligatoria y postobligatoria de los centros públicos y centros privados concertados, manteniendo una distribución equilibrada y procurando la dotación de los recursos personales y materiales necesarios.

3. La determinación de la proporción de este alumnado que debería ser escolarizado en cada uno de los centros públicos y privados concertados de Aragón se ajustará a lo ya dispuesto por la normativa específica sobre escolarización del alumnado con que cuenta la Comunidad Autónoma de Aragón.

4. El comienzo y el final de la escolarización del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo se ajustará a las edades establecidas con carácter general para las diferentes etapas, con posibilidad de flexibilizaciones respecto al acceso, a la duración y a la permanencia en las mismas, según determine el Departamento competente en materia educativa.

5. Las actuaciones referidas al proceso de escolarización inicial del alumnado así como las de seguimiento e información a las familias se realizarán en coordinación con otras Administraciones y

las familias para favorecer la mejor respuesta educativa inclusiva desde el inicio al alumnado.

En el título tercero se desarrolla la respuesta educativa inclusiva a la diversidad y la convivencia, a través de tres capítulos. El primero de ellos contempla al centro docente como eje de la equidad y de la inclusión de la diversidad de su alumnado, en el marco de su autonomía organizativa y pedagógica, el desarrollo de la planificación educativa y el fomento de la innovación educativa y formación del profesorado. El segundo se centra en las actuaciones generales de intervención educativa, sus características y los programas y actuaciones que puedan desarrollarse posteriormente, y el tercero está dedicado a las actuaciones específicas de intervención educativa, sus características y la evaluación psicopedagógica.

El título cuarto aborda los aspectos concretos relacionados con el alumnado con necesidad específica de apoyo educativo, desde el concepto de apoyo educativo y de necesidad específica de apoyo educativo, la detección, identificación y evaluación de la necesidad específica de apoyo educativo y las diferentes casuísticas que engloba el concepto de alumnado con necesidad específica de apoyo educativo. Se transcriben a continuación los artículos en los que se define y regula la necesidad específica de apoyo educativo (artículo 20), y los que definen las categorías de alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo por presentar necesidades educativas especiales, por dificultades específicas de aprendizaje y por TDAH (artículos 21 a 23).

Artículo 20. Necesidad específica de apoyo educativo.

1. De acuerdo con el artículo 71.2 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, se entiende por alumnado con necesidad específica de apoyo educativo aquel que requiera una atención educativa diferente a la ordinaria, por presentar necesidades educativas especiales, por dificultades específicas de aprendizaje, por TDAH, por sus altas capacidades intelectuales, por

haberse incorporado tarde al sistema educativo, o por condiciones personales o de historia escolar con objeto de que pueda alcanzar el máximo desarrollo de sus capacidades personales y, en todo caso, los objetivos establecidos con carácter general para todo el alumnado.

2. La determinación de necesidad específica de apoyo educativo permitirá la posibilidad de aplicación de actuaciones generales y/o específicas de intervención educativa como respuesta a la misma, independientemente de su origen.

3. El informe psicopedagógico concretará las actuaciones necesarias para dar respuesta a la necesidad específica de apoyo educativo que precise el alumno o alumna.

Artículo 21. Alumnado con necesidad específica de apoyo educativo por presentar necesidades educativas especiales.

Se entiende por alumnado con necesidad específica de apoyo educativo que presenta necesidades educativas especiales aquel que requiera, por un periodo de su escolarización o a lo largo de toda ella, determinadas apoyos y atenciones educativas específicas derivadas de discapacidad o trastornos graves de conducta. Dichas actuaciones generales y/o específicas deberán responder a las necesidades derivadas de las siguientes condiciones compatibles con:

- a) Discapacidad auditiva.*
- b) Discapacidad visual.*
- c) Discapacidad física: motora y orgánica.*
- d) Discapacidad intelectual.*
- e) Pluridiscapacidad.*
- f) Trastorno grave de conducta.*
- g) Trastorno del espectro autista.*
- h) Trastorno mental.*

- i) *Trastorno del lenguaje.*
- j) *Retraso global del desarrollo.*

Artículo 22. Alumnado con necesidad específica de apoyo educativo por dificultades específicas de aprendizaje.

Se entiende por alumnado con necesidad específica de apoyo educativo por dificultades específicas de aprendizaje, aquel que requiera, por un periodo de su escolarización o a lo largo de toda ella, de actuaciones generales y/o específicas para responder a las necesidades derivadas de las siguientes condiciones de funcionamiento personal:

- a) *Trastornos específicos del aprendizaje matemático y/o de la lectura y/o de la expresión escrita.*
- b) *Capacidad intelectual límite.*
- c) *Otros trastornos de la comunicación diferentes al Trastorno del lenguaje.*

Artículo 23. Alumnado con necesidad específica de apoyo educativo por TDAH

Se entiende por alumnado con necesidad específica de apoyo educativo por TDAH aquel que requiera, por un periodo de su escolarización o a lo largo de toda ella, de actuaciones generales y/o específicas para responder a las necesidades derivadas de un trastorno caracterizado por un patrón persistente de inatención y/o hiperactividad.

En el título quinto se contempla la orientación educativa, los principios que la sustentan, los recursos para aplicarla (Red Integrada de Orientación Educativa), y la coordinación y colaboración entre dichos recursos y servicios externos.

El título sexto está dedicado a la participación y colaboración con las familias así como a la cooperación con entidades, asociaciones y otras administraciones y la constitución y funciones de la comisión de seguimiento.

En desarrollo del Decreto 188/2017, se ha dictado la Orden ECD/1005/2018, de 7 de junio, por la que se regulan las actuaciones de intervención educativa inclusiva. De acuerdo con esta orden, el centro docente se constituye como el garante de la equidad y la inclusión de todo el alumnado a través de la organización de sus propios recursos, la corresponsabilidad, la colaboración, el trabajo en equipo y la participación activa de todos los sectores que constituyen la comunidad educativa. La respuesta educativa inclusiva debe ser contemplada en los documentos institucionales del centro y concretada en su programación general anual, con el compromiso de velar por su cumplimiento, para lo cual el centro contará con el asesoramiento de los profesionales de la Red Integrada de Orientación Educativa, de la Inspección de Educación y de la Red de Formación del Profesorado, y con la participación de todos los componentes de la comunidad educativa, agentes sociales, instituciones, asociaciones y entidades sin ánimo de lucro, a través de los diferentes cauces de coordinación y colaboración.

La Orden ECD/1005/2018, de acuerdo con lo dispuesto en el Decreto 188/2017, distingue entre actuaciones de intervención educativa inclusiva generales y específicas.

- Las actuaciones generales son todas aquellas actuaciones planificadas que se desarrollan en el centro y en el aula con carácter ordinario y que van dirigidas a todo el alumnado, a un grupo o a un alumno en concreto, reflejándose en el Plan de Atención a la Diversidad del centro y, en su caso, en el expediente del alumno. Se desarrollan preferentemente por parte del profesorado en el aula de referencia, contando, si es necesario, con el asesoramiento de la Red Integrada de Orientación Educativa para personalizar la respuesta educativa. Las actuaciones generales se refieren a la toma de decisiones respecto a:
 - a) Prevención de necesidades y respuesta anticipada.
 - b) Promoción de la asistencia y de la permanencia en el sistema educativo.

- c) Función tutorial y convivencia escolar.
 - d) Propuestas metodológicas y organizativas.
 - e) Oferta de materias incluidas en el bloque de asignaturas de libre configuración autonómica.
 - f) Accesibilidad universal al aprendizaje.
 - g) Adaptaciones no significativas del currículo.
 - h) Programas de colaboración entre centros docentes, familias o representantes legales y comunidad educativa.
 - i) Programas establecidos por la Administración competente en materia de educación no universitaria, así como otros en coordinación con diferentes estructuras del Gobierno de Aragón.
- Las actuaciones específicas partirán de las necesidades detectadas en la evaluación psicopedagógica, se concretarán en modificaciones significativas individualizadas y prolongadas en el tiempo, y estarán referidas al acceso, los elementos esenciales y la organización del currículo; el acceso o la permanencia en el sistema educativo; o los recursos necesarios que facilitan el desarrollo de estas actuaciones. Se consideran actuaciones específicas de intervención educativa las siguientes:
 - a) Adaptaciones de acceso.
 - b) Adaptación curricular significativa.
 - c) Flexibilización en la incorporación a un nivel inferior respecto al correspondiente por edad.
 - d) Permanencia extraordinaria en las etapas del sistema educativo.
 - e) Aceleración parcial del currículo.
 - f) Flexibilización en la incorporación a un nivel superior respecto al correspondiente por edad.
 - g) Fragmentación en bloques de las materias del currículo en Bachillerato.
 - h) Exención parcial extraordinaria.

- i) Cambio de tipo de centro.
- j) Escolarización combinada.
- k) Programas específicos (Programas de promoción de la permanencia en el sistema educativo, Programas de Cualificación Inicial de Formación profesional, Programas de atención al alumnado con problemas de salud mental, Programas específicos en entornos sanitarios y domiciliarios, Programa de atención educativa para menores sujetos a medidas judiciales).
- l) Cualesquiera otras que se determinen por la Administración Educativa.

Las actuaciones específicas se adoptarán cuando, una vez aplicadas las actuaciones generales necesarias, éstas no hayan sido suficientes para dar la respuesta educativa que requiere el alumno. Su propuesta requerirá previamente la realización de la evaluación psicopedagógica que concrete la identificación de las necesidades específicas de apoyo educativo y la propuesta de respuesta educativa.

Con respecto a la evaluación psicopedagógica, la Orden ECD/1005/2018 la define como *“un proceso interactivo, participativo, global y contextualizado que trasciende de un enfoque clínico de la evaluación y profundiza en la detección de necesidades desde un enfoque global, ofreciendo orientaciones útiles y precisas para el ajuste de la respuesta educativa”*. La evaluación psicopedagógica será realizada por la Red Integrada de Orientación Educativa con la participación del equipo docente, las familias o representantes legales y, en su caso, agentes externos. Las familias o representantes legales serán informadas y partícipes durante todo este proceso, aunque esta evaluación no requerirá autorización previa de las familias o representantes legales.

En relación con las propuestas de escolarización del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo, la Orden ECD/1005/2018 establece los siguientes criterios:

- a) La escolarización del alumnado se realizará con carácter general en centros ordinarios.
- b) La escolarización en centros de atención educativa preferente, en centros de Educación Especial o en la modalidad de escolarización combinada, se realizará cuando la evaluación psicopedagógica, debidamente fundamentada y justificada, así lo proponga de acuerdo con los siguientes criterios:
 - o La escolarización en un centro de atención educativa preferente para alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad motora, auditiva o con trastorno del espectro autista tendrá lugar cuando los centros ordinarios hayan agotado todas las actuaciones generales y específicas y el alumnado precise de recursos prolongados y especializados en el tiempo junto con el modelo social y de respuesta curricular con su grupo de iguales en el aula. Esta modalidad de escolarización tendrá carácter voluntario para las familias o representantes legales del alumnado.
 - o La modalidad de escolarización en Unidades o Centros de Educación Especial se adoptará para alumnado con necesidades educativas especiales, cuando ni los centros ordinarios ni, en su caso, en la modalidad de escolarización combinada, sea posible proporcionar la respuesta educativa inclusiva más adecuada en relación a aspectos sociales y curriculares, una vez agotadas todas las actuaciones generales y específicas que ofrece el centro ordinario o de atención educativa preferente, precisando de actuaciones y recursos más especializados e intensivos a lo largo de su escolaridad.
 - o La modalidad de escolarización combinada se adoptará, para alumnado con necesidades educativas especiales, cuando las decisiones respecto a aspectos curriculares y sociales aconsejen que reciba una respuesta que requiera

una actuación de intervención más específica, que no pueda ser proporcionada en un centro ordinario. Esta modalidad de escolarización tendrá carácter voluntario para las familias o representantes legales del alumnado.

10.3 Asturias

10.3.1 Estatuto de Autonomía

Asturias asume competencias de desarrollo legislativo y gestión en materia de educación, en virtud de lo dispuesto en el artículo 18 de la Ley Orgánica 7/1981, de 30 de diciembre, de Estatuto de Autonomía para Asturias:

Artículo dieciocho

1. Corresponde a la Comunidad Autónoma la competencia de desarrollo legislativo y ejecución de la enseñanza en toda su extensión, niveles y grados, modalidades y especialidades, de acuerdo con lo dispuesto en el artículo 27 de la Constitución y leyes orgánicas que, conforme al apartado 1 del artículo 81 de la misma, lo desarrollen, y sin perjuicio de las facultades que atribuye al Estado el número 30 del apartado 1 del artículo 149 y de la alta inspección para su cumplimiento y garantía.

2. Para garantizar una prestación homogénea y eficaz del servicio público de la educación que permita corregir las desigualdades o desequilibrios que puedan producirse, la Comunidad Autónoma facilitará a la Administración del Estado la información que ésta le solicite sobre el funcionamiento del sistema educativo en sus aspectos cualitativos y cuantitativos y colaborará con la Administración del Estado en las actuaciones de seguimiento y evaluación del sistema educativo nacional.

3. En el ejercicio de estas competencias, la Comunidad Autónoma fomentará la investigación, especialmente la referida a

materias o aspectos peculiares del Principado de Asturias, y a la creación de centros universitarios en la Comunidad Autónoma.

10.3.2 Decreto 82/2014, de 28 de agosto, por el que se regula la ordenación y establece el currículo de la educación Primaria en el Principado de Asturias

El Decreto 82/2014, por el que se regula la ordenación y establece el currículo de la educación Primaria en el Principado de Asturias, otorga especial relevancia la intervención educativa sobre un alumnado diverso, cuya diversidad se manifiesta tanto en las formas de aprender como en las características personales que condicionan el propio proceso de aprendizaje. En su artículo 20, este decreto regula las medidas de atención a la diversidad, que tienen como fin proporcionar a los alumnos y las alumnas que presenten dificultades de aprendizaje, la atención educativa que responda a sus necesidades tan pronto como estas se detecten y que les permita alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales, así como los objetivos establecidos con carácter general para todo el alumnado.

Artículo 20.—Atención a la diversidad.

1. Se entiende por atención a la diversidad la orientación de la práctica educativa a dar respuesta a las diferentes capacidades, ritmos y estilos de aprendizaje, motivaciones e intereses, situaciones sociales, culturales, lingüísticas y de salud del alumnado.

2. La atención a la diversidad en la etapa de educación primaria tenderá a que todo el alumnado alcance los objetivos establecidos con carácter general para la misma y se regirá por los principios de calidad, equidad e igualdad de oportunidades, normalización, integración e inclusión escolar, igualdad entre mujeres y hombres, no discriminación, flexibilidad, accesibilidad universal y cooperación de la comunidad educativa.

3. Se entiende por medidas de atención a la diversidad el conjunto de actuaciones que el profesorado, los centros docentes y

la Consejería competente en materia de educación ponen en práctica para dar respuesta a las necesidades específicas de apoyo educativo del alumnado, con la finalidad de facilitar el máximo desarrollo de las competencias y propiciar el logro de los objetivos de la etapa.

4. Tan pronto como se detecten dificultades de aprendizaje en un alumno o una alumna, el profesorado pondrá en marcha medidas de carácter ordinario, adecuando su programación docente a las necesidades del alumnado, adaptando actividades, metodología o temporalización, y en su caso, realizando adaptaciones no significativas del currículo.

5. La atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo se realizará de acuerdo con lo dispuesto en el capítulo I del título II de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, en el artículo 14 del Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero y en la normativa que, en desarrollo de los mismos, se elabore por el Principado de Asturias.

10.3.3 Decreto 43/2015, de 10 de junio, por el que se regula la ordenación y se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en el Principado de Asturias

El Decreto 43/2015, por el que se regula la ordenación y se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en el Principado de Asturias, regula en su capítulo tercero la atención a la diversidad del alumnado, desde la consideración de que el carácter obligatorio de esta etapa y las características diversas del alumnado requieren, en el marco del principio de educación inclusiva, la potenciación de la atención a la diversidad para garantizar una intervención educativa que dé respuesta a las necesidades educativas de cada alumno y alumna y favorezca la consecución de las competencias del currículo para todo el alumnado, con especial atención a quienes presenten necesidades especiales de apoyo educativo. Se transcriben a continuación los artículos 16 (Atención

a la diversidad), 17 (Medidas de atención a la diversidad), 18 (Alumnado con necesidades educativas especiales) y 21 (Programas de mejora del aprendizaje y del rendimiento) de este capítulo tercero.

CAPÍTULO III

Atención a la diversidad del alumnado

Artículo 16.— Atención a la diversidad

1. *Se entiende por atención a la diversidad el conjunto de actuaciones educativas dirigidas a dar respuesta a las diferentes capacidades, ritmos y estilos de aprendizaje, motivaciones e intereses, situaciones sociales, culturales, lingüísticas y de salud del alumnado.*

2. *La atención a la diversidad del alumnado tenderá a alcanzar los objetivos y las competencias establecidas para la Educación Secundaria Obligatoria y se regirá por los principios de calidad, equidad e igualdad de oportunidades, normalización, integración e inclusión escolar, igualdad entre mujeres y hombres, no discriminación, flexibilidad, accesibilidad y diseño universal y cooperación de la comunidad educativa.*

3. *Los centros docentes, en el ejercicio de su autonomía pedagógica, organizarán programas de atención a la diversidad para dar respuesta a las necesidades educativas del alumnado.*

Artículo 17.—Medidas de atención a la diversidad

1. *Los centros docentes tendrán autonomía para organizar los grupos y las materias de manera flexible y para adoptar las medidas de atención a la diversidad, de carácter ordinario o singular, más adecuadas a las características de su alumnado y que permitan el mejor aprovechamiento de los recursos de que disponga.*

Tan pronto como se detecten dificultades de aprendizaje en un alumno o una alumna, el profesorado pondrá en marcha medidas de carácter ordinario, adecuando su programación didáctica a las necesidades del alumnado, adaptando actividades, metodología

o temporalización y, en su caso, realizando adaptaciones no significativas del currículo.

2. Como medidas de carácter ordinario se podrán contemplar los agrupamientos flexibles, los desdoblamientos de grupo, el apoyo en grupos ordinarios, la docencia compartida y los programas individualizados para alumnado que haya de participar en las pruebas extraordinarias.

Asimismo, los centros docentes podrán agrupar las materias del primer curso en ámbitos de conocimiento de acuerdo con lo establecido en el artículo 17 del Real Decreto 1105/2014 de 26 de diciembre. Con carácter general, los centros sostenidos con fondos públicos que opten por esta medida la aplicarán a la totalidad del alumnado de primer curso.

3. Entre las medidas de carácter singular se podrán contemplar:

a) El programa de mejora del aprendizaje y del rendimiento.

b) El programa de refuerzo de materias no superadas.

c) El plan específico personalizado para alumnado que no promoció.

d) El plan de trabajo para alumnado con problemas graves de salud y la atención en aulas hospitalarias.

e) La flexibilización de la escolarización para alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo.

f) El programa de inmersión lingüística.

g) La adaptación curricular significativa para alumnado con necesidades educativas especiales.

h) El enriquecimiento y/o ampliación del currículo para alumnado con altas capacidades intelectuales.

i) La atención educativa al alumnado con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH).

j) Las acciones de carácter compensatorio que eviten desigualdades derivadas de factores sociales, económicos,

culturales, geográficos, étnicos o de otra índole, entre ellas los programas de acompañamiento escolar.

4. Las medidas de atención a la diversidad que adopte cada centro formarán parte de su proyecto educativo, de conformidad con lo que establece el artículo 121.2 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo. El programa de atención a la diversidad para cada curso escolar se incluirá en la programación general anual del centro.

La aplicación personalizada de las medidas de atención a la diversidad se revisará periódicamente y, en todo caso, al finalizar el curso académico.

5. Excepcionalmente, la Consejería competente en materia educativa podrá autorizar la aplicación de modalidades organizativas de carácter extraordinario para el alumnado que manifieste graves dificultades de adaptación escolar, con el fin de prevenir su abandono escolar prematuro y adecuar una respuesta educativa acorde con sus necesidades.

Artículo 18.—Alumnado con necesidades educativas especiales

1. De conformidad con el artículo 73 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, se entiende por alumnado que presenta necesidades educativas especiales aquel que requiera, por un periodo de su escolarización o a lo largo de toda ella, determinados apoyos y atenciones educativas específicas derivadas de discapacidad o trastornos graves de conducta, de acuerdo con el correspondiente dictamen de escolarización.

2. La identificación y valoración de las necesidades educativas especiales requerirá la realización de una evaluación psicopedagógica.

3. Para que este alumnado pueda alcanzar el máximo desarrollo de sus capacidades personales y los objetivos de la etapa, se establecerán dentro de los principios de inclusión y normalidad,

las medidas organizativas y curriculares, que aseguren su adecuado progreso y el máximo logro de los objetivos

4. El plan de trabajo individualizado para este alumnado concretará las medidas de compensación y de estimulación, así como las materias en las que precise adaptación curricular, especificando las tareas a realizar por cada profesional.

5. Las adaptaciones significativas de los elementos del currículo se realizarán buscando el máximo desarrollo posible de las competencias; la evaluación continua y la promoción tomarán como referente los elementos fijados en dichas adaptaciones. En cualquier caso, el alumnado con adaptaciones curriculares significativas deberá superar la evaluación final para poder obtener el título correspondiente.

6. Sin perjuicio de lo establecido en el artículo 29.4, la escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales en centros ordinarios podrá prolongarse un año más. Esta medida tendrá como finalidad favorecer el logro de los objetivos de la etapa, el desarrollo de las competencias y su inclusión socioeducativa.

(...)

Artículo 21.—Programas de mejora del aprendizaje y del rendimiento

1. Los programas de mejora del aprendizaje y del rendimiento constituyen una medida de atención a la diversidad dirigida a aquellos alumnos y alumnas que presenten dificultades relevantes de aprendizaje.

2. Estos programas se desarrollarán a partir del segundo curso de la Educación Secundaria Obligatoria, y en ellos se utilizará una metodología específica a través de la organización de contenidos, actividades prácticas y, en su caso, de materias, diferente a la establecida con carácter general, con la finalidad de que los alumnos y alumnas puedan cursar el cuarto curso por la vía ordinaria

y obtengan el título de Graduado o Graduada en Educación Secundaria Obligatoria.

3. El equipo docente podrá proponer a los padres, las madres, los tutores y las tutoras legales la incorporación a un programa de mejora del aprendizaje y del rendimiento del alumnado que haya repetido al menos un curso en cualquier etapa, y que una vez cursado el primer curso de Educación Secundaria Obligatoria no esté en condiciones de promocionar al segundo curso, o que una vez cursado segundo curso no esté en condiciones de promocionar al tercero. El programa se desarrollará a lo largo de los cursos segundo y tercero en el primer supuesto, o sólo en tercer curso en el segundo supuesto.

Aquellos alumnos y alumnas que, habiendo cursado tercer curso de Educación Secundaria Obligatoria, no estén en condiciones de promocionar al cuarto curso, podrán incorporarse excepcionalmente a un programa de mejora del aprendizaje y del rendimiento para repetir tercer curso.

4. En todo caso, su incorporación a los programas de mejora del aprendizaje y del rendimiento requerirá la evaluación tanto académica del equipo docente, como psicopedagógica del departamento de orientación y la intervención de la Consejería competente en materia educativa en los términos que esta establezca, y se realizará una vez oídos los propios alumnos o alumnas y sus padres, madres, tutores o tutoras legales.

5. Los programas de mejora del aprendizaje y del rendimiento se podrán organizar de acuerdo con lo dispuesto en el artículo 19.3 del Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre.

6. La Consejería competente en materia educativa establecerá la estructura de los programas de mejora del aprendizaje y del rendimiento que serán de aplicación en los centros sostenidos con fondos públicos, agrupando los contenidos de las materias del segundo y tercer curso de la Educación Secundaria Obligatoria por ámbitos de conocimiento, por proyectos interdisciplinares o por áreas de conocimiento.

Cada ámbito, proyecto o área será impartido por un único profesor o una única profesora.

Asimismo, estos centros docentes podrán organizar el programa de mejora del aprendizaje y del rendimiento de forma integrada previa autorización de la Consejería.

7. La evaluación del alumnado que curse un programa de mejora del aprendizaje y del rendimiento tendrá como referente fundamental las competencias y los objetivos de la Educación Secundaria Obligatoria, así como los criterios de evaluación y los estándares de aprendizaje evaluables.

10.3.4 Resolución de 17 de junio de 2015, de la Consejería de Educación, Cultura y Deporte, por la que se regula la oferta de programas formativos de formación profesional para el alumnado con necesidades educativas especiales en centros de educación especial y la realización del módulo de formación práctica en empresas.

La Resolución de 17 de junio de 2015 se fundamenta en la necesidad de dar una respuesta ajustada a la demanda formativa de los alumnos y las alumnas con necesidades educativas especiales que no cumplan con los requisitos establecidos en la normativa vigente para el acceso a la formación profesional básica. A través de ella se promueve la creación y regulación de programas formativos de formación profesional para el alumnado con necesidades educativas especiales escolarizado en centros de educación especial sostenidos con fondos públicos del Principado de Asturias, a fin de dar continuidad al proceso formativo del alumnado con necesidades educativas especiales y favorecer su acceso al mundo laboral.

10.4 Islas Baleares

10.4.1 Estatuto de Autonomía

La Comunidad Autónoma de las Islas Baleares incluyó inicialmente en su Estatuto de Autonomía (artículo 11.10 de la Ley Orgánica 2/1983, de 25 de febrero, de Estatuto de Autonomía para las islas Baleares), la previsión de ejercer competencias en materia de educación, sin perjuicio del artículo 27 de la Constitución, de las leyes orgánicas que lo desarrollan, de las facultades que atribuye al Estado el artículo 149.1.30 de la Constitución y de la alta inspección.

Ley Orgánica 2/1983, de 25 de febrero, de Estatuto de Autonomía para las islas Baleares.

Artículo once.

En el marco de la legislación básica del Estado y, en su caso, en los términos que la misma establezca, corresponde a la Comunidad Autónoma de las Islas Baleares el desarrollo legislativo y la ejecución de las siguientes materias:

(...)

10. La enseñanza en toda su extensión, niveles y grados, modalidades y especialidades, sin perjuicio del artículo 27 de la Constitución Leyes Orgánicas que lo desarrollen, de las facultades que atribuye al Estado el artículo 149, 1, 30, de la misma y de la alta inspección necesaria para su cumplimiento y garantía.

Las reformas estatutarias de 1994 y 1999 incluyeron la asunción de la competencia de desarrollo legislativo y ejecución de la enseñanza en el artículo 15 del Estatuto, añadiendo un mandato de colaboración con la Administración General del Estado para garantizar una prestación homogénea y eficaz del servicio público de la educación.

Ley Orgánica 9/1994, de 24 de marzo, de reforma del Estatuto de Autonomía para las Islas Baleares.

Artículo 15.

1. *Corresponde a la Comunidad Autónoma la competencia de desarrollo legislativo y ejecución de la enseñanza en toda su extensión, niveles y grados, modalidades y especialidades, de acuerdo con lo dispuesto en el artículo 27 de la Constitución y leyes orgánicas que conforme al apartado 1 del artículo 81 de la misma lo desarrollen y sin perjuicio de las facultades que atribuye al Estado el número 30 del apartado 1 del artículo 149 y de la alta inspección para su cumplimiento y garantía.*

2. *Para garantizar una prestación homogénea y eficaz del servicio público de la educación que permita corregir las desigualdades o desequilibrios que puedan producirse, la Comunidad Autónoma facilitará a la Administración del Estado la información que ésta le solicite sobre el funcionamiento del sistema educativo en sus aspectos cualitativos y cuantitativos y colaborará con la Administración del Estado en las actuaciones de seguimiento y evaluación del sistema educativo nacional.*

Ley Orgánica 3/1999, de 8 de enero, de reforma de la Ley Orgánica 2/1983, de Estatuto de Autonomía de las Illes Balears.

10. Artículo 15. El apartado 2 de este artículo tendrá el siguiente contenido:

«2. *Para garantizar una prestación homogénea y eficaz del servicio público de la educación que permita corregir las desigualdades o desequilibrios que puedan producirse, la Comunidad Autónoma facilitará a la Administración General del Estado la información que ésta le solicite sobre el funcionamiento del sistema educativo en sus aspectos cualitativos y cuantitativos, y colaborará con la Administración General del Estado en las actuaciones de seguimiento y evaluación del sistema educativo.»*

La transferencia de competencias en materia de enseñanza no universitaria se hizo efectiva mediante el Real Decreto 1876/1997, de 12 de diciembre, siendo Baleares la primera de las comunidades autónomas de "vía lenta" (las que accedieron al Estatuto de Autonomía por la vía del

artículo 143 de la Constitución, que retardaba la asunción de competencias) que recibió responsabilidades de gestión de la enseñanza no universitaria.

Tras la última reforma estatutaria, realizada en 2007, las competencias asumidas por las Islas Baleares en materia de enseñanza han quedado recogidas en el artículo 26 del Estatuto de Autonomía.

Ley Orgánica 1/2007, de 28 de febrero, de reforma del Estatuto de Autonomía de las Illes Balears.

Artículo 36. Enseñanza.

De acuerdo con lo que dispone el artículo 27 y el número 30 del apartado 1 del artículo 149 de la Constitución en materia de enseñanza, corresponde a la Comunidad Autónoma de las Illes Balears:

1. En materia de enseñanza no universitaria, la competencia exclusiva en la creación, la organización y el régimen de los centros públicos; régimen de becas y ayudas con fondos propios, la formación y el perfeccionamiento del personal docente; servicios educativos y actividades extraescolares complementarias en relación con los centros públicos y privados sostenidos con fondos públicos, en colaboración con los órganos de participación de los padres y las madres de sus alumnos.

2. Corresponde a la Comunidad Autónoma de las Illes Balears la competencia de desarrollo legislativo y de ejecución de la enseñanza en toda su extensión, niveles y grados, modalidades y especialidades.

3. En materia de enseñanza no universitaria, la competencia ejecutiva sobre la expedición y la homologación de los títulos académicos y profesionales estatales.

4. En materia de enseñanza universitaria, la Comunidad Autónoma de las Illes Balears tiene competencia exclusiva, sin perjuicio de la autonomía universitaria, en la programación y la coordinación del sistema universitario, en la financiación propia de

las universidades y en la regulación y la gestión del sistema propio de becas y ayudas.

El Estatuto incluye también referencias al derecho de las personas sordas al uso de la lengua de signos (artículo 19.3), y al derecho de las personas con necesidades educativas especiales a acceder a una educación adaptada (artículo 26.4).

Artículo 19. Derechos en relación con las personas dependientes.

(...)

3. Las Administraciones públicas de las Illes Balears garantizarán el uso de la lengua de signos propia de las personas sordas, que deberá ser objeto de enseñanza, protección y respeto.

Artículo 26. Educación.

(...)

4. Las personas con necesidades educativas especiales por razones de enfermedad o discapacidad tienen derecho a acceder a una educación adaptada.

10.4.2 Decreto 39/2011, de 29 de abril, por el cual se regula la atención a la diversidad y la orientación educativa en los centros educativos no universitarios sostenidos con fondos públicos

El Decreto 39/2011 establece y regula en el ámbito territorial de las Islas Baleares las medidas generales, ordinarias y específicas de atención a la diversidad, los aspectos relativos a la orientación educativa y a sus actuaciones, así como la regulación de los recursos humanos y materiales necesarios para hacer efectiva la atención a la diversidad. Su objetivo es establecer y regular la respuesta educativa a la diversidad de los alumnos bajo los principios de calidad, de equidad, de integración y de inclusión.

Tal y como se afirma en su exposición de motivos, la respuesta educativa adecuada a todos los alumnos se concibe a partir del principio de inclusión, al entender que únicamente de esta manera se garantiza el desarrollo de todos ellos, se favorece la equidad y se contribuye a una cohesión social real. Aunque la atención a la diversidad es una necesidad que abarca todas las etapas educativas y a todos los alumnos, se tiene en cuenta que hay determinados alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo por el hecho de presentar necesidades educativas especiales, por dificultades de aprendizaje, por altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo o por condiciones personales o de historia escolar.

El Decreto 39/2011 se estructura en diez capítulos:

- o El capítulo I establece el objeto y el ámbito de aplicación.
- o El capítulo II está dedicado a los principios generales que han de regir la atención a la diversidad, y en él se destaca la importancia del plan de atención a la diversidad a fin de que cada centro adecue la intervención educativa a las características y necesidades de sus alumnos.
- o El capítulo III, que está destinado a las medidas de atención a la diversidad orientadas a responder a las necesidades concretas de los alumnos, establece las actuaciones generales dirigidas a garantizar el cumplimiento de los principios educativos de calidad y de equidad, las medidas ordinarias de apoyo, definidas como estrategias organizativas y metodológicas, que tienen que posibilitar la adecuación del currículum al contexto sociocultural y a las características de los alumnos del centro, y las medidas específicas de apoyo para dar respuesta a determinadas necesidades después de comprobar que las medidas ordinarias previstas no son suficientes. Se establecen también en este capítulo medidas dirigidas a diversas etapas educativas, además de medidas para alumnos de incorporación tardía, alumnos con altas capacidades intelectuales, alumnos con necesidades

asociadas a una enfermedad y alumnos en situación de desventaja social.

- o El capítulo IV trata de las necesidades específicas de apoyo educativo y define los tipos de alumnos que necesitan una intervención educativa que trasciende la atención ordinaria. Se regula la detección, la identificación y la valoración de las necesidades específicas que deben llevar a cabo los diversos profesionales, así como el seguimiento de la evolución de los alumnos.
- o El capítulo V trata de la escolarización de los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo bajo los principios de normalización, inclusión e igualdad de oportunidades, de la distribución equilibrada entre los centros sostenidos con fondos públicos. En él se hace una especial referencia a los alumnos con necesidades educativas especiales y a los alumnos de incorporación tardía.
- o El capítulo VI está dedicado en los centros de educación especial, que se definen como centros que ofrecen enseñanza a los alumnos con necesidades educativas especiales que no pueden ser atendidas en los centros ordinarios, y se organizan las enseñanzas que pueden ofrecer estos centros.
- o El capítulo VII se dedica a las unidades educativas específicas ubicadas en centros ordinarios y se establecen la definición, los destinatarios y las condiciones para crearlas y para que funcionen.
- o El capítulo VIII trata de la evaluación del aprendizaje de los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo, que se regirá por la normativa general adaptada a los programas específicos o a las diversas adaptaciones curriculares.

- o El capítulo IX se dedica a la orientación educativa y profesional, y a los servicios y profesionales especializados en la orientación. Se establecen los servicios de orientación educativa como apoyo a los profesores, a los centros y a la comunidad educativa en general y como responsables de la detección, la identificación y la valoración de las necesidades específicas de los alumnos. En este capítulo también se determinan la estructura, la organización y las funciones de los servicios de orientación educativa.
- o Con el fin de dar una respuesta educativa adecuada, el capítulo X regula los recursos humanos y materiales con que la Administración educativa tiene que dotar los centros sostenidos con fondos públicos. Además, se prevé dotar de más recursos a determinados centros en razón de la existencia de proyectos innovadores enmarcados en el plan de atención a la diversidad. También se recoge la posibilidad de establecer acuerdos y convenios con otras administraciones y entidades, públicas o privadas, con el fin de poder disponer de los recursos humanos y materiales cuya especificidad es necesaria para garantizar el derecho a la educación y el acceso al currículum.

En la regulación de los centros de educación especial, se establece que estos centros se irán transformando progresivamente en centros de asesoramiento, de servicios y de recursos especializados que se tienen que poner a disposición de los centros, ordinarios para colaborar en la progresiva normalización e inclusión de los alumnos en entornos educativos menos restrictivos.

Respecto a las unidades educativas específicas en centros ordinarios, se consideran una modalidad de escolarización adecuada para los alumnos que presentan necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad psíquica moderada con o sin trastorno de personalidad, a trastornos graves del desarrollo, a discapacidad motriz severa o a pluridiscapacidades, que necesitan apoyos muy individualizados y específicos, así como adaptaciones curriculares

significativas en prácticamente todas las áreas curriculares y también estrategias educativas muy diferenciadas del resto de alumnos. Se establece para ellas una ratio de siete alumnos, que puede ser inferior si predominan en ella los alumnos con discapacidad motriz grave, con autismo o con trastorno de la personalidad. Su dotación básica es un maestro de educación especial o con la especialidad de pedagogía terapéutica con funciones de tutor y un auxiliar técnico educativo. Si el informe psicopedagógico donde se indican las necesidades educativas de los alumnos matriculados lo prevé, se dispondrá de la atención de un profesional especializado en audición y lenguaje o en fisioterapia y, si es necesario, de ambos especialistas.

10.4.3 Otras disposiciones y actuaciones de interés

10.4.3.1 Dotación adicional de personal de apoyo educativo para la atención a la diversidad en la enseñanza privada concertada

El Decreto 3/2017, de 13 de enero, por el cual se establecen los preceptos que tienen que regir las convocatorias para el establecimiento y la renovación de los conciertos educativos a partir del curso académico 2017-2018 regula, por una parte, los criterios y la asignación de una dotación básica y establece el personal de atención a la diversidad en los centros privados concertados de las Islas Baleares, que se concreta en la asignación de especialistas de pedagogía terapéutica, de audición y lenguaje y de atención a la diversidad. También se contempla la asignación de una dotación adicional anual de personal para complementar la dotación básica hasta llegar al cien por cien de las necesidades reales de los alumnos escolarizados en los centros privados concertados, y la convocatoria anual del procedimiento que con esta finalidad se realiza cada curso escolar.

10.4.3.2 Mejora de la oferta educativa de los centros de educación especial

El Gobierno de las Islas Baleares está trabajando en la transformación y reconversión de los centros de educación especial en centros de recursos y en el diseño de programas de calificación profesional inicial para ofrecer salidas sociolaborales al alumnado con necesidades educativas especiales.

10.5 Canarias

10.5.1 Estatuto de Autonomía

La Comunidad Autónoma de Canarias incluyó inicialmente en su Estatuto de Autonomía (artículo 34.6 de la Ley Orgánica 10/1982, de 10 de agosto, de Estatuto de Autonomía de Canarias), la previsión de ejercer competencias plenas (legislativas y de ejecución) en materia de educación, sin perjuicio del artículo 27 de la Constitución y las leyes orgánicas que lo desarrollan. La asunción de esas competencias se podría producir a través de alguno de los procedimientos señalados en los apartados a) y b) del artículo 35 del mencionado estatuto.

Artículo treinta y cuatro

La Comunidad Autónoma de Canarias ejercerá también competencias, en los términos que en el artículo siguiente se señalan, en las siguientes materias:

A) Competencias legislativas y de ejecución:

Seis. Enseñanza, en toda la extensión, niveles, grados, modalidades y especialidades, sin perjuicio de lo dispuesto en el artículo veintisiete de la Constitución y en las Leyes Orgánicas que conforme al apartado primero del artículo ochenta y uno de la misma, lo desarrollen. El Estado se reservará las facultades que le atribuye el número treinta del apartado uno del artículo ciento

cuarenta y nueve de la Constitución, y la alta inspección necesaria para su cumplimiento y garantía.

Artículo treinta y cinco

La asunción de las competencias previstas en el artículo anterior, cuyo ejercicio se realizará con sujeción a la legislación del Estado, en los casos en que así lo exija el artículo ciento cuarenta y nueve, uno, de la Constitución, se efectuará por alguno de los procedimientos siguientes:

a) A través de los procedimientos establecidos en los números uno y dos del artículo ciento cincuenta de la Constitución, bien a iniciativa del Parlamento de Canarias, del Gobierno de la Nación, del Congreso de los Diputados o del Senado.

b) Transcurridos los cinco años previstos en el artículo ciento cuarenta y ocho, dos, de la Constitución previo acuerdo del Parlamento de Canarias adoptado por mayoría absoluta y mediante ley orgánica aprobada por las Cortes Generales, según lo previsto en el artículo ciento cuarenta y siete, tres, de la Constitución.

La asunción de competencias prevista en el artículo 34.6 del Estatuto de Autonomía de Canarias se realizó en virtud de la Ley Orgánica 11/1982, de 10 de agosto, de transferencias complementarias de Canarias, cuyo artículo primero transfirió a la Comunidad Autónoma de Canarias las facultades sobre las materias de titularidad estatal contenidas en los artículos de su Estatuto de Autonomía que por su naturaleza y por imperativo constitucional así lo exigieran, vinculando la asunción de las facultades de ejecución de la legislación correspondiente al Estado a los correspondientes Decretos de traspaso de los servicios necesarios para hacerlas efectivas, y facultando a la Comunidad Autónoma de Canarias para ejercer la potestad legislativa sobre tales materias, en cuanto no se encuentre reservada al Estado por la Constitución, con toda la amplitud prevista en el artículo 150 de aquélla. El traspaso de funciones y servicios de la Administración del Estado a la Comunidad Autónoma de Canarias en materia de educación se llevó a cabo por Real Decreto 2091/1983, de 28 de julio, que incluyó en su anexo una relación pormenorizada de las funciones del

Estado que asumió la Comunidad Autónoma de Canarias y la identificación de los servicios que se transfirieron, de las competencias, servicios y funciones que se reservó la Administración del Estado, y de las funciones en que habrían de concurrir la Administración Central del Estado y la de la Comunidad Autónoma, así como la forma de cooperación.

La reforma estatutaria aprobada por Ley Orgánica 4/1996, de 30 de diciembre trasladó al artículo 32.1 la referencia las competencias asumidas por Canarias en materia de educación, precisando que se trataba de competencias de desarrollo legislativo y de ejecución:

Artículo treinta y dos

Corresponde a la Comunidad Autónoma de Canarias el desarrollo legislativo y la ejecución en las siguientes materias:

1. Enseñanza, en toda la extensión, niveles, grados, modalidades y especialidades, sin perjuicio de lo dispuesto en el artículo 27 de la Constitución y en las Leyes Orgánicas que, conforme al apartado 1 del artículo 81 de la misma, lo desarrollen. El Estado se reservará las facultades que le atribuye el número 30.^a del apartado 1 del artículo 149 de la Constitución, y la alta inspección necesaria para su cumplimiento y garantía.

En la actualidad, de acuerdo con el artículo 133 de la Ley Orgánica 1/2018, de 5 de noviembre, de reforma del Estatuto de Autonomía de Canarias, la Comunidad Autónoma de Canarias asume, en materia de enseñanza no universitaria, la competencia de desarrollo legislativo y de ejecución, con relación a las enseñanzas obligatorias y no obligatorias que conducen a la obtención de un título académico o profesional con validez en todo el Estado y a las enseñanzas de educación infantil (artículos 133.1 y 133.3); la competencia exclusiva sobre las enseñanzas postobligatorias que no conduzcan a la obtención de título o certificación académica o profesional con validez en todo el Estado, y sobre los centros docentes en que se impartan estas enseñanzas (art. 133.2), y la competencia ejecutiva sobre la expedición y homologación de los títulos académicos y profesionales estatales (artículo 133.4).

Artículo 133. Educación.

1. Corresponde a la Comunidad Autónoma de Canarias la competencia de desarrollo legislativo y de ejecución, en materia de enseñanza no universitaria, con relación a las enseñanzas obligatorias y no obligatorias que conducen a la obtención de un título académico o profesional con validez en todo el Estado y a las enseñanzas de educación infantil, dejando a salvo lo dispuesto en los artículos 27 y 149.1.30.a de la Constitución. Dicha competencia incluye, en todo caso:

a) La determinación de los contenidos educativos del primer ciclo de la educación infantil y la regulación de los centros en los que se imparta dicho ciclo, así como la definición de sus plantillas de profesorado y las titulaciones y especializaciones del personal restante.

b) La creación, el desarrollo organizativo y el régimen de los centros públicos.

c) Los servicios educativos y las actividades extraescolares y complementarias con relación a los centros docentes públicos y a los privados sostenidos con fondos públicos o concertados.

d) La formación permanente y el perfeccionamiento del personal docente y de los demás profesionales de la educación, así como la aprobación de directrices de actuación en materia de recursos humanos.

e) La regulación de los órganos de participación y consulta de los sectores afectados en la programación de la enseñanza en su territorio.

f) El régimen de fomento del estudio, de becas y de ayudas con fondos propios.

g) La organización de las enseñanzas en régimen no presencial o semipresencial dirigidas al alumnado de edad superior a la de escolarización obligatoria.

h) La inspección, la evaluación y la garantía de la calidad del sistema educativo, así como la innovación, la investigación y la experimentación educativa.

2. Corresponde a la Comunidad Autónoma de Canarias, en materia de enseñanza no universitaria, la competencia exclusiva sobre las enseñanzas postobligatorias que no conduzcan a la obtención de título o certificación académica o profesional con validez en todo el Estado, y sobre los centros docentes en que se impartan estas enseñanzas.

3. En lo no regulado en el apartado 1 anterior y en relación con las enseñanzas que en él se contemplan, corresponde a la Comunidad Autónoma de Canarias la competencia de desarrollo legislativo y de ejecución, que incluye, en todo caso:

a) La programación de la enseñanza, su definición, y la evaluación del sistema educativo.

b) La ordenación del sector de la enseñanza y de la actividad docente y educativa.

c) El establecimiento de los correspondientes planes de estudio, incluida la ordenación curricular.

d) El régimen de fomento del estudio, de becas y de ayudas estatales.

e) El establecimiento y la regulación de los criterios de acceso a la educación, de admisión y de escolarización del alumnado en los centros docentes.

f) El régimen de sostenimiento, con fondos públicos, de las enseñanzas del sistema educativo y de los centros que las imparten.

g) Los requisitos y condiciones de los centros docentes y educativos.

h) La organización de los centros públicos y privados sostenidos con fondos públicos o concertados.

i) El control de la gestión de los centros docentes públicos y de los privados sostenidos con fondos públicos o concertados.

j) El desarrollo de los derechos y deberes básicos del funcionario docente, así como la política de personal al servicio de la Administración educativa de Canarias.

4. Corresponde a la Comunidad Autónoma de Canarias, en materia de enseñanza no universitaria, la competencia ejecutiva sobre la expedición y homologación de los títulos académicos y profesionales estatales.

5. La competencia de la Comunidad Autónoma de Canarias, comprende, de acuerdo con la legislación estatal, el establecimiento de los procedimientos y los organismos que permitan la evaluación de la calidad de la educación, así como la de la inversión de los poderes públicos, para alcanzar un sistema educativo de calidad.

El Estatuto de Autonomía de Canarias contiene, asimismo, previsiones para garantizar y promover los derechos de las personas con discapacidad (artículo 16) y hace una referencia específica al derecho a la efectiva integración de las personas con necesidades educativas especiales en el sistema educativo (artículo 21.6).

Artículo 16. Derechos de las personas en situación de discapacidad y de dependencia.

1. Se garantiza el derecho a una vida digna e independiente de todas las personas que se encuentren en situación de discapacidad o de dependencia.

2. Los poderes públicos promoverán activamente el derecho de las personas en situación de discapacidad o de dependencia a acceder en términos de igualdad y sin discriminación alguna al ejercicio de sus derechos, garantizando su desarrollo personal y social.

3. Se garantizará por los poderes públicos un sistema de calidad de los servicios y prestaciones especializados para las personas en situación de discapacidad o de dependencia, con la supresión de barreras físicas y legales facilitando su desarrollo en todas las facetas, conforme se establezca en las leyes.

4. *El uso de la lengua de signos española y las condiciones que permitan alcanzar la igualdad de trato de las personas sordas que opten por esta lengua, que será objeto de enseñanza, protección y respeto. A estos efectos, y entre otras acciones, se adoptarán las medidas necesarias que permitan la comunicación a través de la lengua de signos entre las personas sordas y las Administraciones de la Comunidad.*

Artículo 21. Derechos en el ámbito de la educación

6. *Las personas con necesidades educativas especiales tienen derecho a recibir el apoyo necesario que les permita acceder al sistema educativo, garantizando su efectiva integración en el sistema educativo y su evolución formativa, de acuerdo con lo establecido por las leyes.*

10.5.2 Ley 6/2014, de 25 de julio, Canaria de Educación no Universitaria.

La Ley Canaria de Educación no Universitaria define un modelo educativo en el que todas las enseñanzas se orientan al desarrollo de las capacidades y la consecución de las competencias, desde el reconocimiento de que el fin último de la educación es contribuir al desarrollo humano, satisfaciendo los distintos tipos de necesidades educativas en las mejores condiciones institucionales posibles. Esta visión de las necesidades educativas fundamenta una visión de la igualdad de oportunidades que no se agota en la igualdad de acceso a la escolarización, sino que es, ante todo, la igualdad de oportunidades en el desarrollo de las capacidades. En consonancia con ello, establece que la calidad es el primero de los principios rectores del sistema educativo canario, y entiende que un sistema educativo de calidad es aquél que, garantizando la equidad y la excelencia, tenga capacidad para ofrecer a cada persona la atención educativa que necesite (artículo 3.a), encomienda a la consejería que tenga atribuidas las competencias en

educación promover, de forma especial, el ejercicio efectivo del derecho del alumnado a la accesibilidad y permanencia en el sistema educativo, proporcionándole las ayudas y los apoyos precisos para compensar sus carencias y desventajas cuando presenten necesidades específicas que impidan o dificulten el ejercicio de este derecho, y dispone que los centros docentes públicos y los servicios educativos dispondrán de profesionales con la debida cualificación que garanticen la atención educativa complementaria del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (artículo 10.2).

Artículo 3. Principios rectores.

Los principios rectores que regirán el sistema educativo canario serán:

- a) Un sistema educativo de calidad, entendido como un sistema que garantice la equidad y la excelencia, con capacidad de ofrecer a cada persona el tipo de atención pedagógica que necesita, garantizar una amplia igualdad de oportunidades, facilitar la participación social, promover la eficacia en todos los centros para atender a las necesidades educativas del alumnado y alcanzar los mejores resultados de aprendizaje en todo el alumnado.*

Artículo 7. El alumnado.

4. La consejería que tenga atribuidas las competencias en educación promoverá, especialmente, el ejercicio efectivo de los siguientes derechos del alumnado:

- b) La accesibilidad y permanencia en el sistema educativo, por lo que recibirán las ayudas y los apoyos precisos para compensar las carencias y desventajas de tipo personal, familiar, económico, social y cultural, en el caso de presentar necesidades específicas que impidan o dificulten el ejercicio de este derecho.*

Artículo 10. El personal no docente.

2. Los centros docentes públicos y los servicios educativos dispondrán de profesionales con la debida cualificación que garanticen la atención educativa complementaria del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo.

La Ley Canaria de Educación no Universitaria hace una referencia específica a la adopción de medidas dirigidas a compensar las discapacidades al definir las funciones de la administración educativa canaria, y establece como criterio general la escolarización de todo el alumnado en aulas ordinarias (artículo 14.e); dispone que la administración educativa deberá favorecer el funcionamiento de los centros que escolaricen a una alta proporción de alumnos con necesidades educativas especiales (artículo 17.7); regula los servicios de apoyo a las centros educativos, una de cuyas funciones principales es garantizar la escolarización de del alumnado con necesidades educativas especiales en condiciones adecuadas (artículo 19); al regular los servicios educativos complementarios, establece la obligación de las administraciones públicas de ofrecer ayudas al alumnado con discapacidad para facilitar su acceso en condiciones de equidad a los servicios escolares de comedor y transporte (artículo 20.4), y encomienda al Gobierno de Canarias, en colaboración con las administraciones locales, promover programas para adecuar los centros y dotarlos de recursos materiales y de acceso al currículo adaptados a las necesidades del alumnado que escolarizan, especialmente en el caso de personas con discapacidad, a fin de garantizar una atención inclusiva y accesible a todo el alumnado (artículo 23.4).

Artículo 14. Funciones de la administración educativa canaria.

e) Adoptar medidas individuales que compensen discapacidades físicas o psíquicas. Las medidas se orientarán a garantizar la prevención, identificación precoz, evaluación contextualizada y adecuada respuesta a las necesidades educativas especiales. Siempre que sea posible, la escolarización de todo el alumnado se realizará a través de aulas ordinarias y, solo cuando ello sea necesario, mediante aulas de educación especial

en centros ordinarios o en centros de educación especial, cuando las condiciones psíquicas y físicas lo requieran.

Artículo 17. Los centros educativos.

7. La administración educativa favorecerá el funcionamiento de aquellos centros que estén situados en zonas económicas, sociales o culturales desfavorecidas, o que escolaricen a alumnos con necesidades educativas especiales en una proporción superior al criterio que se determine.

Artículo 19. Los servicios de apoyo a los centros educativos.

1. La atención al alumnado con necesidades educativas especiales, debidas a causas vinculadas al historial personal y/o familiar del alumno o alumna, así como a diferentes grados y tipos de capacidades personales de orden físico, psíquico, cognitivo o sensorial en educación infantil, educación primaria y educación secundaria obligatoria, corresponde al profesorado y, en su caso, a otros profesionales con la debida cualificación.

2. Los centros educativos dispondrán de profesionales cualificados que atiendan las necesidades de orientación educativa, psicopedagógica y profesional del alumnado, así como las necesidades de apoyo del profesorado, las familias y el personal de administración y servicios. Estos profesionales conformarán el servicio de apoyo a los centros educativos.

3. El Gobierno de Canarias determinará reglamentariamente la organización y el funcionamiento de los servicios de apoyo a los centros educativos, así como la incorporación progresiva de aquellos otros profesionales que puedan contribuir a mejorar la atención educativa que el alumnado recibe en los centros educativos.

4. El asesoramiento específico en orientación tendrá un papel relevante en cada uno de los cursos para adaptar el proceso educativo a las necesidades, estilos y ritmos de aprendizaje de todos y cada uno de los alumnos y alumnas, para asegurar la cohesión y

el mejor funcionamiento del grupo y para garantizar la comunicación con las familias y su asesoramiento.

5. Los centros docentes que atiendan alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo dispondrán de los medios, de los avances técnicos y de los recursos específicos que permitan garantizar la escolarización de este alumnado en condiciones adecuadas. Estos centros recibirán, asimismo, una atención preferente de los servicios de apoyo a la educación.

6. Los centros que escolaricen alumnado con necesidades especiales de apoyo educativo así como aquellos que escolaricen alumnado de distintas culturas, podrán contar con profesionales de pedagogía terapéutica, auxiliares y educadores sociales en las condiciones que reglamentariamente se determinen.

7. Los servicios de apoyo son las unidades básicas de orientación psicopedagógica y las unidades de la consejería competente encargadas de la dinamización, planificación y desarrollo de la formación de la comunidad educativa. Su organización y funcionamiento serán establecidos reglamentariamente, así como sus procesos de evaluación, a fin de contribuir a la mejora de su funcionamiento.

Artículo 20. Los servicios educativos complementarios.

4. Las administraciones públicas, a fin de facilitar el acceso en condiciones de equidad a los servicios escolares de comedor y transporte durante las enseñanzas obligatorias y en las enseñanzas declaradas gratuitas, tienen que ofrecer ayudas al alumnado que viva en poblaciones sin escuela, en núcleos de población alejados o en zonas rurales, al alumnado con discapacidad y al alumnado con necesidades educativas específicas reconocidas. Las ayudas pueden cubrir total o parcialmente el gasto, en función de la naturaleza del desplazamiento y el nivel de renta de las familias.

Artículo 23.-Programas y proyectos educativos específicos.

4. El Gobierno de Canarias, en colaboración con las administraciones locales, promoverá programas para adecuar las

condiciones físicas y tecnológicas de los centros, incluido el transporte escolar, y los dotarán de los recursos materiales y de acceso al currículo adaptados a las necesidades del alumnado que escolariza, especialmente en el caso de personas con discapacidad, de modo que no se conviertan en factor de discriminación y garanticen una atención inclusiva y universalmente accesible a todo el alumnado.

La Ley Canaria de Educación no Universitaria también hace referencia a la atención de la diversidad y de las necesidades educativas especiales cuando regula el currículo (artículo 27.2, incisos a y b), las enseñanzas del sistema educativo no universitario (artículo 28.5), la educación infantil (artículo 29.4), la educación primaria (artículo 30.6), la educación secundaria obligatoria (artículo 31.14), el bachillerato (artículo 32.4 y 7), y la formación profesional (artículo 33.6).

Artículo 27. El currículo.

2. El currículo de las áreas y materias que conforman las enseñanzas que se imparten, así como cualquier otra actividad que se encamine a la consecución de los fines de la educación en el sistema educativo canario, se orientará a:

d) Permitir una organización flexible, variada e individualizada de la ordenación de los contenidos y de su enseñanza, facilitando la atención a la diversidad como pauta ordinaria de la acción educativa del profesorado, particularmente en la enseñanza obligatoria.

e) Atender las necesidades educativas específicas de apoyo educativo y la sobredotación intelectual, propiciando adaptaciones curriculares específicas para este alumnado.

Artículo 28. Las enseñanzas del sistema educativo no universitario.

5. A lo largo de la enseñanza básica, se garantizará una educación común para el alumnado en el marco de una escuela comprensiva e inclusiva. No obstante, se establecerá una

adecuada diversificación del currículo para atender al alumnado con necesidades específicas y especiales de apoyo educativo.

Artículo 29. La educación infantil.

Durante la educación infantil debe asegurarse la detección precoz de las necesidades específicas de apoyo educativo y de las manifestaciones evolutivas que puedan indicar un riesgo de trastorno del alumnado, que deben recibir una atención ajustada a sus características singulares.

Artículo 30. La educación primaria.

6. La administración educativa establecerá medidas de acceso al currículo, así como, en su caso, adaptaciones y exenciones del mismo, dirigidas al alumnado con discapacidad que lo precise en función de su grado de minusvalía.

Artículo 31. La educación secundaria obligatoria.

14. La administración educativa establecerá medidas de acceso al currículo, así como, en su caso, adaptaciones y exenciones del mismo, dirigidas al alumnado con discapacidad que lo precise en función de su grado de minusvalía.

Artículo 32. El bachillerato.

4. La administración educativa establecerá medidas de acceso al currículo, así como, en su caso, adaptaciones y exenciones del mismo, dirigidas al alumnado con discapacidad que lo precise en función de su grado de minusvalía.

7. La consejería competente en materia de educación facilitará (...) la dotación de materiales de acceso, para dar respuesta al alumnado con discapacidad física o sensorial y al alumnado de altas capacidades.

Artículo 33. La formación profesional.

6. La administración educativa establecerá medidas de acceso al currículo, así como, en su caso, adaptaciones y exenciones del mismo, dirigidas al alumnado con discapacidad que lo precise en función de su grado de minusvalía.

Además de hacer las referencias citadas, la Ley Canaria de Educación no Universitaria dedica el capítulo quinto de su título segundo (artículos 41 a 46) a la atención a la diversidad y la atención educativa, estableciendo las líneas de acción institucional para atender a la diversidad desde una perspectiva inclusiva (que se hace explícita en el artículo 41.3), apostando claramente por la escuela inclusiva (artículo 42), estableciendo como marco de acción para proporcionar respuestas diferenciadas y ajustadas a las características de cada alumna o alumno y a sus necesidades educativas el Plan Estratégico de Atención a la Diversidad, PEAD (artículo 43), y regulando la respuesta educativa a las necesidades específicas de apoyo educativo (artículo 44).

Artículo 41. Líneas de acción institucional para atender la diversidad.

1. La educación es una forma de ayuda al desarrollo humano basada en el aprendizaje de la cultura socialmente relevante y su transformación en capacidades y/o competencias. Para que esa transformación de la cultura en capacidades sea efectiva es necesario prestar atención a las necesidades específicas de apoyo educativo que presentan las personas como consecuencia de su diversidad.

2. Las personas no solo son diversas por sus características sino que lo son, ante todo, por la existencia de distintas variables que afectan a las posibilidades de cada una de ellas para convertir los recursos disponibles en su entorno en oportunidades para su desarrollo. Por eso la atención a la diversidad se entiende, en el marco de esta ley, como el conjunto de actuaciones educativas dirigidas a favorecer el progreso educativo del alumnado, teniendo en cuenta sus diferentes capacidades, ritmos y estilo de aprendizaje, motivaciones e intereses, situaciones sociales y económicas, culturales, lingüísticas y de salud.

3. El propósito de la atención a la diversidad no es igualar al alumnado, sino que es identificar la respuesta educativa que cada uno necesita para alcanzar el mayor nivel de desarrollo en sus

capacidades y/o competencias. Por tanto, lo esencial en la atención a la diversidad es la relación que se da o que se puede dar entre las características del individuo y un entorno potenciador de sus posibilidades. En este sentido, la diversidad se concibe de forma flexible y contextual, donde el alumno no sea el responsable de «integrarse» sino que la escuela y la sociedad lo «incluyan» bajo unos estándares de calidad.

4. La atención a la diversidad en los centros educativos, junto con las medidas de compensación de las desigualdades y prevención de dificultades para aprender, serán las líneas de acción sobre las que el sistema educativo en Canarias proporcionará a cada persona el tipo de atención que necesita para alcanzar el desarrollo integral, el máximo nivel de dominio de las capacidades esenciales para la vida, así como en las competencias básicas y de los diferentes objetivos de etapa.

5. La atención a la diversidad del alumnado se organizará conforme a los principios de prevención, inclusión, normalización, superación de desigualdades, globalidad, coordinación y corresponsabilidad de todos los miembros de la comunidad educativa, potenciando la apertura del centro al entorno y el uso de las redes de recursos sociales de la comunidad.

6. La atención a la diversidad es una consideración necesaria para que el sistema educativo en Canarias siga siendo equitativo e inclusivo, pero es, además, una condición necesaria para que sea un sistema educativo de calidad. Un sistema orientado al éxito escolar debe ser a la vez equitativo y de calidad.

Artículo 42. La Escuela inclusiva.

1. El modelo educativo canario se fundamenta en la educación inclusiva como sistema para lograr la calidad de los centros docentes.

2. Un centro educativo de calidad deberá potenciar el desarrollo de las capacidades esenciales para la vida, contribuirá a la participación y a la satisfacción de la comunidad educativa,

promoverá el desarrollo profesional de los docentes e influirá con su oferta educativa en su entorno social.

3. El sistema educativo canario favorecerá el funcionamiento de este tipo de centros y apoyará especialmente a aquellos que escolarizan a alumnado con necesidades especiales o están situados en zonas social o culturalmente desfavorecidas.

4. Los principios generales de la escuela inclusiva a desarrollar en el sistema educativo canario son los siguientes:

a) La autonomía de los centros educativos para recoger las microculturas y prácticas escolares que respondan a la atención a la diversidad.

b) La valoración de las potencialidades del alumnado en un contexto escolar inclusivo, suprimiendo cualquier barrera que impida el acceso a la educación de cualquier alumno o alumna y fomentando la participación.

c) La respuesta real y efectiva a las necesidades educativas del alumnado.

d) El establecimiento de redes de trabajo entre las escuelas y los contextos donde se encuentran ubicadas y construyendo proyectos globales inclusivos.

e) La organización de los apoyos dentro del aula para responder a las necesidades educativas.

Artículo 43. Plan Estratégico de Atención a la Diversidad (PEAD).

1. Las medidas de atención a la diversidad adoptadas por cada centro deberán estar enmarcadas en el Plan Estratégico de Atención a la Diversidad (PEAD). La atención a la diversidad del alumnado recibirá una especial atención en el ordenamiento del sistema educativo canario. Con este objetivo:

a) La administración educativa pondrá en marcha un Plan Estratégico de Atención a la Diversidad con el fin de proporcionar respuestas diferenciadas y ajustadas a las características de cada alumna o alumno y a sus necesidades educativas.

b) El PEAD está orientado a que todo el alumnado alcance las competencias básicas.

c) El PEAD deberá partir de un enfoque adaptativo donde se persigue potenciar las individualidades del alumnado, siendo la escuela y el contexto donde esta se encuentra inmersa un elemento determinante.

2. Los principios rectores del PEAD serán los siguientes:

a) Global, que incluya todas las medidas y recursos para la atención a la diversidad.

b) Sistémico, que abarque diversos planes específicos atendiendo a la orientación, la atención a las necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE), la compensación de desigualdades socioeducativas, el absentismo y abandono escolar temprano.

c) Multidisciplinar, porque deben estar implicados diferentes ámbitos de trabajo.

d) Abierto y flexible, con el diagnóstico de recursos, métodos, normativa y evaluaciones periódicas que permitan introducir los cambios y mejoras necesarias.

3. La administración educativa impulsará a través del PEAD, entre otras, las siguientes medidas:

a) Desarrollar un marco normativo de referencia, para atender la diversidad, de acuerdo con los parámetros, objetivos y medidas del plan estratégico, que permita redefinir el modelo educativo de atención a la diversidad llevado a cabo en Canarias.

b) Elaborar planes específicos en cada centro, incluidos en el proyecto educativo, que partan de las realidades escolares y sus contextos, con la coordinación y apoyo de las administraciones, en los siguientes ámbitos:

– Prevención y control del absentismo y abandono escolar.

– Atención a las necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE).

- Programas para la acogida e integración del alumnado inmigrante.

- Compensación de las desigualdades sociales.

c) Redefinir el modelo de orientación educativa adaptándolo a los objetivos del plan, con el fin de:

- Fortalecer los equipos de orientación psicopedagógica y el aumento progresivo de los mismos.

- Adecuar los recursos humanos de la orientación a las necesidades y realidades de los centros educativos.

- Aumentar los apoyos a los departamentos de orientación de los centros educativos, en especial a aquellos que superen los quinientos alumnos/as.

d) Garantizar la formación del profesorado y la innovación educativa:

- Facilitando la difusión de las buenas prácticas de atención a la diversidad que se planteen desde los centros educativos.

- Impulsando la autonomía de los centros para elaborar su programa de formación del profesorado relacionada con la atención a la diversidad del alumnado, así como en la gestión de los recursos tanto humanos como materiales que permitan desarrollar proyectos propios de innovación, investigación y experimentación educativa.

- Incluyendo en los programas de formación módulos específicos que traten las estrategias de comunicación y participación de las familias.

- Garantizando la financiación para la investigación e innovación educativa en las escuelas con modelos de educación inclusiva.

- Introduciendo en la formación inicial del profesorado los planteamientos inclusivos presentes en el PEAD.

e) Dotar de recursos humanos y materiales y especialmente:

- Dotar a los centros educativos de las tecnologías de la información y la comunicación necesarias para llevar a cabo los proyectos educativos: equipos informáticos en la etapa de infantil y primaria, pizarras digitales y todos aquellos recursos materiales que posibiliten la calidad en la enseñanza y el aprendizaje.

- Actualizar la red de recursos creando grupos territoriales para el desarrollo y evaluación del PEAD. Este grupo se conformará con los profesionales docentes, la inspección educativa, la orientación, la administración local y los agentes sociales.

- Impulsar la creación de unidades de apoyo a las necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE) en cada centro educativo (equipo docente y orientación) que concreten el plan del centro en coordinación con el grupo del territorio.

- Que la administración educativa disponga de una unidad administrativa especializada en atención a la diversidad que garantice la correcta puesta en marcha, el desarrollo y evaluación del PEAD.

4. Para el correcto desarrollo del Plan Estratégico de Atención a la Diversidad, en materia de personal docente la administración educativa debe garantizar:

a) El incremento de profesionales de apoyo a las necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE): especialistas en audición y lenguaje.

b) El incremento de profesorado de apoyo a las necesidades educativas, que permita la presencia en el aula ordinaria.

c) El incremento de profesionales en los equipos de orientación de zona y específicos.

5. Para el correcto desarrollo del Plan Estratégico de Atención a la Diversidad, en materia de personal no docente la administración educativa contemplará las funciones de los siguientes agentes:

a) Educadores sociales:

– Los educadores sociales intervendrán en los centros públicos para contribuir a la educación integral del alumnado y tendrán la consideración de agentes educativos.

– Los educadores sociales podrán participar, con voz y sin voto, en el Claustro, cuando, a juicio de la dirección del centro, los asuntos que se traten así lo requieran.

b) Otro personal de apoyo:

– Los centros públicos podrán disponer de otros profesionales de diversos ámbitos para el desarrollo de programas y actuaciones.

– Dichos profesionales, de carácter no docente, deberán poseer la debida cualificación en función de las necesidades de cada centro y trabajarán en coordinación con el profesorado bajo la supervisión del equipo directivo.

6. A efectos de la organización escolar y coordinación en la ejecución del PEAD:

a) Los centros dispondrán de autonomía pedagógica, organizativa y de funcionamiento en el desarrollo del currículo.

b) Será el propio centro, en el uso de su autonomía de gestión, el que, partiendo de las necesidades específicas, elaborará proyectos educativos adaptados a la realidad de cada centro y de su contexto desde la perspectiva inclusiva, así como planes de actuación para la respuesta al alumnado con necesidades educativas.

c) En el marco de la citada autonomía cada centro decidirá las medidas a adoptar, desde las generales ordinarias a las más extraordinarias.

d) Se aplicarán estrategias de flexibilización en el aula que afecten al desarrollo del currículo, en especial a las adaptaciones curriculares y a la adquisición y evaluación de competencias básicas.

e) Se garantizará una disminución de las ratios que permita una adecuada atención a la diversidad, prestando especial atención a

los agrupamientos de centros que presenten condiciones de mayor vulnerabilidad social.

f) Se elaborarán protocolos de transición del alumnado entre las etapas educativas (infantil-primaria-secundaria), así como de una modalidad de escolarización a otra.

g) Se impulsará la cultura de trabajo en red propiciando la coordinación de la escuela con la comunidad que la rodea, entre centros educativos y entre administraciones a través de los grupos territoriales.

7. Para el correcto desarrollo del Plan Estratégico de Atención a la Diversidad desde la educación infantil, la administración:

a) Introducirá en la red pública a los centros de educación infantil de primer ciclo y su integración en el citado plan.

b) Introducirá en la etapa de educación infantil de segundo ciclo un equipo de detección y respuesta de las NEAE, con la implicación completa de un especialista de pedagogía terapéutica en esta etapa.

c) Cada centro de educación infantil dispondrá de un plan de atención temprana.

8. La administración educativa dispondrá de las previsiones presupuestarias necesarias que garanticen la puesta en marcha del Plan Estratégico de Atención a la Diversidad.

Artículo 44. Necesidades específicas de apoyo educativo.

1. Se considera alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo aquel que presenta necesidades educativas singulares, debidas a diferentes grados y tipos de capacidades personales de orden físico, psíquico, cognitivo o sensorial, a altas capacidades, el que, por proceder de otros países o por cualquier otro motivo, se incorpore de forma tardía al sistema educativo, así como el alumnado que precise de acciones de carácter compensatorio.

2. Se considera alumnado con necesidades educativas especiales aquel que, en razón de sus características, requiera, por un periodo de su escolarización o a lo largo de toda ella, determinados apoyos y atenciones educativas diferenciadas, derivadas de discapacidad o trastornos graves de desarrollo.

3. La respuesta educativa al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo precisa una adaptación de los elementos curriculares y organizativos.

4. La identificación y valoración de las necesidades educativas de este alumnado y su respuesta educativa se realizarán, lo más tempranamente posible, por personal con la debida cualificación y en los términos que determine la consejería competente en materia educativa.

5. En la escolarización del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo se favorecerá la adopción, entre otras, de medidas organizativas flexibles y la disminución de la relación numérica alumnado/profesorado, en función de las características del mismo y de los centros y su respuesta educativa.

6. El Gobierno de Canarias, de acuerdo con la normativa básica, flexibilizará la duración de cada una de las etapas del sistema educativo para el alumnado con altas capacidades intelectuales, con independencia de su edad.

7. La escolarización de este alumnado en unidades o centros de educación especial, de acuerdo con las condiciones que se establezcan, podrá extenderse hasta los veintiún años. Solo se llevará a cabo cuando sus necesidades no puedan ser atendidas en el marco de las medidas de atención a la diversidad de los centros ordinarios, de acuerdo con las condiciones que se establezcan.

8. A lo largo del curso y al finalizar el mismo se evaluarán los resultados conseguidos por cada uno de los alumnos y alumnas en función de los objetivos propuestos a partir de la valoración inicial.

Dicha evaluación permitirá proporcionarles la orientación adecuada y modificar el plan de actuación así como la modalidad

de escolarización, de modo que pueda favorecerse, siempre que sea posible, el acceso del alumnado a un régimen de mayor integración.

9. La atención al alumnado con necesidades educativas especiales, debidas a diferentes grados y tipos de capacidades personales de orden físico, psíquico, cognitivo o sensorial, en educación infantil, educación primaria y educación secundaria obligatoria, corresponde al profesorado y, en su caso, a otros profesionales con la debida cualificación.

10. La administración educativa realizará una distribución equilibrada de este alumnado entre los centros docentes sostenidos con fondos públicos, en condiciones que faciliten su adecuada atención educativa y su inclusión social y escolar.

11. Con la finalidad de facilitar la integración social y laboral del alumnado con necesidades educativas especiales que no pueda conseguir las competencias básicas de la educación obligatoria, las administraciones públicas fomentarán ofertas formativas adaptadas a sus necesidades educativas. Estas ofertas se orientarán preferentemente a la adquisición de unidades de competencia profesionales.

12. Las administraciones educativas establecerán una reserva de plazas en las enseñanzas de formación profesional para el alumnado con necesidades educativas específicas de apoyo educativo.

10.5.3 Decreto 25/2018, de 26 de febrero, por el que se regula la atención a la diversidad en el ámbito de las enseñanzas no universitarias de la Comunidad Autónoma de Canarias

El Decreto 25/2018, de 26 de febrero, por el que se regula la atención a la diversidad en el ámbito de las enseñanzas no universitarias de la Comunidad Autónoma de Canarias, traza el marco general para desarrollar las propuestas metodológicas y organizativas para atender a

la diversidad, que los centros educativos han de realizar dentro de un enfoque inclusivo y que, en el ámbito de su autonomía y partiendo de su propia realidad, han de ajustar a sus circunstancias concretas, a su contexto y a la diversidad de su alumnado. La respuesta educativa para atender a la diversidad se organiza en torno a medidas ordinarias, extraordinarias y excepcionales, y entre estas últimas se contempla la escolarización excepcional del alumnado con necesidades educativas especiales en los centros de educación especial, que deberá estar fundamentada en razones que justifiquen la imposibilidad de poner en práctica su escolarización en centros ordinarios (artículo 4) y que tendrá carácter temporal y será objeto de revisión periódica, de manera que el alumnado podrá ser propuesto para su reincorporación a una escolarización ordinaria cuando así lo requiera (artículo 13.1).

Art. 4. Respuesta educativa

4. Las medidas para atender a la diversidad del alumnado serán principalmente las siguientes:

a) Medidas ordinarias: las destinadas a promover el desarrollo pleno y equilibrado de las competencias explícitas en los objetivos de cada una de las etapas, a través de las modificaciones en el contexto educativo referidas a cambios en la organización de la enseñanza o en las interacciones que tienen lugar en dicho contexto.

b) Las medidas extraordinarias: están referidas a las adaptaciones de los medios de acceso al currículo, las adaptaciones en los diferentes elementos del currículo o a las adaptaciones que requieran de ampliación o enriquecimiento del mismo.

c) Cuando las medidas ordinarias y extraordinarias reseñadas en los apartados anteriores no hayan sido suficientes para garantizar el avance y la respuesta adecuada a las necesidades del alumnado, se podrán establecer medidas excepcionales que pueden incluir fórmulas de escolarización mixtas para el alumnado

con necesidades educativas especiales (en adelante, NEE), como la escolarización en centros ordinarios de atención educativa preferente o en aulas enclave, o cualquier otra que se proponga por la Dirección General competente en materia de ordenación, con la aprobación de la Consejería competente en materia educativa. La escolarización excepcional de este alumnado en los centros de educación especial deberá estar fundamentada en razones que justifiquen la imposibilidad de poner en práctica su escolarización en centros ordinarios.

(...)

CAPÍTULO III

ALUMNADO CON NECESIDADES ESPECÍFICAS DE APOYO EDUCATIVO

Artículo 11.- Necesidades específicas de apoyo educativo.

1. A los efectos del presente Decreto se entiende por necesidades específicas de apoyo educativo las siguientes:

a) Necesidades educativas especiales.

Aquellas que presenta el alumnado que requiere, durante un periodo de su escolarización o a lo largo de toda ella, determinados apoyos y atenciones educativas específicas derivadas de discapacidad intelectual, motora, auditiva o visual, trastorno grave de la conducta o trastorno del espectro del autismo.

b) Dificultades específicas de aprendizaje.

Las que presenta el alumnado que tiene dificultades en los procesos implicados en la lectura, la escritura o el cálculo aritmético con implicación relevante en su aprendizaje escolar.

c) Trastornos por déficit de atención con o sin hiperactividad.

Cuando el alumnado presenta necesidades específicas de apoyo educativo caracterizado a una persistente desatención, hiperactividad o impulsividad, o por la combinación de ellas, que repercute negativamente en su participación en las actividades escolares y en su relación con los demás.

d) *Incorporación tardía al sistema educativo.*

Aquellas que presenta el alumnado que se ha incorporado tardíamente al sistema educativo por cualquier motivo y presenta dificultades para seguir el currículo respecto a sus coetáneos o coetáneas.

e) *Especiales condiciones personales o de historia escolar.*

Cuando el alumnado manifiesta dificultades en la adquisición de los objetivos y las competencias previstos para su grupo de referencia por una escolarización desajustada o insuficiente, por limitaciones socioculturales, por razones de enfermedad o problemas de salud temporales o crónicos, o por dificultades de ejecución funcional de tipo cognitivo o neuropsicológico, que, sin llegar a ser un trastorno o discapacidad, influyen en el rendimiento escolar y crean dificultades en el avance curricular. Este alumnado puede presentar dificultades en la comunicación, el lenguaje o el habla derivadas de alguno o de la combinación de varios de los motivos señalados.

f) *Dificultades en el ámbito de la comunicación y el lenguaje.*

Aquellas dificultades, adquiridas o congénitas, que presenta el alumnado en el ámbito de la comunicación y el lenguaje y que resultan relevantes en su desarrollo o aprendizaje escolar.

g) *Altas capacidades intelectuales.*

Cuando el alumnado maneja y relaciona de manera simultánea y eficaz múltiples y variados recursos cognitivos, o bien destaca de manera excepcional en uno o varios de ellos.

(...)

Artículo 13.- Modalidades de escolarización.

1. La escolarización del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo se realizará en los centros docentes ordinarios. Cuando esto no sea posible y se justifique de forma razonada en el dictamen de escolarización realizado por los equipos de orientación educativa y psicopedagógicos, el alumnado con necesidades

educativas especiales se podrá escolarizar en los centros ordinarios de atención educativa preferente, en aulas enclave o en centros de educación especial. Esta escolarización excepcional tiene carácter temporal y será objeto de revisión periódica, de manera que el alumnado podrá ser propuesto para su reincorporación a una escolarización ordinaria cuando así lo requiera.

2. Se entiende por «centro ordinario de atención educativa preferente» aquel centro escolar de Educación Infantil o enseñanza básica que, de manera excepcional, proporciona respuesta educativa al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo y que precisa de recursos personales o materiales específicos de difícil generalización.

3. Se entiende por «aula enclave» aquella unidad de escolarización ubicada en centros escolares ordinarios, en la que se proporciona respuesta educativa al alumnado con necesidades educativas especiales que pueda participar en las actividades realizadas por el resto del alumnado del centro educativo, y que requiera de adaptaciones que se aparten significativamente del currículo en la mayor parte o todas las áreas o materias, y que precisa de la utilización de recursos extraordinarios.

4. Se entiende por «centro de educación especial» aquel donde se escolariza exclusivamente al alumnado con necesidades educativas especiales que requiera adaptaciones que se apartan significativamente del currículo en la mayor parte o todas las áreas o materias. Este alumnado precisa de la utilización de recursos muy específicos o excepcionales, de difícil generalización, así como un mayor grado de supervisión y ayuda para el desarrollo de las actividades propias para su edad.

Artículo 14.- Escolarización del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo.

1. La escolarización del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo en las distintas enseñanzas se regirá por los principios de inclusión y no discriminación, garantizándose su acceso, la permanencia y la igualdad de oportunidades.

2. El alumnado con necesidades educativas especiales que precise de adaptaciones curriculares significativas o que requiera de recursos personales o materiales de difícil generalización se escolarizará en el centro más cercano que cuente con los mencionados recursos. Será preceptivo que el dictamen de escolarización incluya, de manera expresa, la opinión de los padres, las madres o de los tutores o las tutoras legales con la propuesta realizada.

3. La Consejería competente en materia de educación establecerá los criterios para la escolarización del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo en los distintos niveles y etapas, reconociéndole derecho preferente para su admisión en aquellos centros ordinarios sostenidos con fondos públicos. Con carácter general, se escolarizará en el centro más cercano a su domicilio.

4. La Consejería competente en materia de educación podrá flexibilizar, ampliando o reduciendo según corresponda, la permanencia del alumnado con necesidades educativas especiales o con altas capacidades intelectuales en cada una de las etapas del sistema educativo, dentro de los límites establecidos por la normativa vigente.

5. El alumnado con necesidades educativas especiales podrá escolarizarse en programas de formación profesional adaptados que establezca la Consejería competente en materia de educación con la finalidad de facilitar la integración social y laboral, en los términos que determine.

6. La Consejería competente en materia de educación establecerá las condiciones de escolarización del alumnado que presenta necesidades educativas especiales en las enseñanzas postobligatorias. Asimismo, establecerá una reserva de plazas para el alumnado con discapacidad en las enseñanzas de Formación Profesional.

7. La Consejería competente en materia de educación favorecerá la incorporación al sistema educativo del alumnado

que, por proceder de otros países o por cualquier otro motivo, se incorpore de forma tardía al sistema educativo. Dicha incorporación se garantizará, en todo caso, en la edad de escolarización obligatoria. Esta escolarización se realizará atendiendo a sus circunstancias, conocimientos, edad e historial académico, así como a lo establecido en la normativa autonómica de cada etapa educativa.

Mientras no se dicten normas que desarrollen el Decreto 25/2018, mantienen su vigencia la Orden de 13 de diciembre de 2010, por la que se regula la atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo en la Comunidad Autónoma de Canarias (BOC nº 250, de 22 de diciembre), y la Resolución de 9 de febrero de 2011, por la que se dictan instrucciones sobre los procedimientos y los plazos para la atención educativa del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo en los centros escolares de la Comunidad Autónoma de Canarias (BOC nº 40, de 24 de febrero), así como aquellas otras que tengan relación con el contenido de este Decreto, en tanto no contradigan lo establecido en el mismo.

10.5.4 Orden de 5 de febrero de 2018, por la que se establecen las características y la organización de los Programas de Mejora del Aprendizaje y del Rendimiento en la Comunidad Autónoma de Canarias, así como los currículos de los ámbitos y de la materia de libre configuración autonómica, propios de estos programas.

Esta orden regula los Programas de Mejora del Aprendizaje y del Rendimiento (PMAR), concebidos como una medida de atención a la diversidad en los que se utiliza una metodología específica, a través de una organización de los contenidos y las actividades prácticas que garanticen el logro de los objetivos de la etapa y la adquisición de las competencias, con la finalidad de que el alumnado pueda cursar el

cuarto curso de la Educación Secundaria Obligatoria por la vía ordinaria y obtener el título correspondiente. A estos programas, que se desarrollan a lo largo de dos cursos, a partir del segundo curso de la Educación Secundaria Obligatoria, se podrá incorporar alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo o necesidades educativas especiales, para lo cual la Administración educativa garantizará la disposición de recursos de apoyo que con carácter general se prevean para este alumnado.

La incorporación del alumnado a los PMAR requerirá de su evaluación tanto académica como psicopedagógica, para lo que será precisa la intervención del profesorado de la especialidad de orientación educativa de los centros educativos, y se realizará una vez oído el propio alumnado y sus madres, padres o representantes legales.

10.6 Cantabria

10.6.1 Estatuto de Autonomía

Cantabria asume competencias de desarrollo legislativo y gestión en materia de educación, en virtud de lo dispuesto en el artículo 28 de Ley Orgánica 8/1981, de 30 de diciembre, de Estatuto de Autonomía para Cantabria.

Artículo 28.

1. Corresponde a la Comunidad Autónoma la competencia de desarrollo legislativo y ejecución de la enseñanza en toda su extensión, niveles y grados, modalidades y especialidades, de acuerdo con lo dispuesto en el artículo 27 de la Constitución y leyes orgánicas que, conforme al apartado 1 del artículo 81 de la misma, lo desarrollen, y sin perjuicio de las facultades que atribuye al Estado el número 30 del apartado 1 del artículo 149, y de la alta inspección para su cumplimiento y garantía.

2. Para garantizar una prestación homogénea y eficaz del servicio público de la educación que permita corregir las

desigualdades o desequilibrios que puedan producirse, la Comunidad Autónoma facilitará a la Administración del Estado la información que ésta le solicite sobre el funcionamiento del sistema educativo en sus aspectos cualitativos y cuantitativos y colaborará con la Administración del Estado en las actuaciones de seguimiento y evaluación del sistema educativo nacional.

3. En el ejercicio de estas competencias la Comunidad Autónoma fomentará la investigación, especialmente la referida a materias o aspectos peculiares de Cantabria.

10.6.2 Ley 6/2008, de 26 de diciembre, de Educación de Cantabria.

La Ley de Educación de Cantabria hace referencias explícitas, en la regulación de las diferentes enseñanzas que establece en su Título Primero, a la atención a la diversidad del alumnado y a las medidas dirigidas específicamente al alumnado con discapacidad (artículos 25.3, 32.1, 36.9 y 45.2).

El Título Segundo (Equidad en la Educación) de la Ley de Educación de Cantabria recoge en su capítulo primero (artículos 79 a 84) el modelo de atención a la diversidad, entendida como el conjunto de acciones educativas que intentan dar respuesta a las necesidades, intereses, motivaciones y capacidades de todos los alumnos, con el fin de que puedan alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales y sociales. Además de explicitar el concepto de atención a la diversidad referido anteriormente, en este capítulo se establecen los principios generales de actuación, las diferentes medidas de atención a la diversidad y los correspondientes planes que, a tal efecto, deben elaborar y desarrollar los centros educativos. Además, se dedican los capítulos segundo y tercero del Título Segundo, respectivamente, al alumnado con necesidades específica de apoyo educativo y a la compensación de desigualdades en educación.

TÍTULO I. LAS ENSEÑANZAS Y SU ORDENACIÓN

CAPÍTULO I Educación Infantil

Artículo 25. Principios pedagógicos

3. Se pondrá especial atención en la detección temprana de necesidades educativas y en la aplicación de medidas dirigidas a prevenir, disminuir o compensar los factores que dificultan el desarrollo del niño. En todo caso, se procurará la coordinación entre los servicios educativos, sociales y de salud, tanto autonómicos como municipales.

CAPÍTULO II. Educación Básica

Sección 1.ª La Educación Primaria

Artículo 32. Principios pedagógicos.

1. En la Educación primaria se pondrá especial énfasis en la atención a la diversidad del alumnado, en la atención individualizada, en la prevención de las dificultades de aprendizaje y en la puesta en práctica de mecanismos de refuerzo tan pronto como se detecten estas dificultades.

Sección 2.ª La educación Secundaria Obligatoria

Artículo 36. Principios pedagógicos.

9. La Consejería de Educación regulará soluciones específicas para la atención de aquellos alumnos que manifiesten dificultades especiales de aprendizaje o de integración en la actividad ordinaria de los centros, de los alumnos de alta capacidad intelectual y de los alumnos con discapacidad.

CAPÍTULO IV. Formación Profesional

Artículo 45. Principios generales.

2. La Consejería de Educación establecerá medidas de acceso al currículo, así como, en su caso, adaptaciones y exenciones del mismo, dirigidas al alumnado con discapacidad que lo precise, en función de su grado de minusvalía.

TÍTULO II. Equidad en la educación

CAPÍTULO I. La atención a la diversidad

Artículo 79. Concepto. 1. Se entiende por atención a la diversidad el conjunto de acciones educativas que, en un sentido amplio, intentan dar respuesta a las necesidades, intereses, motivaciones y capacidades de todos los alumnos, entre quien se encuentra el alumnado con necesidad específica de apoyo educativo al que se refiere el Capítulo II del presente Título, con la finalidad de que el alumno pueda alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales y, en todo caso, los objetivos establecidos y las competencias básicas en las enseñanzas que curse.

Artículo 80. Principios generales de actuación.

1. La actuación educativa derivada del concepto de atención a la diversidad expuesto en el artículo anterior debe: a) Favorecer la inclusión escolar y social. Las actuaciones dirigidas a atender al conjunto del alumnado deben tener como referente esencial la necesaria aceptación y valoración de las diferencias dentro del contexto del aula y del centro, el respeto a las mismas y el énfasis en la superación de todo tipo de obstáculos

2. Asimismo, el concepto de atención a la diversidad expuesto en el artículo anterior debe apoyarse en:

b) La potenciación de programas y actuaciones tendentes a la eliminación de barreras al aprendizaje y a la participación del alumnado, a través de los distintos niveles de planificación educativa. 3. Las actuaciones que se derivan del concepto de atención a la diversidad expresadas en el apartado 1 deben contribuir a la equidad y a la igualdad de oportunidades, de modo que todos los alumnos puedan alcanzar el éxito educativo a través de las medidas necesarias que respondan a sus necesidades.

Sección 2.ª Medidas de atención a la diversidad

Artículo 81. Concepto.

1. Se entiende por medidas de atención a la diversidad aquellas actuaciones y programas de tipo organizativo, curricular y de coordinación que se pueden llevar a cabo en el proceso de

planificación o en el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje para atender a la diversidad del alumnado. Dichas medidas deben abarcar desde la prevención hasta la intervención directa con los alumnos y pueden ser ordinarias, específicas y extraordinarias. 2. Para dar respuesta educativa a la diversidad del alumnado, se priorizarán las medidas ordinarias. Las medidas específicas y extraordinarias deberán utilizarse cuando la aplicación de las medidas ordinarias no sea suficiente para facilitar el progreso educativo del alumno o cuando la evaluación psicopedagógica así lo determine. 3. La aplicación de medidas específicas o extraordinarias no excluye la aplicación de las medidas ordinarias que se determinen. En todo caso, dichas medidas deberán dar respuesta a las necesidades concretas de cada alumno.

Artículo 82. Definición de medidas ordinarias, específicas y extraordinarias.

1. Son medidas ordinarias aquellas actuaciones y programas dirigidos tanto a prevenir posibles dificultades y, en su caso, a facilitar la superación de las mismas, como a profundizar en el currículo, mediante actuaciones organizativas, de coordinación y de adecuación del mismo, sin alterar significativamente sus elementos esenciales

2. Son medidas específicas aquellas actuaciones y programas dirigidos a dar respuesta a las necesidades educativas que requieren modificaciones significativas en alguno de los elementos esenciales del currículo o adaptaciones de acceso al currículo, así como cambios organizativos que faciliten la aplicación de dichas medidas.

3. Son medidas extraordinarias aquellas actuaciones y programas dirigidos a dar respuesta a las necesidades educativas del alumnado que requieren modificaciones muy significativas del currículo ordinario, que suponen cambios esenciales en el ámbito organizativo así como, en su caso, en los elementos de acceso al currículo o en la modalidad de escolarización.

Sección 3.^a Planes de atención a la diversidad

Artículo 83. Concepto y finalidad. 1. Se entiende por Plan de Atención a la Diversidad el documento que recoge el análisis de la situación de cada centro, las medidas encaminadas a atender la diversidad del alumnado y los recursos que se van a destinar para ello, así como el procedimiento de seguimiento, evaluación y revisión del mismo.

2. La atención a la diversidad implica a los centros educativos en su totalidad y, por tanto, deberá ser tenida en cuenta, desde los momentos iniciales, en la organización de los mismos. Los centros educativos deberán elaborar un Plan de Atención a la Diversidad, con la finalidad de incluir las medidas de atención a la diversidad en los procesos de planificación y desarrollo del currículo, así como en la organización general de los mismos.

CAPÍTULO II. Alumnado con necesidad específica de apoyo educativo

Artículo 85. Principios generales. 1. La Consejería de Educación, en el marco general recogido para el alumnado con necesidad específica de apoyo educativo, en el Capítulo I del Título II de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación, promoverá las siguientes actuaciones:

- a) La formación del profesorado y de otros profesionales relacionada con el tratamiento del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo.*
- b) La colaboración con otras Administraciones o entidades públicas o privadas sin ánimo de lucro, instituciones o asociaciones para facilitar la escolarización y una mejor incorporación de este alumnado al centro educativo, así como para contribuir a mejorar la atención a sus necesidades educativas.*

- c) *La regulación del procedimiento para identificar las necesidades específicas de apoyo educativo del alumnado con integración tardía en el sistema educativo.*
- d) *La Administración educativa favorecerá la formación en los centros educativos de equipos docentes implicados en la atención al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo y en el desarrollo de proyectos para la atención del alumnado con necesidad educativa específica, programas destinados a la compensación de desigualdades en educación, atención al alumnado con incorporación tardía en el sistema educativo o al que presenta altas capacidades intelectuales.*

2. Además, al finalizar cada curso se evaluarán los resultados conseguidos por cada uno de los alumnos en función de los objetivos propuestos a partir de la valoración inicial. Dicha evaluación permitirá proporcionarles la orientación adecuada y modificar el plan de actuación así como la modalidad de escolarización, de modo que pueda favorecerse, siempre que sea posible, el acceso del alumnado a un régimen de mayor integración. En caso de ser necesario, esta decisión podrá adoptarse durante el curso escolar a instancias del equipo docente, que podrá proponer la revisión de la modalidad de escolarización a iniciativa propia o a petición de los padres, madres o representantes legales del alumno.

CAPÍTULO III Compensación de las desigualdades en educación

Artículo 87. Principios generales.

1. De conformidad con la regulación relativa a la compensación de las desigualdades en educación, recogida en el Capítulo II del Título II de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación, la Consejería de Educación establecerá el conjunto de actuaciones dirigidas a la población infantil, a sus familias y al entorno con la finalidad de prevenir, detectar e intervenir de forma

precoz en el alumnado que se encuentre en situaciones desfavorables derivadas de factores sociales, económicos, culturales, geográficos, étnicos o de otra índole para evitar que dichos factores afecten a su historia escolar.

2. Las acciones de carácter compensatorio se dirigen, de forma general, a todo el alumnado que requiere una atención educativa diferente a la ordinaria por encontrarse en situaciones desfavorables derivadas de factores sociales, económicos, culturales, geográficos, étnicos o de otra índole. Cuando dichos factores afecten negativamente a la historia escolar de los alumnos, éstos serán considerados alumnos con necesidad específica de apoyo educativo.

10.6.3 Decreto 98/2005, de 18 de agosto de 2005, de ordenación de la atención a la diversidad en las enseñanzas escolares y la educación preescolar en Cantabria.

El Decreto 98/2005 establece en Cantabria el marco normativo de ordenación de la atención a la diversidad, entendida como el conjunto de actuaciones destinadas a atender a todo el alumnado según sus diferentes capacidades, intereses y motivaciones. De acuerdo con su exposición de motivos, el concepto de atención a la diversidad que inspira este decreto parte de la constatación de que todos los alumnos y alumnas tienen unas necesidades propias y específicas para acceder a las experiencias de aprendizaje cuya satisfacción requiere una atención pedagógica individualizada. También se indica en la exposición de motivos que, si bien esta atención puede ser proporcionada, para la mayoría del alumnado, mediante actuaciones pedagógicas habituales en los centros escolares y en las aulas, en ocasiones, para satisfacer las necesidades educativas de algunos alumnos y alumnas se necesita la adopción de medidas específicas, tanto de carácter pedagógico, como relativas a la utilización de recursos distintos a los habituales.

El Decreto se estructura en cuatro títulos: el primero se dedica a las disposiciones generales, y contiene, en dos capítulos, las referencias al objeto y ámbito de aplicación, al concepto de atención a la diversidad y a los principios generales que la sustentan, así como al proceso de detección, diagnóstico y evaluación de las necesidades del alumnado; en el título segundo se clasifican los tipos de medidas para atender a la diversidad, se establecen los recursos y se aborda la evaluación del progreso del alumnado así como las adaptaciones curriculares; el título tercero, estructurado en cinco capítulos, hace referencia a los criterios generales de escolarización, a las modalidades de escolarización y organización de las enseñanzas para el alumnado con necesidades educativas especiales, a la atención educativa del alumnado extranjero y del alumnado que, por diversas circunstancias, presente dificultades para una asistencia continuada al centro educativo y a la escolarización del alumnado que no alcanza los objetivos de la educación básica y de las personas adultas, y en el título cuarto se exponen las características del Plan de Atención a la Diversidad y el contenido del mismo, como instrumento de planificación y organización de la realidad educativa de cada centro.

CAPÍTULO I OBJETO, CONCEPTO Y PRINCIPIOS GENERALES

Artículo 1. Objeto y ámbito de aplicación.

1. El presente Decreto tiene por objeto la ordenación de la atención a la diversidad del alumnado escolarizado en centros sostenidos con fondos públicos.

2. Este Decreto será de aplicación en los centros sostenidos con fondos públicos que imparten Educación Preescolar y/o enseñanzas escolares en el territorio de la Comunidad Autónoma de Cantabria.

Artículo 2. Concepto de atención a la diversidad.

A efectos de este Decreto, se entiende como atención a la diversidad el conjunto de acciones educativas que, en un sentido amplio, intentan dar respuesta a las necesidades de todo el alumnado, así como prevenir y atender las necesidades, temporales

o permanentes, que requieren una actuación derivada de factores personales o sociales relacionados con situaciones de desventaja socioeconómica y sociocultural; de condiciones que dificultan una asistencia continuada al centro educativo; de sobredotación intelectual; de desconocimiento de la lengua y cultura españolas; de discapacidad física, psíquica y sensorial; de trastornos graves de la personalidad, de la conducta o del desarrollo, o de graves retrasos o trastornos de la comunicación y del lenguaje.

Artículo 3. Principios generales de actuación.

1. La actuación educativa, derivada del concepto de atención a la diversidad expuesto en el artículo 2 de este Decreto, debe:

a) Favorecer la integración escolar y la inclusión social. Las actuaciones dirigidas a atender al conjunto del alumnado deben tener como referente esencial la necesaria normalización de las diferencias dentro del contexto del aula y del centro, el respeto a las mismas y el énfasis en la superación de todo tipo de obstáculos.

(...)

CAPÍTULO II NECESIDADES EDUCATIVAS

Artículo 4. Necesidades educativas específicas.

1. En el marco de la atención a la diversidad, se considera como alumnado con necesidades educativas específicas, temporales o permanentes, a aquél que requiere una atención específica derivada de factores personales y/o sociales relacionados con las siguientes causas y circunstancias:

a) Situaciones que requieren actuaciones de compensación educativa.

b) En el caso del alumnado extranjero, desconocimiento de la lengua y cultura españolas o que presente graves carencias en conocimientos básicos.

c) Sobredotación intelectual.

d) Necesidades educativas especiales asociadas a discapacidades físicas, psíquicas, sensoriales, o a graves trastornos de la personalidad o de conducta.

2. Asimismo podrá requerir una atención específica el alumnado con graves retrasos o trastornos del desarrollo, o graves trastornos de la comunicación y del lenguaje.

(...)

CAPÍTULO II RECURSOS DESTINADOS A LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

Artículo 13. Principios de actuación.

La Consejería de Educación garantizará, en el marco de la planificación educativa, las condiciones, las medidas y los recursos necesarios, con el fin de hacer efectivo el derecho del alumnado a recibir una atención educativa que responda a sus necesidades. Para ello:

a) Los centros educativos promoverán las acciones necesarias para una adecuada atención a la diversidad del alumnado a través del Plan de Atención a la Diversidad, incluido en el Proyecto Curricular del Centro, y con la participación de toda la comunidad educativa.

b) La Consejería de Educación facilitará los recursos necesarios de personal para una adecuada atención a las necesidades del alumnado.

c) Los planes de formación del profesorado incluirán actividades referidas al tratamiento de la diversidad, tanto desde el punto de vista organizativo y de coordinación en los centros como desde las actuaciones sobre el currículo, de forma que se dé respuesta a las necesidades educativas del alumnado. Asimismo se promoverán actividades de actualización científico-didáctica dirigidas al profesorado y a profesionales de la intervención psicopedagógica.

d) La Administración educativa dotará a los centros de recursos complementarios para la atención a la diversidad y promoverá acciones dirigidas a la eliminación de barreras en los mismos.

Artículo 14. Organización de los centros como recurso para la atención a la diversidad.

Los distintos órganos de gobierno, participación y coordinación de los centros docentes participarán en la organización y planificación de la atención a la diversidad en los términos que determine la Administración educativa.

Artículo 15. Recursos de personal. La Consejería de Educación, en el marco de la planificación de los recursos de personal, garantizará la atención a la diversidad, en las condiciones y con las funciones que se establezcan, tanto por medio del profesorado tutor y especialista en las distintas áreas, materias y módulos como por medio de los responsables de la orientación y de la intervención psicopedagógica.

Artículo 16. Recursos materiales.

1. La Administración educativa dotará a los centros educativos de equipamientos, recursos y material educativo adaptado, complementario a lo previsto con carácter general, en función de las características del alumnado con necesidades educativas especiales, cuando la naturaleza de las mismas lo demande y, en su caso, cuando el número de alumnos y alumnas con necesidades educativas específicas escolarizados así lo requiera.

2. En todo caso, estas actuaciones se realizarán en el marco de la planificación de los recursos disponibles, procurando la racionalización y la optimización del uso de los mismos.

Artículo 17. Eliminación de barreras.

La Administración educativa promoverá programas y actuaciones para eliminar las barreras de los centros educativos que supongan un obstáculo para el alumnado con necesidades educativas especiales relacionadas con la movilidad y/o la comunicación.

TÍTULO III ESCOLARIZACIÓN CAPÍTULO I ESCOLARIZACIÓN DEL ALUMNADO CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECÍFICAS EN LOS DISTINTOS NIVELES Y ETAPAS

Artículo 22. Criterios generales de escolarización.

La escolarización de alumnado con necesidades educativas específicas se adecuará a los siguientes criterios:

1. Como criterio general, la admisión de alumnos y alumnas con necesidades educativas específicas en los centros sostenidos con fondos públicos se atenderá al procedimiento, condiciones y calendario establecidos para los centros del correspondiente nivel.

2. La escolarización de este alumnado tendrá lugar en centros ordinarios, con excepción de lo dispuesto en el Capítulo II del presente Título sobre modalidades de escolarización para el alumnado con necesidades educativas especiales.

3. Todos los centros sostenidos con fondos públicos tendrán la obligación de admitir al alumnado con necesidades educativas específicas. A estos efectos, la Administración educativa establecerá los criterios para la escolarización de dicho alumnado en los centros sostenidos con fondos públicos, manteniendo una distribución equilibrada entre los mismos.

4. La Administración educativa garantizará la escolarización del alumnado con necesidades educativas específicas en los centros sostenidos con fondos públicos, en condiciones adecuadas a sus necesidades y en un entorno accesible. En el caso del alumnado con necesidades educativas especiales, la Administración educativa resolverá sobre la escolarización de este alumnado, a la vista del dictamen de escolarización y de los informes que se determinen. Cuando las necesidades educativas del alumnado así lo aconsejen, se propondrá su escolarización en el centro que disponga de los recursos necesarios para proporcionarles una atención adecuada

5. Tanto la edad de acceso a los distintos niveles y etapas del sistema educativo como la duración de los mismos podrán ser

modificadas excepcionalmente de acuerdo con los criterios de flexibilidad que se establecen en este Decreto.

6. Se propondrá la escolarización en centros o unidades de educación especial para aquellos alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales permanentes, que requieran, de acuerdo con la evaluación psicopedagógica y el dictamen de escolarización, adaptaciones muy significativas y en grado extremo, en las áreas del currículo oficial que les corresponde por su edad y cuando, además, se prevea un mínimo nivel de adaptación y de integración social en un centro escolar ordinario.

7. En todo caso, los padres, madres o representantes legales podrán elegir el centro escolar para matricular a sus hijos e hijas con necesidades educativas especiales entre aquellos que reúnan los requisitos de personal y materiales adecuados para garantizar una atención educativa de calidad, de acuerdo con el dictamen de escolarización que resulte de la evaluación psicopedagógica y en el marco de los criterios generales establecidos para la admisión de alumnos/as.

8. Las decisiones que se adopten a lo largo del proceso de escolarización del alumnado con necesidades educativas específicas serán revisables. Dichas decisiones podrán ser modificadas de acuerdo con la evaluación continua y sistemática que realiza el equipo de evaluación y con los informes psicopedagógicos elaborados periódicamente por el profesorado de la especialidad de Psicología y Pedagogía, informados y oídos previamente el padre, madre o representante legal y, en su caso, el propio alumno o alumna cuando su edad y su madurez lo hagan posible.

9. En todo caso, la modalidad de escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales estará sujeta a un proceso de seguimiento continuado. Las posibles modificaciones que se deriven de dicho seguimiento estarán en función del correspondiente dictamen.

CAPÍTULO II MODALIDADES DE ESCOLARIZACIÓN Y ORGANIZACIÓN DE LAS ENSEÑANZAS PARA EL ALUMNADO CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

Artículo 27. Valoración y escolarización.

1. *El alumnado con necesidades educativas especiales se escolarizará con carácter general en centros ordinarios. No obstante, en función de sus características, se podrá proceder a su escolarización en unidades de educación especial en centros ordinarios, en centros de educación especial o en escolarización combinada.*

2. *En todo caso, la modalidad de escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales estará sujeta a un proceso de seguimiento continuado. Las posibles modificaciones que se deriven de dicho seguimiento estarán en función del correspondiente dictamen.*

Artículo 28. Escolarización en centros de educación especial.

La escolarización en centros de educación especial se realizará, exclusivamente cuando el dictamen de escolarización así lo determine, para el alumnado con necesidades educativas especiales permanentes, asociadas a discapacidad física, psíquica, o sensorial, o a graves trastornos de la personalidad o de la conducta, que requiera adaptaciones muy significativas y en grado extremo en las áreas del currículo oficial que le corresponda por su edad, y cuyas circunstancias personales hagan prever un mínimo nivel de adaptación y de integración social en un centro escolar ordinario.

Artículo 29. Escolarización en unidades de educación especial.

Las unidades de educación especial en centros ordinarios han de desarrollar, en relación con los alumnos y alumnas en ellas escolarizados, los mismos objetivos educativos que los centros de educación especial, procurando la mayor integración posible en las actividades extraescolares y complementarias del centro. Esta medida se adoptará exclusivamente cuando el dictamen de

escolarización así lo determine. Las adaptaciones curriculares que se lleven a cabo en dichas unidades tendrán en cuenta la edad del alumnado y su proceso educativo y evolutivo, estableciendo las mismas prioridades que los centros de educación especial, si bien adoptarán las medidas necesarias para garantizar la existencia de espacios y tiempos compartidos con el resto de la comunidad escolar de forma que facilite el proceso de integración.

Artículo 30. Escolarización combinada.

1. Esta modalidad de escolarización es una medida extraordinaria de aplicación en Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria. Los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales podrán ser escolarizados mediante fórmulas de escolarización combinada entre centros ordinarios y centros o unidades de educación especial. La propuesta de escolarización mediante esta fórmula deberá estar basada en las conclusiones de la evaluación psicopedagógica y reflejada en el correspondiente dictamen.

2. En el caso de la escolarización combinada, se garantizará una adecuada coordinación y colaboración entre el centro ordinario y el centro o unidad de educación especial.

3. A efectos académicos, se considerará que pertenecen al centro ordinario aquellos alumnos y alumnas escolarizados mediante la modalidad de escolarización combinada. No obstante, con carácter extraordinario, cuando las necesidades educativas del alumno o alumna así lo aconsejen, y el dictamen de escolarización así lo determine, su centro de referencia podrá ser el centro de educación especial.

4. La Administración educativa determinará el procedimiento necesario para adoptar esta modalidad de escolarización.

Artículo 31. Organización de las enseñanzas que se impartan en los centros y unidades de educación especial.

Las enseñanzas que se impartan en centros y unidades de educación especial habrán de organizarse del siguiente modo:

1. Con carácter general, las enseñanzas en las unidades o en centros de educación especial contemplarán un período de formación básica de carácter obligatorio y un período de formación para la vida adulta.

2. Excepcionalmente, cuando las conclusiones de la evaluación psicopedagógica y el dictamen de escolarización así lo aconsejen, podrán escolarizarse en centros de educación especial alumnos y alumnas cuyas edades se correspondan con el nivel de Educación Infantil.

3. El período de formación básica de carácter obligatorio tendrá una duración de diez años, si bien podrá ser ampliado hasta en tres años cuando, a juicio del equipo educativo, esta medida permita la consecución de los objetivos previstos en la adaptación curricular individualizada y de ello se deriven beneficios para el desarrollo personal y social. En todo caso, el alumnado con necesidades educativas especiales tendrá derecho a permanecer en la formación básica hasta el curso académico completo en el que cumpla los diecinueve años de edad

4. El período de formación básica, de carácter obligatorio, tomará como referencia los currículos establecidos para Educación Infantil y Primaria, en sus diferentes áreas, pudiendo dar cabida al desarrollo de capacidades de la Educación Secundaria Obligatoria, de acuerdo con las posibilidades y necesidades educativas de cada alumno o alumna. En cualquier caso, se pondrá especial énfasis en las competencias vinculadas con el desarrollo personal y social y, en los últimos años, con el desempeño profesional.

5. La formación del alumnado con necesidades educativas especiales se completará con programas de formación para la vida adulta, en los que dicho alumnado podrá permanecer hasta el curso completo en el que cumple veintiún años de edad. Las enseñanzas que se impartan en este período, dependiendo de las características del alumnado, irán dirigidas a la formación para la transición a la vida adulta y/o a la formación para la inserción

laboral y social. La Consejería de Educación regulará la organización y funcionamiento de estos programas

10.6.4 Orden ECD/100/2015, de 21 de agosto, que regula los Programas de mejora del aprendizaje y del rendimiento en los centros que imparten Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Cantabria.

Los Programas de mejora del aprendizaje y del rendimiento son una medida de atención a la diversidad que permite a los centros una organización flexible de las enseñanzas adecuada a las características de sus alumnos. Estos Programas se consideran una medida ordinaria singular, de conformidad con lo dispuesto en el artículo 10 del Decreto 98/2005, de 18 de agosto, de ordenación de la atención a la diversidad en las enseñanzas escolares y la educación preescolar en Cantabria.

Estos programas, que suponen una organización diferente del currículo y de los agrupamientos, permiten adaptarse a las necesidades educativas de los alumnos a los que van destinados mediante el uso de una metodología específica y a través de una organización de contenidos, actividades prácticas y, en su caso, de materias diferente a la establecida con carácter general, todo ello con la finalidad de que los alumnos puedan cursar el cuarto curso por la vía ordinaria y obtengan el título de Graduado en Educación Secundaria.

10.7 Castilla y León

10.7.1 Estatuto de Autonomía

El Estatuto de Autonomía de Castilla-León, aprobado por Ley Orgánica 4/1983, de 25 de febrero, preveía, en su artículo 29.1.14, la asunción futura de competencias en materia de educación por la Comunidad Autónoma de Castilla y León.

**Ley Orgánica 4/1983, de 25 de febrero, de Estatuto de
Autonomía de Castilla-León**

Artículo veintinueve. Otras competencias y atribuciones

1. La Comunidad Autónoma de Castilla y León ejercerá también competencias, en los términos señalados en el apartado segundo de este artículo, en las siguientes materias:

(...)

14. Enseñanza en todos sus niveles y formación profesional. Centros universitarios y planificación educativa.

2. La asunción de las competencias relativas a las materias enunciadas en el apartado anterior de este artículo (así como aquellas otras que, reguladas en este Estatuto estén incluidas en el ámbito del artículo 149, 1, de la Constitución) se realizará por uno de los procedimientos siguientes:

a) Transcurridos los cinco años previstos en el artículo 148, 2 de la Constitución, previo acuerdo de las Cortes de Castilla y León, adoptado por mayoría absoluta y mediante Ley Orgánica aprobada en las Cortes Generales, conforme a lo previsto en el artículo 147, 3, de la Constitución.

b) Mediante Leyes Orgánicas de delegación y transferencias, según los procedimientos previstos en el artículo 150, 1 y 2, de la Constitución, bien sea a iniciativa de las Cortes de Castilla y León, del Gobierno de la Nación, del Congreso de los Diputados o del Senado.

Tanto en uno como en otro procedimiento, la Ley Orgánica señalará las competencias que pasan a ser ejercidas por la Comunidad Autónoma y los términos en que deben llevarse a cabo.

Las reformas del Estatuto realizadas en 1994 y 1999 incluyeron sendos artículos (27.bis y 35, respectivamente) dedicados a las competencias sobre educación, en los que la Comunidad Autónoma de Castilla y León asumía la competencia de desarrollo legislativo y ejecución de la

enseñanza en todos sus niveles y grados, modalidades y especialidades. La transferencia de competencias se hizo efectiva mediante Real Decreto 1340/1999, de 31 de julio, sobre traspaso de funciones y servicios de la Administración del Estado a la Comunidad de Castilla y León en materia de enseñanza no universitaria.

Tras la última reforma estatutaria, Castilla y León asume competencias de desarrollo legislativo y ejecución en materia de educación, en virtud de lo dispuesto en el artículo 73 de la Ley Orgánica 14/2007, de 30 de noviembre, de reforma del Estatuto de Autonomía de Castilla y León.

Ley Orgánica 14/2007, de 30 de noviembre, de reforma del Estatuto de Autonomía de Castilla y León

Artículo 73. Competencias sobre educación.

1. Corresponde a la Comunidad Autónoma la competencia de desarrollo legislativo y ejecución de la enseñanza en toda su extensión, niveles y grados, modalidades y especialidades, de acuerdo con lo dispuesto en la normativa estatal.

2. En materia de enseñanza no universitaria, corresponde en todo caso a la Comunidad de Castilla y León: la programación, creación, organización, régimen e inspección de los centros públicos y la autorización, inspección y control de todos los centros educativos; el régimen de becas y ayudas al estudio con fondos propios; la evaluación y garantía de la calidad del sistema educativo; la formación del personal docente; la definición de las materias relativas al conocimiento de la cultura castellana y leonesa; las actividades complementarias y extraescolares, en relación con los centros sostenidos con fondos públicos; la organización de las enseñanzas no presenciales y semipresenciales. También son competencia de la Comunidad las enseñanzas no universitarias que no conduzcan a la obtención de un título académico o profesional estatal.

3. En materia de enseñanza universitaria, sin perjuicio de la autonomía de las Universidades, es competencia exclusiva de la

Comunidad de Castilla y León en todo caso la programación y coordinación del sistema universitario de Castilla y León; la creación de Universidades públicas y autorización de las privadas; la aprobación de los estatutos de las Universidades públicas y de las normas de organización y funcionamiento de las privadas; la coordinación de los procedimientos de acceso a las Universidades y regulación de los planes de estudio; el marco jurídico de los títulos propios de las Universidades; la financiación de las Universidades; la regulación y gestión del sistema propio de becas y ayudas al estudio; el régimen retributivo del personal docente e investigador contratado en las Universidades públicas y el establecimiento de retribuciones complementarias del personal docente e investigador funcionario.

El Estatuto de Autonomía de Castilla y León incluye, asimismo, una referencia al derecho de las personas con necesidades educativas especiales a recibir el apoyo de los poderes públicos para acceder a la educación (artículo 13.1), y a los derechos de las personas con discapacidad a la plena integración educativa, laboral y social, con una referencia expresa a la promoción del uso por las personas sordas de la lengua de signos española (artículo 13.8).

Ley Orgánica 14/2007, de 30 de noviembre, de reforma del Estatuto de Autonomía de Castilla y León

Artículo 13. Derechos sociales.

1. Derecho a la educación. Todas las personas tienen derecho a una educación pública de calidad en un entorno escolar que favorezca su formación integral y a la igualdad de oportunidades en el acceso a la misma. Los poderes públicos de la Comunidad garantizarán la gratuidad de la enseñanza en los niveles educativos obligatorios y en aquellos en los que se determine por ley. Asimismo, establecerán un sistema de becas y ayudas al estudio para garantizar el acceso a los restantes niveles educativos de todas las personas en función de sus recursos y aptitudes.

Las personas con necesidades educativas especiales tienen derecho a recibir el apoyo de los poderes públicos de la Comunidad

para acceder a la educación de acuerdo con lo que determinen las leyes. Se reconoce el derecho de todas las personas adultas a la educación permanente, en los términos que legalmente se establezcan.

(...)

8. Derechos de las personas con discapacidad. Las personas de Castilla y León con algún grado de discapacidad tienen derecho a la igualdad de trato y de oportunidades, a la accesibilidad en cualquier ámbito de su vida, así como a las ayudas públicas necesarias para facilitar su plena integración educativa, laboral y social. Mediante ley se asegurará la supresión de barreras en los espacios y dependencias de uso público y en el transporte público colectivo de pasajeros. La ley reconocerá asimismo la participación de las personas con discapacidad en la definición de las políticas que les afecten a través de las asociaciones representativas de sus intereses.

Los poderes públicos promoverán el uso de la lengua de signos española de las personas sordas, que deberá ser objeto de enseñanza, protección y respeto. Además, se implementará la utilización por las Administraciones Públicas de la Comunidad de los sistemas que permitan la comunicación a los discapacitados sensoriales.

10.7.2 Ley 2/2013, de 15 de mayo de 2013, de Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad.

La Ley de Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad tiene por objeto garantizar la igualdad de oportunidades y la efectividad de los derechos y libertades fundamentales y deberes de las personas con discapacidad, orientando la actuación de los poderes públicos de Castilla y León en la atención y promoción de su bienestar, calidad de vida, autonomía personal y pleno desarrollo. En su Título Segundo, aborda las medidas para la igualdad de oportunidades,

diferenciando medidas contra la discriminación, medidas de acción positiva, medidas suplementarias, medidas de defensa, fomento y medidas de promoción de la autonomía personal. La educación y formación de las personas con discapacidad está contemplada en la sección segunda del capítulo segundo de este título (artículos 18 a 25), en el que se regulan las medidas que debe poner en marcha el sistema educativo para hacer efectivo el derecho de las personas con discapacidad a recibir la atención educativa específica que necesiten, en un marco inclusivo.

TÍTULO II. Medidas en garantía del principio de igualdad y de política de igualdad de oportunidades de las personas con discapacidad.

CAPÍTULO II. Medidas contra la discriminación y medidas de acción positiva

Sección 2.^a– Educación y Formación

Artículo 18. Objetivos y Finalidad.

1. Las personas con discapacidad tienen derecho a recibir la atención educativa específica para las necesidades del alumno, en un marco inclusivo.

2. Para hacer efectivo este derecho, el sistema educativo pondrá en marcha aquellas medidas que faciliten:

a) El desarrollo de la personalidad y de las capacidades y habilidades para que mejoren la calidad de vida, autonomía personal, participación y desarrollo en su entorno familiar y comunitario.

b) Su efectiva inclusión social, mediante una transición adecuada entre las distintas etapas o niveles educativos, así como entre enseñanzas de formación profesional en el sistema educativo, el subsistema de formación profesional para el empleo y acceso al empleo, con el objeto de que dispongan de las habilidades y competencias necesarias para su inserción laboral.

3. La escolarización del alumnado con discapacidad se registrará por los principios de normalización e inclusión y asegurará su no discriminación e igualdad efectiva en el acceso y la permanencia en el sistema educativo, pudiendo introducirse medidas de flexibilización de las distintas etapas educativas, como los sistemas de escolaridad combinada, cuando se considere necesario. Se propiciará que este alumnado desarrolle todas sus potencialidades, priorizando aquellos aspectos que faciliten la plena adaptación a su entorno. La modalidad de la escolarización garantizará el acceso del alumnado a un centro ordinario con los apoyos necesarios. Se garantizará que la familia pueda optar por un centro de educación especializada.

4. La identificación y valoración de las necesidades educativas de este alumnado, así como la evaluación continua de sus logros y progresos, a los efectos de su escolarización, se llevará a cabo por las administraciones educativas, de acuerdo con la normativa aplicable. 5. Se adoptarán las medidas oportunas para que las familias del alumnado con discapacidad reciban el adecuado asesoramiento individualizado, así como la información necesaria que les ayude en la educación de sus hijos/as.

Artículo 19. Medidas que se han de adoptar por las Administraciones Públicas.

1. La Administración autonómica y los centros docentes públicos y privados, asegurarán que el sistema educativo, garantice el derecho a la educación de las personas con discapacidad, regido por los principios de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal, en todas las etapas, incluidas las no obligatorias, accediendo a mayores niveles de formación.

2. Para ello, desarrollarán los apoyos, ajustes y adaptaciones necesarias en los dispositivos, instrumentos, organización y desarrollo del sistema para su efectiva adecuación a las necesidades de las personas con discapacidad. Se asegurará una disposición estable de los recursos de apoyo que precisa cada alumno a lo largo de

todas las etapas, así como la necesaria coordinación entre el profesorado y la orientación psicopedagógica. Estas medidas serán informadas previamente por el Consejo Autonómico de las Personas con Discapacidad. 3. El sistema educativo fomentará, en todas las etapas y niveles, una actitud de respeto hacia los derechos de las personas con discapacidad.

4. Asimismo, desarrollará las actuaciones precisas para prevenir y evitar el absentismo y el abandono escolar entre el alumnado con discapacidad.

5. Igualmente, adoptarán las medidas que consideren necesarias para favorecer el acceso, permanencia e inclusión del alumnado con discapacidad en el sistema educativo, para conseguir:

a) Desarrollar un programa adecuado de prevención, detección y atención temprana de las necesidades educativas especiales.

b) Ofrecer la atención educativa específica que, por sus necesidades educativas especiales, requieran las personas con discapacidad. Se dispondrá para ello de profesorado adecuado, especialmente formado y suficiente para su atención, así como los demás recursos especializados que, en su caso, se requieran.

c) Incorporar, de manera progresiva las necesarias adaptaciones y apoyos, incluyendo el uso de sistemas de comunicación alternativos y de apoyo a la comunicación oral, así como la utilización de medios técnicos y didácticos precisos.

d) Disponer, en los centros educativos, de espacios y dispositivos en adecuadas condiciones de accesibilidad.

e) Promover la escolarización del alumnado con discapacidad en la educación infantil, la educación primaria y la educación secundaria obligatoria y desarrollar programas para su adecuada incorporación a los centros, garantizando su acceso a los mismos servicios que el resto del alumnado.

f) Fomentar el aprendizaje de las personas con discapacidad de todas las edades para la transición eficaz entre las distintas etapas y niveles educativos, así como entre la educación y el empleo. g) Desarrollar una formación inicial y permanente del profesorado sobre la discapacidad, la igualdad de oportunidades y las formas de discriminación.

Artículo 20. Medidas que se han de adoptar en los centros educativos. En los centros educativos habrán de adoptarse las medidas necesarias para asegurar la igualdad de oportunidades y la no discriminación de las personas con discapacidad, entre otras:

a) La atención especial en las programaciones didácticas, en todas las etapas y niveles de enseñanza, y su adaptación a la realidad de la discapacidad

b) El rechazo de comportamientos, contenidos y estereotipos discriminatorios y de acoso.

c) El desarrollo de proyectos y programas dirigidos a fomentar el conocimiento y la difusión, entre las personas de la comunidad educativa, de la igualdad de oportunidades y la efectiva inclusión de las personas con discapacidad.

Artículo 21. Orientación sociolaboral.

1. Las personas con discapacidad y sus familias recibirán orientación sobre los recursos existentes para continuar su formación, capacitación y desarrollo de competencias para su desarrollo personal, por parte de los servicios especializados de las Administraciones correspondientes.

2. Esta orientación habrá de referirse a los diversos recursos y alternativas en los siguientes ámbitos:

a) Enseñanzas superiores del propio sistema educativo.

b) Inserción laboral.

c) Recursos especializados de carácter habilitador u ocupacional.

Artículo 22. Coordinación entre los ámbitos educativo, laboral y social.

1. Las Administraciones Públicas competentes en materia de educación y servicios sociales mantendrán la coordinación necesaria que permita continuar con la atención recibida desde el sistema educativo, una vez culminados los ciclos educativos a los que pueda acceder, con el fin de garantizar el proceso de integración social y laboral de las personas con discapacidad.

2. En el ámbito de la Comisión Interconsejerías para la igualdad de oportunidades de las personas con discapacidad, las Consejerías competentes en materia de educación, servicios sociales y empleo, elaborarán y desarrollarán las actuaciones de coordinación necesarias para posibilitar una respuesta integral y adecuada a las necesidades de las personas con discapacidad en sus itinerarios personalizados de integración sociolaboral, con el fin último de lograr su inserción en el empleo.

Artículo 23. Fomento de la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación.

1. Las Administraciones Públicas, con la colaboración de los centros educativos, fomentarán entre las personas con discapacidad, en el ámbito educativo, la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación, especialmente en las zonas rurales.

2. A estos efectos, los centros educativos dispondrán de los medios materiales necesarios con las adaptaciones técnicas adecuadas para su correcta utilización por las personas con discapacidad.

Artículo 24. Enseñanzas de formación profesional.

1. La Administración de la Comunidad de Castilla y León pondrá en marcha las medidas necesarias para ofertar una formación profesional adaptada y adecuada a las personas con discapacidad, que permita responder a sus necesidades específicas de apoyo, fomente y desarrolle sus habilidades y competencias y

posibilite su integración en el mercado de trabajo y su capacidad emprendedora.

2. La Administración educativa, de acuerdo con lo dispuesto en la normativa sectorial de aplicación, establecerá un porcentaje de plazas reservadas en las enseñanzas de formación profesional para el alumnado con discapacidad, que no podrá ser inferior al cinco por ciento del total de plazas ofertadas.

Artículo 25. Estudios universitarios.

Las Universidades garantizarán a las personas con discapacidad las condiciones precisas para facilitar su acceso y promoción en las enseñanzas universitarias, así como su plena participación en la vida académica, desde todos los espacios y ámbitos que conforman las diferentes instancias universitarias, en igualdad de condiciones que el resto del alumnado.

Asimismo, garantizarán las adaptaciones, medios, dispositivos y apoyos precisos, con los ajustes razonables que sean necesarios.

10.7.3 Orden EDU/1152/2010, de 3 de agosto, por la que se regula la respuesta educativa al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo escolarizado en el segundo ciclo de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Enseñanzas de Educación Especial, en los centros docentes de la Comunidad de Castilla y León.

La Orden EDU/1152/2010 regula y desarrolla los aspectos relativos a la ordenación y a la organización de la respuesta educativa al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo, bajo los principios de calidad y equidad educativa. Se estructura en seis capítulos, cuatro disposiciones adicionales, una disposición transitoria, una disposición derogatoria y tres disposiciones finales.

El Capítulo I establece el objeto de la Orden, su ámbito de aplicación y los principios generales de actuación que rigen la respuesta educativa al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo.

El Capítulo II está dedicado a las actuaciones generales, a las medidas de atención educativa y de coordinación entre etapas educativas, y al Plan de Atención a la Diversidad que deberán elaborar los centros docentes, su contenido y los responsables en su elaboración, seguimiento, evaluación y supervisión.

El Capítulo III aborda la identificación, evaluación y seguimiento de las necesidades específicas de apoyo educativo del alumnado, definiendo la evaluación psicopedagógica, los responsables para su realización y regulando el procedimiento para la realización del informe de evaluación psicopedagógica y del dictamen de escolarización.

El Capítulo IV, que regula la atención educativa al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo, estaba dividido originalmente en cuatro secciones de acuerdo a las necesidades educativas del alumnado: la primera sección está dirigida al alumnado con necesidades educativas especiales, a su escolarización y atención educativa, y a los centros y unidades de educación especial y su propuesta curricular; la segunda al alumnado con altas capacidades intelectuales; la tercera al alumnado de integración tardía en el sistema educativo y al alumnado en situación de desventaja socioeducativa, y, finalmente, la cuarta se dedica al alumnado con otras necesidades educativas, tales como escolarización irregular, absentismo o riesgo de abandono escolar temprano, o al que padece problemas de salud mental. Por Orden EDU/371/2018, de 2 de abril, se ha incluido, dentro de este Capítulo IV, una nueva sección dedicada al alumnado prematuro, posibilitando en determinados supuestos su escolarización con edad corregida como medida de flexibilización excepcional.

El Capítulo V trata de los recursos humanos que la Consejería competente en materia de educación pone a disposición del sistema educativo para adecuar la respuesta al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo.

Por último, el Capítulo VI establece la participación y colaboración de las familias en las decisiones que afecten a la escolarización y demás procesos educativos del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo.

Se transcribe a continuación la sección primera del capítulo cuarto (artículos 15 a 18), dedicada al alumnado con necesidades educativas especiales y a los Centros y Unidades de Educación Especial.

CAPÍTULO IV Atención al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo

Sección Primera.- Alumnado con necesidades educativas especiales. Centros y Unidades de Educación Especial

Artículo 15.- Ámbito.

De conformidad con el artículo 73 de la Ley Orgánica 2/2006, de Educación, se entiende por alumnado con necesidades educativas especiales aquel que requiere, por un período de su escolarización o a lo largo de toda ella, determinados apoyos y atenciones educativas específicas derivadas de discapacidad o trastornos graves de conducta.

Artículo 16.- Escolarización y atención educativa.

1. La Consejería competente en materia de educación promoverá la escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales en centros ordinarios, y potenciará la escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad física o auditiva en determinados centros ordinarios de referencia cuando la respuesta a sus necesidades requiera una atención más especializada.

2. La escolarización en centros de educación especial o en unidades de educación especial sólo se llevará a cabo cuando las necesidades educativas especiales del alumnado sean graves y permanentes, requieran un apoyo extenso y generalizado con adaptaciones significativas en la mayor parte de las áreas o

materias del currículo, precisen recursos humanos y materiales específicos, y no puedan ser atendidas en el marco de las medidas de atención a la diversidad de los centros ordinarios, de acuerdo al artículo 74.1 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

3. Sólo en casos excepcionales, y previo informe motivado del Área e Inspección Educativa, se podrá escolarizar al alumnado del segundo ciclo de educación infantil en centros o unidades de educación especial.

4. En el caso de alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de discapacidad, y cuando dichas necesidades educativas así lo requieran, se podrá llevar a cabo una escolarización combinada entre centros ordinarios y centros de educación especial, o centros ordinarios y unidades de educación especial, con el objeto de lograr una mayor integración e inserción socioeducativa.

5. Con carácter general, el alumnado con necesidades educativas especiales que haya estado escolarizado en centros de educación infantil y primaria, una vez finalizada esta etapa, continuará su escolarización en centros que impartan educación secundaria obligatoria.

6. La Consejería competente en materia de educación favorecerá las condiciones para que los alumnos con necesidades educativas especiales puedan continuar su escolarización de manera adecuada en las enseñanzas postobligatorias y en la educación superior.

7. En el marco de la normativa que regula la admisión del alumnado en centros sostenidos con fondos públicos, cuando se escolarice a alumnado que presente necesidades educativas especiales, además de los requisitos establecidos con carácter general, el procedimiento incluirá:

a) Dictamen de escolarización.

b) Informe del Área de Inspección Educativa acerca de la idoneidad de la propuesta y valoración acerca de si los derechos de los alumnos y sus familias o representantes legales han sido respetados.

c) Resolución de escolarización de la Dirección Provincial de Educación o, en su caso, de la comisión de escolarización correspondiente, una vez visto el dictamen de escolarización y el informe de la inspección educativa. La resolución se comunicará al centro y a las familias o representantes legales en los plazos establecidos al respecto en la normativa que regula la admisión del alumnado en centros sostenidos con fondos públicos.

Artículo 17.- Centros y unidades de educación especial.

1. Además de los centros de educación especial establecidos en el artículo 111.4 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, en determinadas circunstancias, y de acuerdo con lo establecido en el artículo 74.1 de la citada Ley, la Consejería competente en materia de educación podrá habilitar o crear unidades de educación especial en centros ordinarios para la escolarización del alumnado señalado en el artículo 16.2, que tendrán carácter sustitutorio de los centros de educación especial.

2. En los centros y unidades de educación especial se podrá cursar, con carácter general, la enseñanza de educación básica obligatoria y, a su finalización, enseñanzas cuya formación se dirija al desarrollo de la autonomía personal y la integración social y laboral.

3. La educación básica obligatoria tendrá una duración de diez años. Comenzará y finalizará en las edades establecidas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, con carácter general y con las mismas prórrogas de escolarización establecidos en la enseñanza ordinaria. Se organizará en ciclos que constituirán unidades de organización y planificación de la enseñanza, teniendo en cuenta las características del alumnado y del centro.

4. La formación que se imparta en estos centros y unidades con posterioridad a la educación básica obligatoria tendrá una duración de dos años y podrá ampliarse a tres cuando el proceso educativo del alumno lo aconseje, teniendo en cuenta que el límite de edad para poder estar escolarizados en estos centros y unidades es de veintiún años cumplidos en el año natural en que finalice el curso.

5. Los centros de educación especial, a efectos de organización y funcionamiento, serán objeto de regulación específica adaptada a sus particularidades.

Artículo 18.- Propuesta curricular de los centros y unidades de educación especial.

1. En la educación básica obligatoria, la propuesta curricular de los centros y unidades de educación especial tomará como referente los objetivos, competencias básicas y contenidos del currículo establecidos para la enseñanza básica en todas sus áreas de conocimiento, adaptando el currículo oficial de las mismas a las necesidades educativas del alumnado pudiéndose reestructurarse en ámbitos de desarrollo que contengan las diferentes áreas de conocimiento o materias.

2. La formación posterior a la educación básica obligatoria estará encaminada a facilitar el desarrollo de la autonomía personal y la integración social y comunitaria del alumnado, pudiendo tener un componente de orientación y formación laboral.

3. En la elaboración de la propuesta curricular participará el conjunto de profesionales del centro o unidad de educación especial, coordinados por el equipo directivo, con el asesoramiento de los servicios de orientación educativa.

4. En lo que se refiere a las unidades de educación especial en centros ordinarios, el proyecto educativo del centro donde estén ubicadas incluirán los aspectos relativos a dichas unidades.

La Orden EDU/1152/2010 incluye sendos anexos en los que se establecen las ratios de profesionales por número de alumnos con necesidades educativas especiales en centros públicos de educación infantil, primaria y secundaria (Anexo I) y en centros públicos de educación especial (Anexo II). Estas ratios son las siguientes:

A) Proporciones profesionales/alumnos con necesidades educativas especiales en centros públicos de infantil, primaria y secundaria:

1. Maestros de Pedagogía Terapéutica y de Audición y Lenguaje:

ESPECIALISTA	RATIO PROFESOR / N° ACNEE
Pedagogía terapéutica	1 / 8-11
Audición y lenguaje	1 / 15-25

2. Fisioterapeutas*:

ALUMNOS	RATIO PROFESIONAL / N° ACNEE
Discapacidad física	1/15-20

* Cuando los alumnos presenten discapacidad motórica.

3. Ayudantes Técnicos Educativos*:

ALUMNOS	RATIO PROFESOR / N° ACNEE
Discapacidad física	1/15-20
Trastornos Generalizados del Desarrollo	1/15-20

* Cuando se escolarice alumnado que presente problemas graves de autonomía personal.

Cuando los alumnos no tengan autonomía, debido a la naturaleza de su discapacidad física, la proporción establecida para disponer de un Ayudante Técnico Educativo podrá reducirse a 1/6.

B) Proporciones profesionales/alumnos con necesidades educativas especiales en centros públicos de educación especial:

1.1 Profesores tutores en Unidades y Centros de Educación Especial:

ALUMNOS	EDUCACIÓN BÁSICA OBLIGATORIA	TRANSICIÓN A LA VIDA ADULTA
Discapacidad psíquica	1/6-8	1/6-8
Plurideficientes	1/4-6	1/4-6
Trastornos Generalizados del Desarrollo y Trastornos Graves de la Personalidad	1/3-5	1/3-5

1.2. Maestros con la especialidad de Audición y Lenguaje:

ALUMNOS	EDUCACIÓN BÁSICA OBLIGATORIA	TRANSICIÓN A LA VIDA ADULTA
Discapacidad psíquica	1/20-25	1/45-50
Plurideficientes	1/15-20	1/25-30
Trastornos Generalizados del Desarrollo y Trastornos Graves de la Personalidad	1/15-20	1/20-25

1.3 Fisioterapeutas:

ALUMNOS	EDUCACIÓN BÁSICA OBLIGATORIA	TRANSICIÓN A LA VIDA ADULTA
Discapacidad psíquica	1/35-40	1/45-50
Plurideficientes	1/12-15	1/15-20

1.4 Ayudantes Técnicos Educativos:

ALUMNOS	EDUCACIÓN BÁSICA OBLIGATORIA	TRANSICIÓN A LA VIDA ADULTA
Discapacidad psíquica	1/15-20	1/20-25
Plurideficientes*	1/10-12	1/12-15

Trastornos Generalizados del Desarrollo y Trastornos Graves de la Personalidad	1/10-12	1/12-15
--	---------	---------

* Cuando los alumnos no tengan autonomía, debido a la naturaleza de su plurideficiencia, la proporción establecida para disponer de un Ayudante Técnico Educativo podrá reducirse a 1/6.

10.8 Castilla-La Mancha

10.8.1 Estatuto de Autonomía

Castilla-La Mancha asume competencias de desarrollo legislativo y gestión en materia de educación, en virtud de lo dispuesto en el artículo 37 de la Ley Orgánica 9/1982, de 10 de agosto, de Estatuto de Autonomía de Castilla-La Mancha.

Artículo treinta y siete.

1. Corresponde a la Comunidad Autónoma la competencia de desarrollo legislativo y ejecución de la enseñanza en toda su extensión, niveles y grados, modalidades y especialidades, de acuerdo con lo dispuesto en el artículo 27 de la Constitución y leyes orgánicas que, conforme al apartado 1 del artículo 81 de la misma, lo desarrollen y sin perjuicio de las facultades que atribuye al Estado el número 30 del apartado 1 del artículo 149 y de la alta inspección para su cumplimiento y garantía.

2. Para garantizar una prestación homogénea y eficaz del servicio público de la educación que permita corregir las desigualdades o desequilibrios que puedan producirse, la Comunidad Autónoma facilitará a la Administración del Estado la información que ésta le solicite sobre el funcionamiento del sistema educativo en sus aspectos cualitativos y cuantitativos, y colaborará con la Administración del Estado en las actuaciones del seguimiento y evaluación del sistema educativo nacional.

3. *En el ejercicio de estas competencias, la Comunidad Autónoma fomentará la investigación, especialmente la referida a materias o aspectos peculiares de Castilla-La Mancha, y la creación de centros universitarios en la región.*

10.8.2 Ley 7/2010, de 20 de julio, de Educación de Castilla-La Mancha.

La equidad como principio y objetivo del sistema educativo ocupa un lugar relevante en la Ley de Educación de Castilla-La Mancha, que en su artículo 120 entiende a la diversidad como un valor y señala que la respuesta a la diversidad del alumnado se regirá por los principios de la igualdad de oportunidades y acceso universal, normalización, inclusión escolar e integración social, flexibilidad, interculturalidad y coordinación entre administraciones. La atención educativa a la diversidad, regulada en el título IV de esta ley, recoge el conjunto de intervenciones que tratan de dar respuesta inmediata a las necesidades de los alumnos que presentan trastornos permanentes o transitorios en su desarrollo, o en riesgo de padecerlos. La respuesta a la diversidad garantiza una educación de calidad desde el respeto a las diferencias personales y se orienta a la superación de las desigualdades, sean cuales sean su origen y sus características, con especial atención al alumnado con necesidades educativas especiales permanentes, y al alumnado hospitalizado o convaleciente.

La Ley 7/2010 supone la asunción, por parte de Castilla-La Mancha, de los compromisos internacionales adquiridos por España en materia de educación al ratificar la Convención de Naciones Unidas de 13 de diciembre de 2006 sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.

Transcribimos a continuación los artículos 120 a 125, que forman parte del capítulo primero del título cuarto, en los que se recogen los principios que guían la respuesta a la diversidad y se regulan las necesidades educativas del alumnado, la detección y planificación de la respuesta, los recursos materiales y personales de apoyo, las

modalidades de respuesta específica y los centros de educación especial.

Título IV. Equidad en la educación

Capítulo I. La respuesta a la diversidad y el éxito educativo del alumnado

Artículo 120. Principios de equidad.

1. La respuesta a la diversidad del alumnado se regirá por los principios de igualdad de oportunidades y acceso universal, normalización, inclusión escolar e integración social, flexibilidad, interculturalidad y coordinación entre administraciones.

2. De acuerdo con estos principios, la diversidad se entiende como un valor, y las medidas estarán regidas por los siguientes criterios y procedimientos:

a) La distribución equilibrada del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo entre todos los centros docentes sostenidos con fondos públicos.

b) La escolarización en el entorno más normalizado y, excepcionalmente, en un entorno específico cuando las necesidades educativas especiales no puedan ser atendidas en el marco de las medidas dispuestas en los centros ordinarios.

c) La planificación, desarrollo y evaluación de la respuesta, teniendo en cuenta al alumnado y a su entorno familiar, social y escolar.

d) La respuesta se ha de realizar por el centro docente, teniendo como referencia el proyecto educativo y las programaciones didácticas.

e) A los efectos de la adopción de decisiones en la respuesta educativa tendrán prioridad las medidas normalizadoras frente a las extraordinarias. Estas últimas se utilizarán sólo cuando hayan sido agotadas las primeras.

f) La promoción de acciones preventivas normalizadas en el momento en el que se identifican las necesidades. Estas acciones serán siempre preferibles y previas a las acciones correctivas y compensadoras.

g) La utilización de fórmulas de refuerzo y de apoyo basadas en programas individualizados de trabajo en contextos heterogéneos y flexibles.

h) La utilización de modelos de tutoría personalizada complementarios a la tutoría de grupo.

i) El diseño, desarrollo y evaluación de programas de aprendizaje de la lengua castellana para el alumnado que la desconoce. Estos programas estarán integrados en el currículo e incluirán, en su caso, actividades de acompañamiento y enriquecimiento.

j) Los programas específicos y las medidas de flexibilización del currículo para el alumnado con altas capacidades.

k) La incorporación de programas de enriquecimiento y aceleración para la compensación de desigualdades.

l) La cooperación entre Administraciones públicas y las demás instituciones y la actuación coordinada entre ellas, especialmente cuando, junto a las medidas educativas, sea necesaria la atención en materia social o de salud.

3. Se garantizará, en todos los casos, la participación de las familias en la toma de decisiones relativas a la escolarización y desarrollo del proceso educativo de sus hijos e hijas, especialmente cuando ello suponga la adopción de medidas de carácter extraordinario.

4. Se facilitará el acceso de todo el alumnado a las enseñanzas postobligatorias, con especial atención al que tiene necesidades educativas especiales.

Artículo 121. Las necesidades educativas del alumnado.

1. El sistema educativo público de Castilla-La Mancha garantizará a todos los alumnos y alumnas una educación de calidad, con el respeto a las diferencias personales, para la superación de las desigualdades, sean cuales sean su origen y sus características.

2. A los efectos de la presente Ley se entiende como respuesta a la diversidad el conjunto de actuaciones educativas dirigidas a favorecer el progreso educativo del alumnado, teniendo en cuenta sus diferentes capacidades, ritmos y estilos de aprendizaje, motivaciones e intereses, situaciones sociales y económicas, culturales, lingüísticas y de salud.

3. En este marco, se considera alumnado con necesidades educativas específicas de apoyo educativo a aquel que, de forma transitoria o permanente, requiere, en mayor o menor grado, una respuesta propia e individualizada para alcanzar los objetivos del currículo.

Artículo 122. Detección y planificación de la respuesta.

1. Antes de que se produzca la primera escolarización, la detección y la atención temprana de las necesidades educativas es una responsabilidad compartida por las familias y las Consejerías competentes en materia de salud y bienestar social.

2. Una vez producida la escolarización, corresponde al profesorado y a los profesionales especializados en orientación y apoyo, en su caso, tras la oportuna valoración, la identificación de esas necesidades y la planificación, desarrollo y evaluación de la respuesta educativa adecuada. Para ello podrán contar, cuando sea preciso, con la información o colaboración aportada por otros profesionales que intervengan con el alumno o alumna.

3. Los responsables de la orientación elaborarán un dictamen y una propuesta de intervención al inicio de la escolarización, de una etapa educativa o siempre que de la valoración realizada se derive la conveniencia de pasar de una modalidad normalizada de escolarización a otra de carácter extraordinario o viceversa.

4. El profesorado, con la colaboración de los profesionales de la orientación y apoyo, elaborará las propuestas de acceso a los programas de diversificación curricular y de cualificación profesional inicial, teniendo en cuenta como criterio básico la mejor respuesta al alumnado.

5. La Consejería competente en materia de educación establecerá los procedimientos precisos para garantizar la información sobre las necesidades educativas del alumnado, en el caso de cambio de centro docente o etapa educativa, al centro en que se escolarice dicho alumnado.

6. Los centros docentes colaborarán con las familias y los profesionales de otras administraciones para el mejor desempeño de su tarea a la hora de planificar, desarrollar y evaluar la respuesta educativa.

7. Todos los alumnos y alumnas que presenten necesidades específicas de apoyo educativo, así como los que permanezcan un año más en un mismo curso o ciclo o promocionen con áreas o materias no superadas, deberán tener planes de trabajo individualizados. Estos planes también podrán elaborarse para aquellos que, por motivo de absentismo, problemas de conducta u otras circunstancias, vean comprometido su progreso educativo. La responsabilidad de elaborar los planes de trabajo individualizado corresponde al equipo docente, bajo la coordinación del tutor o tutora, y con el asesoramiento, en su caso, de los responsables de orientación y apoyo.

Artículo 123. Recursos materiales y personales de apoyo.

1. La Consejería competente en materia de educación impulsará el desarrollo de planes y programas, cuando proceda en colaboración con el Ministerio competente en materia de educación, para promover el éxito educativo y reducir el abandono escolar temprano.

2. Para garantizar la distribución equilibrada del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo en los centros sostenidos

con fondos públicos, todos ellos contarán con los recursos adecuados para facilitar una adecuada respuesta educativa.

3. Los profesionales de apoyo colaborarán con el profesorado, teniendo presente la necesaria integración de las respuestas específicas en las respuestas ordinarias que se producen en contextos normalizados y heterogéneos.

4. Todos los centros contarán con especialistas en pedagogía terapéutica y con la colaboración y el asesoramiento especializado de profesionales de la orientación educativa.

5. Los centros que desarrollen programas que fomenten la interculturalidad y la cohesión social, la mejora del éxito educativo y el desarrollo de un currículo inclusivo, entre otros, podrán ser dotados de recursos personales y materiales adicionales, en virtud del convenio o compromiso singular que se establezca entre la Consejería competente en materia de educación y el centro.

6. El profesorado, en su conjunto, es el responsable de todo el alumnado, y como tal debe contar con la competencia necesaria para programar y organizar una respuesta educativa a la diversidad en contextos heterogéneos. A tal fin, se organizarán las correspondientes actividades de formación.

7. La dotación de recursos para la atención educativa complementaria estará vinculada de forma estricta a la existencia de alumnado escolarizado en el centro que requiera una atención específica.

8. La Consejería competente en materia de educación proporcionará los recursos materiales y de acceso necesarios para la atención a los alumnos con necesidades educativas especiales.

9. Los centros docentes sostenidos con fondos públicos que atiendan a población especialmente desfavorecida contarán con los recursos adicionales precisos para tal fin.

10. La puesta en marcha de respuestas educativas asociadas al modelo de interculturalidad y cohesión social se hará a través del profesorado ordinario.

Artículo 124. Modalidades de respuesta específica.

El alumnado con necesidades educativas especiales más significativas podrá escolarizarse en un centro ordinario en aulas de educación especial, en un centro específico de educación especial o mediante una escolarización combinada entre ambas modalidades.

Artículo 125. Los centros de educación especial.

1. Los centros de educación especial escolarizarán al alumnado con necesidades educativas especiales permanentes asociadas a discapacidad que requieran medidas extraordinarias en grado extremo, de acuerdo con el preceptivo dictamen de escolarización.

2. Su finalidad es el desarrollo de las capacidades del alumnado para que alcance el máximo de calidad de vida mediante el desarrollo de su bienestar emocional, material, físico y social, y de su autonomía personal.

3. Los centros de educación especial se configuran como centros de recursos educativos abiertos a los profesionales de su ámbito geográfico y a la comunidad, con el fin de proporcionarles servicios que, por su especificidad, no estén disponibles en los centros ordinarios correspondientes.

4. Las unidades de educación especial en los centros ordinarios se configuran como un medio de respuesta más abierto y normalizado que favorece la igualdad en el acceso y la permanencia en el sistema educativo del alumnado con necesidades educativas especiales permanentes.

5. La escolarización combinada entre centros ordinarios y centros de educación especial se utilizará cuando existan posibilidades de normalizar, al menos con carácter temporal, la respuesta educativa y cuando de ello se deriven beneficios para la mejor socialización del alumnado.

10.8.3 Decreto 85/2018, de 20 de noviembre, por el que se regula la inclusión educativa del alumnado en la comunidad autónoma de Castilla-La Mancha.

Este Decreto concreta el marco regulador de la inclusión en la comunidad autónoma de Castilla-La Mancha. Su finalidad es garantizar una educación inclusiva para todo el alumnado, creando entornos educativos que, teniendo en cuenta la diversidad de las personas y la complejidad social, ofrezcan expectativas de éxito a todo el alumnado en el marco de un sistema inclusivo. Contempla, entre otros aspectos, la regulación de los procesos de identificación de barreras para el aprendizaje a través de la evaluación psicopedagógica y el dictamen de escolarización, un catálogo de medidas de inclusión educativa que permita a los centros dar respuesta a todo el alumnado, la creación de programas específicos que posibiliten futuras vías de empleabilidad como estrategia de capacitación profesional y prevención del abandono escolar, la regulación de aspectos relativos a la escolarización del alumnado en riesgo de exclusión socio-educativa y la definición de diferentes profesionales que dan una respuesta educativa a la diversidad del alumnado.

El Decreto 85/2018 se estructura en ocho capítulos en los que se define la inclusión educativa; las medidas y planificación de la respuesta educativa desde un enfoque inclusivo; la identificación de potencialidades, barreras para el aprendizaje y la participación del alumnado; la evaluación, promoción, titulación y certificación del alumnado objeto de medidas de respuesta a la diversidad; los recursos personales y materiales que permiten un ajuste educativo para el alumnado que lo precise, y los aspectos relacionados con la calidad de la atención educativa.

El continuo de medidas de inclusión educativa que se plantea en el capítulo segundo con el objetivo de ofrecer a cada alumno o alumna los ajustes que requiera, contempla las medidas promovidas por la administración educativa, las medidas de inclusión educativa a nivel de centro y a nivel de aula, las medidas individualizadas y las medidas extraordinarias de inclusión educativa. Entre estas últimas, se contemplan

las adaptaciones curriculares significativas, la permanencia extraordinaria en una etapa, la flexibilización curricular, las exenciones y fragmentaciones en etapas post-obligatorias, las modalidades de Escolarización Combinada o en Unidades o Centros de Educación Especial y los Programas Específicos de Formación Profesional. Se establece con claridad que la implantación de estas medidas extraordinarias de inclusión solo se llevará a cabo tras haber agotado previamente las medidas de inclusión educativa promovidas por la Consejería con competencias en materia de educación, las medidas de inclusión a nivel de centro o a nivel de aula y las medidas individualizadas de inclusión educativa; que deberán ser objeto de seguimiento continuo por parte del equipo docente, y que deberán reflejarse en un Plan de Trabajo. Se establece asimismo que, en relación con la adopción de las medidas extraordinarias, la Red de Apoyo a la Orientación, Convivencia e Inclusión Educativa actuará como mecanismo arbitral o de mediación para resolver las diferencias que pudieran producirse entre las familias o tutores y tutoras legales del alumnado y la Consejería con competencias en materia de educación.

En la regulación de las modalidades de escolarización, se afirma que la modalidad de escolarización que responde al derecho a la educación inclusiva para todo el alumnado y en todas las etapas educativas, es el centro ordinario. No obstante, se contempla la posibilidad de autorizar las modalidades de escolarización combinada y escolarización en unidades o centros educación especial cuando se justifique que, habiéndose puesto en marcha previamente todas las medidas y los medios efectivos para lograr la inclusión educativa, ésta no ha podido lograrse porque las necesidades del alumnado son tan significativas que requieren una respuesta específica que no puede prestarse como medidas de apoyo en un centro ordinario.

Se transcribe a continuación el capítulo segundo del Decreto, que recoge las diferentes medidas de inclusión educativa previstas.

Capítulo II. Medidas de inclusión educativa.

Sección 1ª. Continuo de medidas de inclusión educativa

Artículo 4. Criterios generales.

1. Son medidas de inclusión educativa los planes, programas, actuaciones, estrategias, procedimientos y recursos dirigidos a favorecer el aprendizaje, el desarrollo, la participación y la valoración de todo el alumnado en el contexto del aula, del centro y de la comunidad educativa.

2. La adopción de unas u otras medidas de inclusión educativa no tiene un carácter excluyente entre sí, ya que el carácter continuo del conjunto de las medidas requiere de una visión amplia e integradora de las mismas, con el objetivo de ofrecer a cada alumno o alumna los ajustes que requiera.

3. Constituyen el continuo de medidas de respuesta a la diversidad del alumnado las medidas promovidas por la administración educativa, las medidas de inclusión educativa a nivel de centro y a nivel de aula, las medidas individualizadas y las medidas extraordinarias de inclusión educativa.

4. Las medidas de inclusión educativa consisten en el diseño de actuaciones de enseñanza- aprendizaje de forma que se favorezca la participación de todo el alumnado en el desarrollo de las mismas en igualdad de condiciones. Se adoptarán en las diferentes etapas educativas, actividades complementarias y extracurriculares en las que participe el alumnado, con objeto de erradicar situaciones de discriminación, marginación o segregación.

5. La adopción de las actuaciones se realizará con carácter preventivo y comunitario desde el momento en que se identifiquen barreras para seguir el currículo, desarrollar todo el potencial de aprendizaje o participar de las actividades del grupo en el que está escolarizado el alumnado.

6. El centro educativo será el marco de referencia de la intervención educativa, teniendo como punto de partida el Proyecto Educativo y el resto de documentos que vertebran la vida del centro respetando el principio de no discriminación y de inclusión educativa como valores fundamentales.

7. Las decisiones adoptadas se revisarán periódicamente en continua colaboración entre las familias y los profesionales del centro educativo, adecuando la respuesta educativa a las nuevas valoraciones, que estarán siempre dirigidas a que el alumnado desarrolle la actividad educativa en el régimen de mayor inclusión posible y potenciando, siempre que exista la posibilidad, las medidas de retorno.

8. Con carácter general, el conjunto de medidas de atención a la diversidad se desarrollarán dentro del grupo de referencia del alumno o alumna, y en todo caso garantizando la participación efectiva en un contexto que posibilite el máximo desarrollo del alumnado al que van dirigidas.

9. Las medidas de inclusión serán desarrolladas por el equipo docente y los profesionales educativos que correspondan, con el asesoramiento y colaboración de los equipos de orientación y apoyo y departamentos de orientación y la coordinación del equipo directivo.

Artículo 5. Medidas de inclusión educativa promovidas por la Consejería competente en materia de educación.

1. Son medidas de inclusión educativa promovidas por la Consejería competente en materia de educación todas aquellas actuaciones que permitan ofrecer una educación común de calidad a todo el alumnado y puedan garantizar la escolarización en igualdad de oportunidades, con la finalidad de dar respuesta a los diferentes ritmos, estilos de aprendizaje y motivaciones del conjunto del alumnado.

2. Tienen la consideración de estas actuaciones:

a) Los programas y las actividades para la prevención, seguimiento y control del absentismo, fracaso y abandono escolar.

b) Las modificaciones llevadas a cabo para eliminar las barreras de acceso al currículo, a la movilidad, a la comunicación, cuantas otras pudieran detectarse.

c) Los programas, planes o proyectos de innovación e investigación educativas para mejorar la calidad de la respuesta educativa.

d) Los planes de formación permanente para el profesorado en materia de inclusión educativa.

e) El impulso en los centros educativos de proyectos de transformación para mejorar la participación de la comunidad educativa y la convivencia del centro.

f) La firma de acuerdos para el desarrollo de proyectos de mejora de la calidad de la enseñanza e inclusión educativa.

g) Promoción de campañas de sensibilización a la comunidad educativa en aspectos relacionados con el respeto a la diversidad y los derechos y deberes de todo el alumnado.

h) Los programas para el fomento del conocimiento de la lengua y cultura del país de origen de alumnado extranjero en convenio con las administraciones competentes.

i) El desarrollo de programas, comisiones de seguimiento, protocolos de actuación y de coordinación dentro del acuerdo marco inter-institucional para garantizar una respuesta integral al alumnado.

j) Las actuaciones de apoyo y asesoramiento al conjunto de la comunidad educativa realizadas por parte de las estructuras que forman la Red de Apoyo a la Orientación, Convivencia e Inclusión Educativa.

k) El fomento de los procesos de coordinación, de comunicación y participación entre los profesionales de los distintos centros, zonas y etapas educativas en las que desarrollan sus funciones.

l) La atención a las especificidades generadas por cuestiones geográficas, demográficas o de ámbito rural.

m) La intervención por parte del Equipo de Atención Educativa Hospitalaria y Domiciliaria y del Equipo de Atención Educativa de

Centro de Reforma de Menores se realizará en los términos establecidos en los artículos 126 y 127 de la Ley 7/2010, de 20 de julio. Del mismo modo, la Consejería competente en materia de educación podrá crear otros Equipos de Atención Educativa para el Alumnado con Trastorno del Espectro Autista, Alumnado con Discapacidad Visual o cuantos otros pueda determinar para responder a las características del alumnado.

n) La dotación de recursos personales, materiales, organizativos y acciones formativas que faciliten la accesibilidad universal del alumnado.

ñ) La Consejería con competencias en materia de educación podrá establecer medidas para la flexibilización del inicio de la edad de escolarización del alumnado con condiciones personales de prematuridad y/ o alumnado con propuesta expresa del equipo de transición de atención temprana con autorización de la familia o tutorías legales.

o) Cuantas otras propicien la calidad de la educación para todo el alumnado y el acceso, permanencia, promoción y titulación en el sistema educativo en igualdad de oportunidades.

Artículo 6. Medidas de inclusión educativa a nivel de centro.

1. Son medidas de inclusión educativa a nivel de centro todas aquellas que, en el marco del proyecto educativo del centro, tras considerar el análisis de sus necesidades, las barreras para el aprendizaje y los valores inclusivos de la propia comunidad educativa y teniendo en cuenta los propios recursos, permiten ofrecer una educación de calidad y contribuyen a garantizar el principio de equidad y dar respuesta a los diferentes ritmos, estilos de aprendizaje y motivaciones del conjunto del alumnado.

2. A nivel de centro se podrán aplicar las siguientes medidas de inclusión educativa:

a) El desarrollo de los diferentes planes, programas y medidas recogidos en el proyecto educativo para desarrollar los diferentes

ámbitos de la orientación educativa o proyectos singulares que desarrolle el centro.

b) El desarrollo de proyectos de innovación, formación e investigación promovidos en colaboración con la administración educativa.

c) El desarrollo de protocolos y programas preventivos, de estimulación e intervención en las diferentes etapas educativas que han de ponerse en marcha de forma prioritaria en las etapas de Educación Infantil, Primero y Segundo de Educación Primaria y Primero y Segundo de Educación Secundaria Obligatoria.

d) Los programas de mejora del aprendizaje y el rendimiento.

e) El desarrollo de la optatividad y la opcionalidad.

f) La distribución del alumnado en grupos en base al principio de heterogeneidad.

g) Las estrategias organizativas que el centro pone en marcha para favorecer los procesos de aprendizaje de un grupo de alumnos y alumnas del tipo: desdobles, agrupamientos flexibles, dos profesores en el aula o cuantas otras determine en el ámbito de su autonomía.

h) La agrupación de materias en ámbitos, en los términos establecidos por la administración con competencias en materia de educación.

i) Las adaptaciones y modificaciones llevadas a cabo en los centros educativos para garantizar el acceso al currículo, la participación, eliminando tanto las barreras de movilidad como de comunicación, comprensión y cuantas otras pudieran detectarse.

j) La dinamización de los tiempos y espacios de recreo y de las actividades complementarias y extracurriculares para favorecer la participación e inclusión social de todo el alumnado.

k) Los programas de acogida para el alumnado que se incorpora al centro educativo atendiendo a las circunstancias por las que se produce esta incorporación y estableciendo actuaciones

que favorezcan la escolarización en el grupo que mejor se ajuste a sus características.

l) Las medidas que desde las normas de convivencia, organización y funcionamiento del centro y desde la acción tutorial favorezcan la equidad y la inclusión educativa.

m) Cuantas otras propicien la calidad de la educación para todo el alumnado y el acceso, permanencia, promoción y titulación en el sistema educativo en igualdad de oportunidades y hayan sido aprobadas por la Consejería con competencias en materia de educación.

3. Los centros educativos incluirán los criterios para la adopción, evaluación y seguimiento de las medidas de inclusión educativa a nivel de centro, en los términos previstos en el artículo 121 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, así como, en el resto de los documentos programáticos del centro.

Artículo 7. Medidas de inclusión educativa a nivel de aula.

1. Las medidas de inclusión educativa a nivel de aula constituyen el conjunto de estrategias y medidas de carácter inclusivo que favorecen el aprendizaje de todo el alumnado y contribuyen a su participación y valoración en la dinámica del grupo-clase. Estas medidas deberán estar reflejadas en la práctica docente y contemplada en las propuestas curriculares y programaciones didácticas.

2. A nivel de aula se podrán aplicar las siguientes medidas de inclusión educativa:

a) Las estrategias empleadas por el profesorado para favorecer el aprendizaje a través de la interacción, en las que se incluyen entre otros, los talleres de aprendizaje, métodos de aprendizaje cooperativo, el trabajo por tareas o proyectos, los grupos interactivos o la tutoría entre iguales, entre otras.

b) Las estrategias organizativas de aula empleadas por el profesorado que favorecen el aprendizaje, como son el trabajo por rincones, la co-enseñanza, la organización de contenidos por

centros de interés, los bancos de actividades graduadas, uso de agendas o apoyos visuales, entre otras.

c) Los programas de detección temprana de dificultades de aprendizaje diseñados por el equipo docente en colaboración con el Equipo de Orientación y Apoyo o el Departamento de Orientación.

d) Los grupos o programas de profundización y/o enriquecimiento que trabajen la creatividad y las destrezas de pensamiento para alumnado que lo precise.

e) El refuerzo de contenidos curriculares dentro del aula ordinaria, dirigido a favorecer la participación del alumnado en el grupo-clase.

f) La tutoría individualizada, dirigida a favorecer la madurez personal y social del alumnado así como favorecer su adaptación y participación en el proceso educativo.

g) Las actuaciones de seguimiento individualizado y ajustes metodológicos llevados a cabo con el alumnado derivadas de sus características individuales.

h) Las adaptaciones y modificaciones llevadas a cabo en el aula para garantizar el acceso al currículo y la participación, eliminando tanto las barreras de movilidad como de comunicación, comprensión y cuantas otras pudieran detectarse.

i) Las acciones educativas dirigidas al alumnado considerado como deportista de alto rendimiento o alumnado que curse simultáneamente estudios superiores de música o danza que favorezcan la temporalización de la actividad formativa ajustándose a las exigencias impuestas por la participación simultánea en distintas disciplinas.

j) Cuantas otras propicien la calidad de la educación para todo el alumnado y el acceso, permanencia, promoción y titulación en el sistema educativo en igualdad de oportunidades y hayan sido aprobadas o propuestas por la Consejería competente en materia de educación.

Artículo 8. Medidas individualizadas de inclusión educativa.

1. Son medidas individualizadas de inclusión educativa aquellas actuaciones, estrategias, procedimientos y recursos puestos en marcha para el alumnado que lo precise, con objeto de facilitar los procesos de enseñanza-aprendizaje, estimular su autonomía, desarrollar su capacidad y potencial de aprendizaje, así como favorecer su participación en las actividades del centro y de su grupo.

2. Estas medidas se diseñarán y desarrollarán por el profesorado y todos los profesionales que trabajen con el alumnado y contarán con el asesoramiento del Equipo de Orientación y Apoyo o el Departamento de Orientación, en el Plan de Trabajo y cuando proceda, en la evaluación psicopedagógica.

3. La adopción de medidas individualizadas de inclusión no supone la modificación de elementos prescriptivos del currículo siendo responsabilidad del equipo docente y profesionales que intervienen con el alumnado, el seguimiento y reajuste de las actuaciones puestas en marcha.

4. Se podrán aplicar las siguientes medidas individualizadas de inclusión educativa:

a) Las adaptaciones de acceso que supongan modificación o provisión de recursos especiales, materiales o tecnológicos de comunicación, comprensión y/o movilidad.

b) Las adaptaciones de carácter metodológico en la organización, temporalización y presentación de los contenidos, en la metodología didáctica, así como en los procedimientos, técnicas e instrumentos de evaluación ajustados a las características y necesidades del alumnado de forma que garanticen el principio de accesibilidad universal.

c) Las adaptaciones curriculares de profundización y ampliación o los programas de enriquecimiento curricular y/o extracurricular para el alumnado con altas capacidades.

d) Los programas específicos de intervención desarrollados por parte de los distintos profesionales que trabajan con el alumnado en diferentes áreas o habilidades, con el objetivo de prevenir dificultades y favorecer el desarrollo de capacidades.

e) La escolarización por debajo del curso que le corresponde por edad para alumnado que se incorpora de forma tardía al sistema educativo español y que así lo precise.

f) Las actuaciones de seguimiento individualizado llevadas a cabo con el alumnado derivadas de sus características individuales y que en ocasiones puede requerir la coordinación de actuaciones con otras administraciones tales como sanidad, bienestar social o justicia.

g) Cuantas otras propicien la calidad de la educación para todo el alumnado y el acceso, permanencia, promoción y titulación en el sistema educativo en igualdad de oportunidades y hayan sido aprobadas por la administración educativa.

Sección 2ª. Medidas extraordinarias de inclusión educativa.

Artículo 9. Criterios generales.

1. Son medidas extraordinarias de inclusión educativa aquellas medidas que implican ajustes y cambios significativos en algunos de los aspectos curriculares y organizativos de las diferentes enseñanzas del sistema educativo.

Estas medidas están dirigidas a que el alumnado pueda alcanzar el máximo desarrollo posible en función de sus características y potencialidades.

2. Se podrán aplicar las siguientes medidas extraordinarias de inclusión educativa: las adaptaciones curriculares significativas, la permanencia extraordinaria en una etapa, flexibilización curricular, las exenciones y fragmentaciones en etapas post-obligatorias, las modalidades de Escolarización Combinada o en Unidades o Centros de Educación Especial, los Programas Específicos de Formación Profesional y cuantas otras propicien la inclusión educativa del alumnado y el máximo desarrollo de sus

potencialidades y hayan sido aprobadas por la Dirección General con competencias en materia de atención a la diversidad.

3. La adopción de estas medidas requiere de una evaluación psicopedagógica previa, de un dictamen de escolarización y del conocimiento de las características y las implicaciones de las medidas por parte de las familias o tutores y tutoras legales del alumnado.

4. La implantación de estas medidas se llevará a cabo tras haber agotado previamente las medidas de inclusión educativa promovidas por la Consejería con competencias en materia de educación, las medidas de inclusión a nivel de centro, a nivel de aula y medidas individualizadas de inclusión educativa.

5. Las medidas extraordinarias de inclusión educativa requieren un seguimiento continuo por parte del equipo docente, coordinado por el tutor o tutora del grupo con el asesoramiento del o de la responsable en orientación educativa y el resto de profesionales educativos que trabajan con el alumnado y se reflejarán en un Plan de Trabajo.

6. Para la adopción de estas medidas, los centros educativos y las familias o tutores y tutoras legales del alumnado, si lo precisan, podrán contar con el asesoramiento de las estructuras de la Red de Apoyo a la Orientación, Convivencia e Inclusión Educativa que actuará a su vez, como mecanismo arbitral o de mediación para resolver las diferencias que pudieran producirse entre las familias o tutores y tutoras legales del alumnado y la Consejería con competencias en materia de educación.

Artículo 10. Adaptaciones curriculares significativas.

1. Se entiende por adaptación curricular significativa la modificación de los elementos del currículo que afecta al grado de consecución de los objetivos, contenidos, criterios de evaluación, estándares de aprendizaje evaluables que determinan las competencias clave en la etapa correspondiente pudiendo

tomarse como referencia el desarrollo de competencias de niveles superiores o inferiores al curso en el que esté escolarizado.

2. Las adaptaciones curriculares significativas se podrán realizar en Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria obligatoria al alumnado que lo precise y así se contemple en su Dictamen de Escolarización.

3. Estas adaptaciones podrán ser eliminadas cuando el alumnado haya alcanzado las competencias básicas que le permita seguir el currículo del grupo-clase en el que está escolarizado.

4. La adopción de esta medida supone que la evaluación del alumnado hará referencia al nivel y curso seleccionado para la realización de la adaptación curricular significativa, siendo la Dirección General con competencias en materia de atención a la diversidad la que indique el procedimiento para hacer constar esta medida en los documentos oficiales de evaluación.

5. Las adaptaciones curriculares significativas quedarán recogidas en el documento programático Plan de Trabajo regulado en el artículo 24.

Artículo 11. Permanencias extraordinarias.

1. Con carácter excepcional, la Dirección General con competencias en materia de atención a la diversidad podrá autorizar la permanencia un año más de lo establecido con carácter general siempre que esta medida favorezca la integración socio-educativa del alumnado en las siguientes situaciones:

a) Permanencia extraordinaria en la etapa de Educación Infantil.

b) Repetición extraordinaria en la etapa de Educación Primaria.

2. La adopción de medidas de permanencia extraordinaria cuidará que no suponga un perjuicio para el alumnado de cara a su continuidad en el sistema educativo o el acceso a programas y opciones académicas de titulación y deberá contar con la

conformidad expresa de las familias o tutores legales, informe motivado del equipo docente, dictamen de escolarización, informe de la Inspección de Educación y la resolución favorable de la Dirección General con competencias en materia de atención a la diversidad.

3. La autorización de permanencia extraordinaria quedará recogida en el expediente del alumnado en los términos determinados por la Consejería con competencias en materia de educación.

Artículo 12. Flexibilizaciones para alumnado con altas capacidades.

1. La flexibilización supone reducir el tiempo de permanencia en las distintas etapas, ciclos, grados, cursos y niveles en los que se organizan las enseñanzas del sistema educativo anteriores a la enseñanza universitaria.

2. La medida de flexibilización se adoptará cuando en la evaluación psicopedagógica actualizada, acreditadas las altas capacidades intelectuales del alumnado por parte del Equipo de Orientación y Apoyo o el Departamento de Orientación del centro educativo, se valore que la medida es adecuada para el desarrollo de su equilibrio personal y social y que tiene garantías de alcanzar los objetivos del curso al que accede.

3. Para la adopción de esta medida se requiere el correspondiente dictamen de escolarización, la propuesta de la Inspección de Educación, la conformidad expresa de las familias o tutores y tutoras legales, y un plan de trabajo que contemple los ajustes educativos acordes a las características del alumnado a poner en marcha en el curso en el que se va a escolarizar.

4. En el caso de que la adopción de esta medida suponga un cambio de etapa educativa el Plan de Trabajo se realizará conjuntamente por los equipos docentes implicados.

5. Cuando la propuesta de flexibilización afecte a la consecución de un título académico, los centros educativos

deberán acreditar, en coherencia con lo establecido en la normativa que establece la obtención del título correspondiente, que el alumnado tiene adquiridas las competencias de la etapa educativa que se pretende flexibilizar.

6. Las decisiones curriculares tomadas, una vez autorizada la flexibilización, estarán sujetas a un proceso planificado de seguimiento y evaluación, teniendo carácter reversible cuando el alumnado no alcance los objetivos propuestos en su plan de trabajo, previa resolución de la dirección general competente. En este caso, cursará la etapa, ciclo, grado, que le hubiera correspondido antes de adoptar la última medida de flexibilización.

Artículo 13. Exención de materias en Bachillerato.

1. Para el alumnado con graves dificultades de comprensión, audición, visión y motricidad o cuando alguna circunstancia excepcional, debidamente acreditada, así lo aconseje, la Consejería competente en materia de educación autorizará con carácter extraordinario las medidas y, en su caso, exenciones que estime oportunas en determinadas materias, siempre y cuando no suponga un perjuicio para el acceso a estudios posteriores ni condicione la adquisición de las competencias básicas de la etapa.

2. La solicitud para la exención total de una materia será realizada por la dirección del centro a propuesta de la familia o tutores y tutoras legales, o el alumnado si éste fuera mayor de edad. Acreditando mediante informe del equipo docente y evaluación psicopedagógica que habiéndose desarrollado previamente otras medidas a nivel de aula y de centro, la presencia y participación de este alumno o alumna en la materia objeto de exención no favorece su inclusión educativa. Será preceptivo un informe del Servicio de Inspección de Educación.

3. Cuando alguna materia haya sido objeto de exención, ésta no computará para la obtención de la nota media del alumnado.

4. La exención se hará constar en los documentos oficiales de evaluación y asimismo se adjuntará en el expediente académico

personal una copia de la resolución por la que se autoriza dicha exención.

Artículo 14. Fragmentación en bloques de las materias del currículo de Bachillerato.

1. El alumnado objeto de medidas extraordinarias de inclusión educativa podrá cursar el conjunto de materias de cada uno de los cursos del Bachillerato fragmentándolo en bloques anuales, con una permanencia máxima en la etapa en régimen ordinario de seis años.

2. Esta medida contará con la autorización explícita de las familias o tutores y tutoras legales del alumnado, en caso de no ser mayor de edad y será solicitada por la dirección del centro en el que está escolarizado en el plazo establecido para el proceso general de matriculación.

3. La solicitud deberá estar acompañada de la correspondiente evaluación psicopedagógica, y de un informe emitido por el equipo educativo, coordinado por el docente que ejerza la tutoría del grupo, con la propuesta razonada de la organización de las materias que serán cursadas cada año. La propuesta de organización de materias podrá contemplar que el alumnado curse materias correspondientes a dos niveles diferentes, sin perjuicio de lo regulado respecto a las normas de prelación en estas enseñanzas.

4. Para la autorización de esta medida por parte de la dirección general competente en materia de atención a la diversidad será preceptivo contar con el informe favorable del Servicio de Inspección de Educación.

Artículo 15. Programas Específicos de Formación Profesional.

1. Los Programas Específicos de Formación Profesional constituyen una medida extraordinaria de ajuste educativo para dar respuesta a las necesidades formativas de jóvenes en riesgo de exclusión educativa por condiciones personales de discapacidad, con un nivel de autonomía personal y social que conllevan expectativas razonables de empleabilidad.

2. Estos programas van dirigidos al alumnado que haya requerido adaptación curricular significativa en la Educación Secundaria Obligatoria y que presente un nivel de autonomía personal que le permita regular su conducta en grupo y no precisar de supervisión continuada, así como haber adquirido durante su escolarización las competencias necesarias para desarrollar una actividad profesional.

3. La administración con competencias en educación podrá diseñar otro tipo de programas específicos en otras enseñanzas.

Artículo 16. Modalidades de escolarización.

1. La modalidad de escolarización que responde al derecho a la educación inclusiva para todo el alumnado y en todas las etapas educativas, es el centro ordinario.

2. La administración educativa podrá autorizar la modalidad de escolarización combinada, la escolarización en unidades o centros educación especial cuando los informes técnicos motiven de forma justificada que habiéndose puesto en marcha previamente todas las medidas y los medios efectivos para lograr la inclusión educativa, no ha podido lograrse porque las necesidades del alumnado son tan significativas que requieren una respuesta específica que no puede prestarse como medidas de apoyo en un centro ordinario, suponiendo ésta escolarización un beneficio para el propio alumno o alumna.

3. La modalidad de escolarización combinada consiste en la matriculación del alumnado en un centro ordinario asistiendo en diversos momentos a unidades o centros de educación especial para recibir la respuesta que no pueda ofrecerse en el centro ordinario. Esta modalidad de escolarización, asegurará la coordinación entre los dos centros educativos en los que se escolariza el alumnado.

4. La modalidad de escolarización en unidades de educación especial está prevista para el alumnado cuyas necesidades educativas sean tan significativas que no puedan ser satisfechas en

el marco de su grupo-clase. En los centros de Educación Infantil y Primaria se podrán establecer estas unidades para las etapas de Educación Infantil o Enseñanza Básica Obligatoria. En los centros de Educación Secundaria se podrán establecer estas unidades para la etapa de Educación Básica Obligatoria y los programas de formación para la Transición a la Vida Adulta Básica y de Capacitación.

5. En aquellos centros de ámbito rural aislado, con alumnado susceptible de escolarización en unidades de educación especial, pero que no cumplan la ratio mínima para la creación de una de estas unidades, será la administración competente en materia de educación la que arbitre las medidas oportunas en base a criterios de sostenibilidad de los recursos.

6. La modalidad de escolarización en centros de educación especial consiste en la escolarización del alumnado que requiera una respuesta educativa que no pueda ser proporcionada por centros ordinarios para cursar la etapa de Educación Infantil, Educación Básica Obligatoria y Programas de Formación para la Transición a la Vida Adulta Básica o de Capacitación.

7. Estas modalidades de escolarización tendrán un carácter revisable y reversible para favorecer los procesos de retorno a modalidades ordinarias de escolarización con el fin de lograr el acceso del alumnado a un régimen de mayor inclusión. Serán los centros o unidades de educación especial, en colaboración con los centros ordinarios, asesorados por la Red de Apoyo a la Orientación, Convivencia e Inclusión Educativa y los servicios de Inspección Educativa, los responsables de revisar periódicamente dichas modalidades de escolarización.

8. Los centros de educación especial, además, impulsarán actuaciones que favorezcan su renovación como centros de recursos y/o asesoramiento en materia de inclusión educativa y de respuesta a las características diferenciales del alumnado formando parte de la Red de Apoyo a la Orientación, Convivencia e Inclusión Educativa.

10.8.4 Orden de 11/04/2014, de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes, por la que se crean, regula y ordena el funcionamiento de las Aulas Abiertas Especializadas, para el alumnado con trastorno de espectro autista, en centros sostenidos con fondos públicos de la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha.

Esta orden tiene por objeto crear, regular y ordenar el funcionamiento de las aulas abiertas especializadas, para conseguir los principios de normalización e inclusión del alumnado con trastorno de espectro autista en centros sostenidos con fondos públicos de educación infantil, primaria y secundaria. A estas aulas podrán incorporarse, previo informe y dictamen de escolarización emitido por el equipo de orientación y apoyo educativo del centro en el que se encuentre escolarizados, los alumnos que presenten un diagnóstico en Trastorno de Espectro Autista y que por sus necesidades educativas especiales necesite un modelo de apoyo especializado. La inclusión del alumnado en estas aulas especializadas será voluntaria por parte de sus familias.

La ratio del alumnado escolarizado en las aulas abiertas Especializadas será de cuatro a seis alumnos en educación infantil y primaria y de cuatro a siete en educación secundaria.

Con carácter general, las aulas abiertas serán atendidas por un maestro especialista en pedagogía terapéutica, que coordinará el funcionamiento de estas aulas, un maestro especialista en audición y lenguaje que dedicarán la totalidad del horario y un auxiliar técnico educativo, quién se responsabilizará además de la atención de este alumnado en los recreos, en el comedor escolar y en los períodos previo y posterior a la comida, cuando el centro cuente con este servicio complementario, así como de cuantas necesidades se deriven de la situación personal de estos alumnos.

10.9 Cataluña

10.9.1 Estatuto de Autonomía

Cataluña asume competencias plenas en materia de educación, en virtud de lo dispuesto en el artículo 131 de la Ley Orgánica 6/2006, de 19 de julio, de reforma del Estatuto de Autonomía de Cataluña:

Artículo 131. Educación.

1. Corresponde a la Generalitat, en materia de enseñanza no universitaria, la competencia exclusiva sobre las enseñanzas postobligatorias que no conduzcan a la obtención de título o certificación académica o profesional con validez en todo el Estado y sobre los centros docentes en que se impartan estas enseñanzas.

2. Corresponde a la Generalitat, en materia de enseñanza no universitaria, con relación a las enseñanzas obligatorias y no obligatorias que conducen a la obtención de un título académico o profesional con validez en todo el Estado y a las enseñanzas de educación infantil, la competencia exclusiva que incluye:

a) La regulación de los órganos de participación y consulta de los sectores afectados en la programación de la enseñanza en su territorio.

b) La determinación de los contenidos educativos del primer ciclo de la educación infantil y la regulación de los centros en los que se imparta dicho ciclo, así como la definición de las plantillas del profesorado y las titulaciones y especializaciones del personal restante.

c) La creación, el desarrollo organizativo y el régimen de los centros públicos.

d) La inspección, la evaluación interna del sistema educativo, la innovación, la investigación y la experimentación educativas, así como la garantía de la calidad del sistema educativo.

e) El régimen de fomento del estudio, de becas y de ayudas con fondos propios.

f) La formación permanente y el perfeccionamiento del personal docente y de los demás profesionales de la educación y la aprobación de directrices de actuación en materia de recursos humanos.

g) Los servicios educativos y las actividades extraescolares complementarias con relación a los centros docentes públicos y a los privados sostenidos con fondos públicos.

h) Los aspectos organizativos de las enseñanzas en régimen no presencial dirigidas al alumnado de edad superior a la de escolarización obligatoria.

3. En lo no regulado en el apartado 2 y en relación con las enseñanzas que en él se contemplan, corresponde a la Generalitat, respetando los aspectos esenciales del derecho a la educación y a la libertad de enseñanza en materia de enseñanza no universitaria y de acuerdo con lo dispuesto en el artículo 149.1.30.^a de la Constitución, la competencia compartida que incluye en todo caso:

a) La programación de la enseñanza, su definición y la evaluación general del sistema educativo.

b) La ordenación del sector de la enseñanza y de la actividad docente y educativa.

c) El establecimiento de los correspondientes planes de estudio incluida la ordenación curricular.

d) El régimen de fomento del estudio, de becas y de ayudas estatales.

e) El acceso a la educación y el establecimiento y la regulación de los criterios de admisión y escolarización del alumnado en los centros docentes.

f) El régimen de sostenimiento con fondos públicos de las enseñanzas del sistema educativo y de los centros que las imparten.

g) Los requisitos y condiciones de los centros docentes y educativos.

h) La organización de los centros públicos y privados sostenidos con fondos públicos.

i) La participación de la comunidad educativa en el control y gestión de los centros docentes públicos y de los privados sostenidos con fondos públicos.

j) La adquisición y pérdida de la condición de funcionario o funcionaria docente de la Administración educativa, el desarrollo de sus derechos y deberes básicos, así como la política de personal al servicio de la Administración educativa.

4. Corresponde a la Generalitat, en materia de enseñanza no universitaria, la competencia ejecutiva sobre la expedición y homologación de los títulos académicos y profesionales estatales.

El Estatuto de Autonomía de Cataluña incluye una mención expresa a las personas con necesidades educativas especiales, en el apartado 7 del artículo 21:

Art. 21 Derechos y deberes en el ámbito de la educación.

7. Las personas con necesidades educativas especiales tienen derecho a recibir el apoyo necesario que les permita acceder al sistema educativo, de acuerdo con lo establecido por las leyes.

10.9.2 Ley 12/2009, de 10 de julio, de Educación.

Uno de los objetivos de la Ley de Educación de Cataluña es que los centros que prestan el Servicio de Educación de Cataluña adecúen su acción educativa para atender la diversidad y las necesidades educativas específicas, promuevan la inclusión de los alumnos y se adapten mejor a su entorno socioeconómico. Para alcanzar este objetivo, la Ley dota de autonomía a los centros educativos, con el propósito de flexibilizar el sistema y posibilitar la creación de redes de escuelas unidas por proyectos comunes y comprometidas en la mejora sistemática de la educación, y adecua la actividad educativa para

atender la diversidad del alumnado y hacer posible la consecución de una mayor igualdad de oportunidades.

A continuación se transcriben los artículos de la Ley de Educación de Cataluña que contienen disposiciones relativas a la atención del alumnado con necesidades educativas específicas.

Artículo 48 Corresponsabilización de todos los centros en la escolarización de alumnos

1. Los centros del Servicio de Educación de Cataluña deben participar en la adecuada y equilibrada escolarización de los alumnos con necesidades educativas específicas y deben comprometerse a fomentar la práctica de la inclusión pedagógica. A tales efectos, la Administración educativa debe establecer territorialmente la proporción máxima de alumnos con necesidades educativas específicas que pueden ser escolarizados en cada centro en el acceso a los niveles iniciales de cada etapa y, si procede, la reserva de plazas escolares que, como mínimo, es preciso destinarles. Esta reserva puede mantenerse hasta el final del período de preinscripción y matrícula, que no puede sobrepasar el inicio de curso.

2. Para atender necesidades de escolarización derivadas de la atención a los alumnos con necesidades educativas específicas, considerándose también como tales las que se derivan de la incorporación tardía, de acuerdo con los criterios y procedimientos establecidos por reglamento, el Departamento puede autorizar, de forma excepcional y motivada, una reducción y, exclusivamente para atender necesidades inmediatas de escolarización de alumnos de incorporación tardía, un incremento de hasta el 10% del número de plazas escolares por grupo.

Artículo 56 Educación infantil

3. Durante la educación infantil debe asegurarse la detección precoz de las necesidades educativas específicas y de las manifestaciones evolutivas que puedan indicar un riesgo de

trastorno de los alumnos, que deben recibir una atención ajustada a sus características singulares.

Artículo 57 Educación básica

5. Los centros que imparten la educación básica deben adoptar las medidas pertinentes para atender la diversidad del alumnado y para proseguir la tarea de detección y prevención de las dificultades en el aprendizaje iniciada en la educación infantil.

6. Corresponde al Departamento, en un contexto de organización flexible de las enseñanzas de educación básica, establecer los criterios que deben regir la atención a la diversidad a que se refiere el apartado 5 y orientar a los centros para la aplicación de las correspondientes medidas organizativas y curriculares. Igualmente, corresponde al Departamento establecer los criterios a que deben ajustarse las medidas que adopten los centros para atender a los alumnos con necesidades educativas específicas y para atender a los alumnos con altas capacidades.

Artículo 60 Programas de cualificación profesional inicial

5. Deben organizarse programas específicos de cualificación profesional inicial orientados a resolver las necesidades de cualificación y de inserción laboral de los alumnos recién llegados y de los alumnos con discapacidades que lo precisen.

Artículo 61 Bachillerato

5. Los centros educativos que imparten enseñanzas de bachillerato deben realizar las pertinentes adaptaciones y facilitar las necesarias ayudas técnicas para que los alumnos con trastornos de aprendizaje y los alumnos con discapacidades puedan cursar el bachillerato, y deben aplicar también medidas específicas para los alumnos con altas capacidades. El Departamento debe regular estas medidas y debe impulsar su aplicación

Artículo 81 Criterios de organización pedagógica de los centros para la atención de los alumnos con necesidades educativas específicas

1. La atención educativa de todos los alumnos se rige por el principio de escuela inclusiva.

2. Los proyectos educativos de los centros deben considerar los elementos curriculares, metodológicos y organizativos para la participación de todos los alumnos en los entornos escolares ordinarios, independientemente de sus condiciones y capacidades.

3. Se entiende por alumnos con necesidades educativas específicas:

a) Los alumnos que tienen necesidades educativas especiales, que son los afectados por discapacidades físicas, psíquicas o sensoriales, los que manifiestan trastornos graves de personalidad o de conducta o los que sufren enfermedades degenerativas graves.

b) Los alumnos con necesidades educativas específicas derivadas de la incorporación tardía al sistema educativo o derivadas de situaciones socioeconómicas especialmente desfavorecidas.

4. Con relación a los alumnos con necesidades educativas especiales, debe garantizarse, previamente a su escolarización, la evaluación inicial de tales necesidades, la elaboración de un plan personalizado y el asesoramiento a cada familia directamente afectada. Estos alumnos, tras la evaluación de sus necesidades educativas y de los apoyos disponibles, si se considera que no pueden ser atendidos en centros ordinarios, deben ser escolarizados en centros de educación especial, pudiendo éstos desarrollar los servicios y programas de apoyo a la escolarización de alumnos con discapacidades en los centros ordinarios que el Departamento determine.

5. Con relación a los alumnos de incorporación tardía con necesidades educativas específicas, la Administración educativa debe establecer y facilitar a los centros recursos y medidas de evaluación del conocimiento de las lenguas oficiales o de las competencias básicas instrumentales, así como medidas de acogida.

Artículo 82 Criterios de organización de los centros para atender a los alumnos con trastornos de aprendizaje o de comunicación relacionados con el aprendizaje escolar

1. El proyecto educativo de cada centro debe incluir los elementos metodológicos y organizativos necesarios para atender adecuadamente a los alumnos con trastornos de aprendizaje o de comunicación que puedan afectar al aprendizaje y la capacidad de relación, de comunicación o de comportamiento

2. La Administración educativa debe establecer, a través de los servicios educativos, protocolos para la identificación de los trastornos de aprendizaje o de comunicación y su adecuada atención metodológica

Artículo 86 Servicios educativos

1. El Departamento, a través de la oferta de servicios educativos, debe proporcionar apoyo y asesoramiento presencial y telemático a los centros que prestan el Servicio de Educación de Cataluña, a su profesorado y a sus alumnos y familias.

2. El Departamento debe regular la estructura y el funcionamiento de los servicios educativos que dependen orgánica y funcionalmente de la Administración educativa de la Generalidad, que están integrados por funcionarios docentes especializados y, si procede, por profesionales de apoyo a la docencia.

3. Son funciones de los servicios educativos, de acuerdo con lo que en cada caso se determine por norma reglamentaria:

b) Orientar sobre el proceso de escolarización a las familias de los alumnos con necesidades educativas específicas, de los alumnos con trastornos de aprendizaje o comunicación relacionados con el aprendizaje escolar y de los alumnos con altas capacidades

10.9.3 Decreto 150/2017, de 17 de octubre, de la atención educativa al alumnado en el marco de un sistema educativo inclusivo.

El Decreto 150/2017 tiene por objeto garantizar que todos los centros educativos sostenidos con fondos públicos dentro del ámbito de la enseñanza no universitaria sean inclusivos. Para ello, establece criterios orientadores de la organización y la gestión de los centros; ordena medidas y apoyos para la atención educativa y para la continuidad formativa de todos y cada uno de los alumnos, y diversifica la oferta de servicios de los centros de educación especial para convertirlos, también, en centros proveedores de servicios y recursos para los centros educativos ordinarios con la finalidad de completar la red de apoyos a la educación inclusiva.

El articulado del Decreto se estructura en cinco capítulos. El primero de ellos, que recoge las disposiciones de carácter general, comprende un artículo que hace referencia a la definición del concepto de atención educativa, y cinco artículos relativos al objeto, el ámbito subjetivo, la red de apoyos a la educación inclusiva, y las funciones de la Administración educativa y de los centros educativos en relación con la inclusión.

El capítulo segundo, que versa sobre la atención educativa al alumnado, incluye diez artículos en que se detallan, por una parte, las medidas y los apoyos para la atención de los alumnos que permiten organizar los recursos y la intervención educativa, y, por otra, la detección y la evaluación de las necesidades de apoyo educativo y el plan de apoyo individualizado para ofrecer respuesta a dichas necesidades.

El capítulo tercero, que aborda la escolarización de los alumnos, incluye dos artículos que hacen referencia a los criterios y los procedimientos para la escolarización.

El capítulo cuarto, que consta de cuatro artículos, hace referencia a la atención educativa de los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo en las enseñanzas postobligatorias y de transición a la vida adulta.

El capítulo quinto, sobre servicios y recursos, consta de cuatro artículos que explicitan los servicios y recursos que se ponen a disposición del sistema educativo para que éste haga efectiva la escolarización y la educación de todos los alumnos. Este capítulo prevé también la creación de un mapa territorial de recursos.

A continuación se transcriben los artículos que regulan las medidas y apoyos adicionales (artículo 9), las medidas y apoyos intensivos (artículos 10 y 11), el plan de apoyo individualizado (artículo 12), y la escolarización en centros de educación especial (artículo 18).

Artículo 9 Medidas y apoyos adicionales

1. Las medidas y los apoyos adicionales son actuaciones educativas que permiten ajustar la respuesta pedagógica de forma flexible y temporal, focalizando la intervención educativa en aquellos aspectos del proceso de aprendizaje y desarrollo personal que pueden comprometer el adelanto personal y escolar. Tienen que buscar la máxima participación en las acciones educativas del centro y del aula, y tienen que vincularse a las medidas y a los apoyos universales previstos en el centro.

2. Las medidas y los apoyos adicionales se planifican para los alumnos siguientes:

a) Alumnos de cuya evaluación se desprende que tienen dificultades en el aprendizaje.

b) Alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo.

c) Alumnos que cursan, simultáneamente, la educación secundaria obligatoria y estudios de música o de danza, o que tienen una dedicación significativa al deporte, de acuerdo con lo que establezca el Departamento de Enseñanza y con objeto de facilitarles el seguimiento y la superación de los estudios de educación secundaria obligatoria.

d) Alumnos que temporalmente necesitan un recurso que dé respuesta a determinadas condiciones de salud, al cumplimiento de

medidas judiciales de internamiento, o a la adopción de medidas de protección de carácter residencial.

3. Las medidas y los apoyos adicionales se determinan:

a) A partir de la detección de las necesidades de los alumnos por parte del tutor, la familia y el equipo docente. Si la CAD lo determina, el equipo de asesoramiento y orientación psicopedagógico (EAP) en la educación infantil y primaria, y el EAP o el orientador en la educación secundaria obligatoria, tienen que realizar una evaluación psicopedagógica. En el caso de los alumnos de origen extranjero, los equipos de asesoramiento y apoyo en lengua, interculturalidad y cohesión social (ELIC) pueden colaborar, si procede, en esta detección.

b) En las enseñanzas postobligatorias y en las escuelas de adultos, para todos aquellos alumnos que lo necesiten y, especialmente, como continuidad al plan de apoyo individualizado (PI) que conste en el expediente del alumno, o en caso de que el alumno tenga un certificado de discapacidad y lo requiera.

Artículo 10 Medidas y apoyos intensivos

1. Las medidas y los apoyos intensivos son actuaciones educativas extraordinarias adaptadas a la singularidad de los alumnos con necesidades educativas especiales, que permiten ajustar la respuesta educativa de forma transversal, con una frecuencia regular y sin límite temporal. Tienen que buscar la máxima participación en las acciones educativas del centro y del aula, tienen que facilitar, al docente, estrategias de atención a los alumnos, y tienen que sumarse a las medidas universales y adicionales de que dispone el centro.

2. Las medidas y los apoyos intensivos se planifican para los alumnos con necesidad específica de apoyo educativo, si así lo determina el informe del EAP de reconocimiento de necesidades específicas de apoyo educativo, y específicamente para los alumnos siguientes:

a) Alumnos con necesidades educativas especiales.

Artículo 11 Tipos de medidas y apoyos intensivos

1. Constituyen medidas y apoyos intensivos dirigidos a los alumnos con necesidad específica de apoyo educativo todas aquellas medidas y apoyos intensivos que los mismos centros puedan establecer de acuerdo con el régimen de autonomía de centro y con el apoyo de los servicios educativos.

2. Constituyen medidas y apoyos intensivos para alumnos con necesidades educativas especiales:

a) Los apoyos intensivos a la escuela inclusiva (SIEI): contribuyen a la escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales derivadas de limitaciones muy significativas tanto en el funcionamiento intelectual como en la conducta adaptativa, quienes requieren a lo largo de toda la escolaridad medidas y apoyos intensivos para poder relacionarse, participar y aprender. El Departamento de Enseñanza tiene que establecer un trabajo de coordinación integral y de continuidad con el Departamento de Salud para que aquellos centros con SIEI que lo necesiten puedan recibir asesoramiento y orientación de los centros de salud mental infantil y juvenil del Departamento de Salud, siempre que la respuesta a las necesidades educativas de los alumnos lo requiera.

b) Los apoyos intensivos a la audición y el lenguaje (SIAL): contribuyen a la escolarización de los alumnos con discapacidad auditiva severa y pregoña que requieran un equipamiento singular y una especialización profesional.

d) Los programas de aula integral de apoyo (AIS): atienden de forma temporal, integral e intensiva a los alumnos en edad escolar obligatoria que presentan necesidades educativas especiales asociadas a trastornos mentales y, o también, trastornos graves de conducta.

Proporcionan atención educativa y terapéutica en espacios singulares fruto de la colaboración entre el Departamento de Enseñanza y el Departamento de Salud, y cuentan con un equipo integrado por profesionales de los dos departamentos.

f) La atención directa de los profesionales de apoyo de los centros de recursos educativos para deficientes auditivos (CREDA).

g) La atención directa de los profesionales de apoyo del Centro de Recursos Educativos para Deficientes Visuales (CREDV).

Artículo 12 El plan de apoyo individualizado (PI)

1. El plan de apoyo individualizado (PI) es un documento que recoge las valoraciones y la toma de decisiones de los equipos docentes —con la participación de la familia y del alumno—, sobre la planificación de medidas, actuaciones y apoyos para dar respuesta a situaciones singulares de determinados alumnos en todos los contextos en que se desarrolla el proyecto educativo.

2. En el segundo ciclo de educación infantil, en la educación primaria y en la educación secundaria obligatoria, el PI se tiene que elaborar para los casos siguientes:

a) Los alumnos que presentan necesidades educativas especiales.

3. En la etapa de bachillerato el PI se tiene que elaborar para los casos siguientes:

a) Los alumnos que se encuentran en los supuestos establecidos en los apartados a, b, c, d y e del punto 2.

b) Los alumnos con trastornos de aprendizaje o de comunicación, siempre que las necesidades educativas del alumno lo requieran o mientras el PI sea un requisito para presentarse a las pruebas de acceso a estudios superiores.

4. Para el resto de enseñanzas no universitarias se recogerán en un PI, o en un documento análogo, las acciones específicas dirigidas a la flexibilización de los contenidos y la puesta a disposición del alumno de adaptaciones y apoyos con objeto de facilitar el acceso al aprendizaje y la participación, en los casos siguientes:

a) Siempre que el alumno ocupe una plaza de reserva y así lo requiera.

b) Siempre que el alumno tenga un certificado de discapacidad y requiera el PI.

Artículo 18 Escolarización en centros de educación especial

1. Excepcionalmente, los padres, madres o tutores legales pueden solicitar la escolarización de su hijo o hija en un centro de educación especial.

2. Únicamente los alumnos con discapacidades graves o severas que necesiten una elevada intensidad de apoyo educativo y medidas curriculares, metodológicas, organizativas o psicopedagógicas altamente individualizadas pueden ser escolarizados en centros de educación especial.

3. Para la escolarización de un alumno en un centro de educación especial, hace falta:

a) El reconocimiento de necesidades educativas especiales en el informe del EAP de reconocimiento de necesidades específicas de apoyo educativo, que incluya la propuesta de escolarización del alumno en un centro de educación especial.

b) La aceptación de los padres, madres o tutores a la propuesta de escolarización hecha por el EAP.

c) En el supuesto de que no haya la aceptación de los padres, madres o tutores prevista en el apartado anterior, es preceptivo el informe de la Inspección de Educación.

d) La resolución del director de los servicios territoriales o del gerente del Consorcio de Educación de Barcelona que, habiendo considerado previamente el informe detallado en el apartado a), la voluntad de los padres, madres o tutores y, si procede, el informe de la Inspección de Educación, tiene que autorizar la solicitud de escolarización.

10.10 Comunidad Valenciana

10.10.1 Estatuto de Autonomía

La Comunidad Valenciana asume competencias plenas en materia de educación, en virtud de lo dispuesto en el artículo 53 de la Ley Orgánica 5/1982, de 1 de julio, de Estatuto de Autonomía de la Comunidad Valenciana.

Artículo 53.

1. Es de competencia exclusiva de la Generalitat la regulación y administración de la enseñanza en toda su extensión, niveles y grados, modalidades y especialidades, sin perjuicio de lo que disponen el artículo 27 de la Constitución Española y las Leyes Orgánicas que, de acuerdo con el apartado 1 del artículo 81 de aquélla, lo desarrollan, de las facultades que atribuye al Estado el número 30 del apartado 1 del artículo 149 de la Constitución Española, y de la alta inspección necesaria para su cumplimiento y garantía.

2. La Generalitat, en el ejercicio de sus competencias, garantizará el derecho de todos los ciudadanos a una formación profesional adecuada, a la formación permanente y a los medios apropiados de orientación profesional que le permitan una elección fundada de carrera, ocupación o profesión.

El Estatuto de Autonomía de la Comunidad Valenciana incluye, en sus artículos 10.3 y 13, referencias expresa a la política pública en materia de discapacidad, estableciendo que uno de los ámbitos primordiales en los que centrará la actuación de la Generalitat será la no discriminación y los derechos de las personas con discapacidad en la vida educativa (artículo 10.3), y que la Generalitat garantizará a las personas con discapacidad el derecho a las prestaciones públicas necesarias para asegurar su autonomía, su integración socioprofesional y su participación en la vida de la comunidad; desarrollará una política de igualdad de oportunidades, mediante medidas de acción positiva; garantizará la accesibilidad de las instalaciones, edificios y servicios públicos; prestará

apoyo a quienes por su discapacidad necesiten cuidados especiales, y garantizará el uso de la lengua de signos propia de las personas sordas (artículo 13).

Artículo 10.

3. En todo caso, la actuación de la Generalitat se centrará primordialmente en los siguientes ámbitos: defensa integral de la familia; los derechos de las situaciones de unión legalizadas; protección específica y tutela social del menor; la no discriminación y derechos de las personas con discapacidad y sus familias a la igualdad de oportunidades, a la integración y a la accesibilidad universal en cualquier ámbito de la vida pública, social, educativa o económica; la articulación de políticas que garanticen la participación de la juventud en el desarrollo político, social, económico y cultural; participación y protección de las personas mayores y de los dependientes; asistencia social a las personas que sufran marginación, pobreza o exclusión y discriminación social; igualdad de derechos de hombres y mujeres en todos los ámbitos, en particular en materia de empleo y trabajo; protección social contra la violencia, especialmente de la violencia de género y actos terroristas; derechos y atención social de los inmigrantes con residencia en la Comunitat Valenciana.

Artículo 13.

1. La Generalitat, conforme a la Carta de Derechos Sociales, garantizará en todo caso a toda persona afectada de discapacidad, el derecho a las prestaciones públicas necesarias para asegurar su autonomía personal, su integración socioprofesional y su participación en la vida social de la comunidad.

2. La Generalitat procurará a las personas afectadas de discapacidad su integración por medio de una política de igualdad de oportunidades, mediante medidas de acción positiva, y garantizará la accesibilidad espacial de las instalaciones, edificios y servicios públicos.

3. *Las familias que incluyan personas mayores o menores dependientes, o que alguno de sus miembros esté afectado por discapacidad que exija cuidados especiales, tienen derecho a una ayuda de la Generalitat, en la forma que determine la Ley.*

4. *La Generalitat garantizará el uso de la lengua de signos propia de los sordos, que deberá ser objeto de enseñanza, protección y respeto.*

10.10.2 Ley 11/2003, de 10 de abril, de la Generalitat, sobre el Estatuto de las Personas con Discapacidad

Esta Ley regula, en el capítulo tercero de su título segundo (artículos 18 a 20), las actuaciones de la Administración de la Generalitat en materia de personas con discapacidad en el ámbito de la educación. Establece que la Administración de la Generalitat debe garantizar, entre otros, el derecho a la atención temprana de las necesidades educativas especiales del alumnado con discapacidad y el derecho a la evaluación sociopsicopedagógica de su proceso educativo.

Artículo 18. Acción educativa.

La conselleria u organismo de la Generalidad Valenciana con competencias en materia de educación, de acuerdo con lo dispuesto en los artículos siguientes, será la encargada de garantizar una política de fomento de la educación y del proceso educativo adecuado para las personas con discapacidad.

Artículo 19. Medidas de actuación en materia educativa.

La Administración de la Generalitat, llevará a cabo las siguientes actuaciones en materia de educación:

a) Si tras la aplicación de los criterios prioritarios recogidos en la legislación básica estatal en cuanto al acceso de los centros mantenidos con fondos públicos, se produjeran empates en la puntuación obtenida por los solicitantes, se dará preferencia a la

escolarización de los alumnos discapacitados en centros que cuenten con los soportes necesarios para cubrir sus necesidades específicas, en la modalidad educativa más adecuada a su discapacidad. La misma preferencia se dará a los alumnos con padres con discapacidad igual o superior al 33%. Únicamente en aquellos supuestos en los que las necesidades de los alumnos discapacitados no puedan ser satisfechas en un centro ordinario, la Administración de la Generalitat procederá a su escolarización en unidades o en centros específicos de educación especial.

b) Cuando tras la aplicación de los criterios prioritarios recogidos en la legislación básica estatal en cuanto al acceso de los centros mantenidos con fondos públicos, se produjeran empates en la puntuación obtenida por los solicitantes, se dará preferencia para ocupar puestos escolares de enseñanza postobligatoria, en los centros de Bachillerato y Formación Profesional, a los alumnos con necesidades educativas especiales que hayan obtenido el título de graduado en educación secundaria obligatoria. La Generalidad Valenciana adoptará las medidas tendentes a garantizar que estos centros dispongan de los medios personales y materiales necesarios, así como a que se efectúen las adaptaciones curriculares pertinentes.

c) En lo referente a estudios universitarios, promoverá la adaptación de determinadas materias o prácticas para atender a las necesidades de los alumnos con discapacidad, siempre que con tales adaptaciones no se impida alcanzar un desarrollo suficiente de los objetivos generales previstos para estos estudios.

d) Realizará convocatorias específicas de becas o ayudas para desplazamiento, residencia y manutención de los alumnos con discapacidad que cursen enseñanzas, cuando las necesidades así lo exijan.

e) Dará prioridad en el otorgamiento de subvenciones a los titulares de los centros que garanticen los derechos a que se refiere el artículo siguiente.

f) Se facilitará la puesta en marcha de opciones educativas tendentes a conseguir el desarrollo integral del alumnado con discapacidad.

g) La administración de la Generalitat dotará a los centros educativos sostenidos con fondos públicos, a todos los niveles, de los recursos necesarios, humanos y/o materiales, para atender las necesidades del alumnado con discapacidad, así como implementará las adaptaciones curriculares necesarias para afrontar con éxito la tarea educativa, llevando a cabo para ello las agrupaciones que resulten pertinentes.

Artículo 20. Derechos de los las personas con discapacidad en materia educativa.

En cualquiera de las etapas educativas, obligatorias y no obligatorias, en Centros de titularidad pública o concertados por la Administración de la Generalitat, a las personas con discapacidad comprendidas en el ámbito de aplicación de esta ley se garantizarán los siguientes derechos:

1. Derecho a la atención educativa específica que, por sus necesidades especiales, requieran.

2. Derecho a la atención temprana de las necesidades educativas especiales de los alumnos discapacitados.

3. Derecho a la evaluación psicopedagógica de su proceso educativo.

4. Derecho a la utilización de medios técnicos, didácticos y nuevas tecnologías, así como otros recursos y opciones educativas que faciliten su aprendizaje.

10.10.3 Decreto 104/2018, de 27 de julio, del Consell, por el que se desarrollan los principios de equidad y de inclusión en el sistema educativo valenciano.

Este Decreto tiene por objeto establecer y regular los principios y las actuaciones encaminadas al desarrollo de un modelo inclusivo en el sistema educativo valenciano, hacer efectivos los principios de equidad e igualdad de oportunidades en el acceso, participación, permanencia y progreso de todo el alumnado, y conseguir que los centros docentes se constituyan en elementos dinamizadores de la transformación social hacia la igualdad y la plena inclusión de todas las personas, en especial de aquellas que se encuentran en situación de mayor vulnerabilidad y en riesgo de exclusión. Este modelo de educación inclusiva parte de base de que cada persona tiene necesidades únicas, considera la diversidad como un valor positivo que mejora y enriquece el proceso de aprendizaje y enseñanza, y tiene como propósito dar una respuesta educativa que favorezca el máximo desarrollo de todo el alumnado y elimine todas las formas de exclusión, desigualdad y vulnerabilidad, garantizando la igualdad de oportunidades en el acceso, la participación y el aprendizaje en contextos comunes y a lo largo de toda la vida.

La organización de la respuesta educativa para la inclusión que se diseña en este decreto tiene como eje vertebrador el proyecto educativo de centro, que debe incluir un análisis de los factores del contexto que facilitan o dificultan la inclusión, con el objeto de articular las medidas necesarias que permitan eliminar las barreras identificadas que limitan el acceso, la participación y el aprendizaje, y de movilizar y reorganizar los recursos disponibles, y se concreta en el plan de actuación para la mejora, formado por el conjunto de actuaciones planificadas por un centro con el fin de mejorar la calidad educativa, a partir de las necesidades identificadas.

A continuación se transcribe el artículo 14 del decreto, en el que se regulan las medidas de respuesta educativa para la inclusión, que se organizan en cuatro niveles de respuesta de carácter sumatorio y progresivo: un primer nivel, constituido por las medidas que afectan a los procesos de planificación, gestión general y organización de los apoyos

del centro, un segundo nivel, constituido por las medidas generales programadas para un grupo-clase que implican apoyos ordinarios, un tercer nivel, que comprende las medidas dirigidas al alumnado que requiere una respuesta diferenciada, individualmente o en grupo, que implican apoyos ordinarios adicionales, y un cuarto y último nivel, que integra las medidas dirigidas al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo que requiere una respuesta personalizada e individualizada de carácter extraordinario que implique apoyos especializados adicionales.

Artículo 14. Medidas de respuesta educativa para la inclusión

Las medidas de respuesta educativa para la inclusión constituyen todas las actuaciones educativas planificadas con la finalidad de eliminar las barreras identificadas en los diversos contextos donde se desarrolla el proceso educativo de todo el alumnado, y contribuyen de esta manera a la personalización del proceso de aprendizaje en todas las etapas educativas.

Estas medidas se han de plantear desde una perspectiva global, sistémica e interdisciplinaria, que implique a toda la comunidad educativa y a otros agentes, incida en el alumnado y su entorno, y combine actuaciones de carácter comunitario, grupal e individual.

1. Niveles de respuesta educativa para la inclusión

El proyecto educativo de centro es el documento en el que se establecen los criterios para definir las medidas de respuesta educativa para la inclusión, las cuales se organizan en cuatro niveles de concreción de carácter sumatorio y progresivo, de acuerdo con lo que se especifica en los puntos siguientes y se recoge en el anexo. El PAM, que incorpora la concreción anual de las actuaciones contenidas en el proyecto educativo del centro, deberá estar presente en los cuatro niveles.

a) Primer nivel de respuesta

Se dirige a toda la comunidad educativa y a las relaciones del centro con el entorno sociocomunitario.

Lo constituyen las medidas que implican los procesos de planificación, la gestión general y la organización de los apoyos del centro.

Los órganos de gobierno, de coordinación y de participación del centro, de acuerdo con sus competencias, proponen y aprueban dichas medidas, las cuales aplicará toda la comunidad educativa con la colaboración de agentes externos cuando sea necesario.

Las medidas que incluyen la participación de personas o entidades externas al centro docente deberán acordarse y concretarse con los agentes implicados.

Los documentos que concretan las medidas del primer nivel de respuesta son el proyecto educativo de centro y el plan de actuación para la mejora (PAM).

b) Segundo nivel de respuesta

Está dirigido a todo el alumnado del grupo-clase.

Lo constituyen las medidas generales programadas para un grupo-clase que implican apoyos ordinarios.

Las medidas en este nivel incluyen el diseño y aplicación de programaciones didácticas que den respuesta a la diversidad de todo el alumnado del grupo, incluyendo las actividades de ampliación y refuerzo para el desarrollo competencial y la prevención de dificultades de aprendizaje, así como actuaciones transversales que fomenten la igualdad, la convivencia, la salud y el bienestar.

Dichas medidas las planifica, desarrolla y evalúa el equipo educativo, coordinado por la tutoría del grupo, con el asesoramiento de los servicios especializados de orientación, el profesorado especializado de apoyo y, en su caso, la colaboración de agentes externos, de acuerdo con sus competencias.

Las medidas del segundo nivel se determinan en las unidades didácticas, así como en el plan de acción tutorial y el plan de igualdad y convivencia contenidos en el proyecto educativo de centro y su concreción en el plan de actuación para la mejora.

c) Tercer nivel de respuesta

Lo constituyen las medidas dirigidas al alumnado que requiere una respuesta diferenciada, individualmente o en grupo, que implican apoyos ordinarios adicionales.

Este nivel incluye medidas curriculares que tienen como referencia el currículo ordinario y como objetivos que el alumnado destinatario promocióne con garantías a niveles educativos superiores, obtenga la titulación correspondiente en los cambios de etapa y se incorpore en las mejores condiciones al mundo laboral. Incluye la organización de actividades de enriquecimiento o refuerzo, las adaptaciones de acceso al currículo que no implican materiales singulares, personal especializado o medidas organizativas extraordinarias y, en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, también la organización del currículo en ámbitos de aprendizaje o el desarrollo de programas específicos de atención a la diversidad, regulados por la Administración o de diseño propio por los centros docentes como parte de su proyecto educativo. Las medidas de este tipo destinadas al alumnado que cursa las enseñanzas postobligatorias, de régimen especial y de formación de personas adultas, se especifican en el capítulo V de este decreto.

Asimismo, se incluyen las actuaciones de acompañamiento y apoyo personalizado para cualquier alumna o alumno que en un momento determinado pueda necesitarlas, incidiendo especialmente en las actuaciones que le impliquen emocionalmente, refuercen su autoestima, el sentido de pertenencia al grupo y al centro, y preparan para interacciones positivas en contextos sociales habituales.

En este nivel se organizan, igualmente, las medidas transitorias que facilitan la continuidad del proceso educativo del alumnado

que, por enfermedad, desprotección, medidas judiciales o que por cualquier circunstancia temporal se encuentre en riesgo de exclusión, requiere apoyos ordinarios en contextos educativos externos al centro escolar al que asiste habitualmente.

Todas estas medidas las planifica, desarrolla y evalúa el equipo educativo, coordinado por la tutoría, con el asesoramiento de los servicios especializados de orientación y la colaboración del profesorado especializado de apoyo y, en su caso, de otros agentes externos, de acuerdo con sus competencias.

Las medidas del tercer nivel se determinan en el plan de atención a la diversidad, el plan de acción tutorial y el plan de igualdad y convivencia contenidos en el proyecto educativo de centro y su concreción en el plan de actuación para la mejora.

d) Cuarto nivel de respuesta

Lo constituyen las medidas dirigidas al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo que requiere una respuesta personalizada e individualizada de carácter extraordinario que implique apoyos especializados adicionales.

Atendiendo al carácter extraordinario de este nivel, es preceptivo, en todos los casos, la realización de una evaluación sociopsicopedagógica y la emisión del informe sociopsicopedagógico correspondiente.

Las medidas extraordinarias incluyen las adaptaciones curriculares individuales significativas, las adaptaciones de acceso que requieren materiales singulares, personal especializado o medidas organizativas extraordinarias, los programas específicos que requieren adaptaciones significativas del currículo, y los programas singulares para el aprendizaje de habilidades de autorregulación del comportamiento y las emociones o habilidades de comunicación interpersonal y de relación social en los contextos habituales y de futura incorporación.

En este nivel se organizan, igualmente, las medidas de flexibilización de la escolarización, las prórrogas de permanencia

extraordinaria para el alumnado con necesidades educativas especiales, la determinación de la modalidad de escolarización o las medidas transitorias que faciliten la continuidad del proceso educativo del alumnado que, por sus condiciones de salud mental, requiere apoyos adicionales especializados en contextos educativos externos al centro escolar al que asiste habitualmente.

Dichas medidas las planifica, desarrolla y evalúa el equipo educativo, coordinado por la tutoría del grupo, con el asesoramiento de los servicios especializados de orientación. El equipo educativo cuenta con la colaboración del profesorado especializado de apoyo y, en su caso, del personal no docente de apoyo y otros agentes externos, de acuerdo con sus competencias y según determine la evaluación sociopsicopedagógica preceptiva.

En caso de decisiones extraordinarias de escolarización, la Administración educativa activará el procedimiento pertinente.

El plan de actuación personalizado es el documento que concreta las medidas de este nivel de respuesta.

2. El plan de actuación personalizado

El plan de actuación personalizado se ha de elaborar a partir de la propuesta efectuada en el informe sociopsicopedagógico, orienta la organización de la respuesta educativa y recoge las medidas y los apoyos necesarios, los criterios para su retirada, el seguimiento del progreso del alumnado, las actuaciones de transición y el itinerario formativo personalizado, con el fin de favorecer la progresión hacia una mayor inclusión y la inserción laboral.

El plan de actuación personalizado se elabora por el equipo educativo, coordinado por la tutoría, con el asesoramiento de los servicios especializados de orientación y la participación de los diferentes profesionales que intervienen, las familias y el alumnado.

La evaluación anual de la efectividad de las medidas desarrolladas formará parte de este plan, y ha de realizarse de

manera colaborativa con la participación de la familia y, siempre que sea posible, del alumnado.

La conselleria competente en materia de educación fijará los criterios y el modelo para la elaboración de este plan, que forma parte del expediente académico de la alumna o el alumno.

En lo que se refiere a los centros de educación especial, el decreto refuerza su carácter de centros de recursos y apoyo a la comunidad educativa, asignándoles una serie de tareas complementarias (asesoramiento al profesorado y a otros profesionales de los centros ordinarios en la respuesta al alumnado con necesidades educativas especiales, orientación sobre apoyos materiales y equipamiento didáctico, prestación de servicios específicos para la respuesta complementaria al alumnado con necesidades educativas especiales escolarizado en centros ordinarios, atención temprana previa a la escolarización, colaboración con los servicios especializados de orientación en la valoración del alumnado con necesidades educativas especiales, etc.).

Artículo 23. Centros de educación especial

1. Los centros de educación especial pueden ofrecer programas formativos u otros programas que la Administración determine a tal efecto, adaptados al alumnado con necesidades educativas especiales escolarizado en el centro o en centros ordinarios que cumplan los requisitos de acceso que determine la normativa reguladora de estos programas. La conselleria competente en materia de educación regulará los criterios para realizarlos y para obtener la titulación o acreditación.

2. La conselleria competente en materia de educación establecerá los criterios para elaborar el currículo en los centros de educación especial, tomando como referencia las competencias establecidas en los currículos ordinarios, especialmente aquellas que faciliten la autonomía, la toma de decisiones y la calidad de vida,

con el fin de conseguir, en la medida en que sea posible, el máximo nivel de independencia en la vida cotidiana, la incorporación a modalidades de escolarización más inclusivas, el seguimiento de itinerarios formativos profesionalizadores, la participación ciudadana y la inserción sociolaboral.

3. Los centros de educación especial, como centros de recursos y apoyo a la comunidad educativa, deben desarrollar las tareas complementarias siguientes:

a) Asesorar al profesorado y a otros profesionales de los centros ordinarios en la respuesta al alumnado con necesidades educativas especiales, mediante sesiones informativas, actuaciones formativas y reuniones de coordinación.

b) Servir de consulta en temas relacionados con apoyos materiales y equipamiento didáctico: fondo bibliográfico, documentos curriculares, tecnologías de la información y las comunicaciones para trabajar con el alumnado con necesidades educativas especiales.

c) Colaborar en la valoración y seguimiento sobre la adecuación y la utilización de los productos de apoyo y sistemas de comunicación en los centros ordinarios y en los centros de educación especial.

d) Prestar, con carácter ambulatorio, los servicios específicos que la Administración determine para la respuesta complementaria al alumnado con necesidades educativas especiales escolarizado en centros ordinarios.

e) Ofrecer una atención temprana previa a la escolarización en aquellas situaciones en que la atención no puede facilitarse por las entidades autorizadas por la conselleria competente en esta materia.

f) Colaborar con los servicios especializados de orientación en la valoración del alumnado con necesidades educativas especiales para el cual se debe proponer o revisar la modalidad de escolarización.

g) Otras tareas que reglamentariamente le sean asignadas.

4. Para llevar a cabo las funciones de asesoramiento y fomento de la inclusión en los centros ordinarios, deben actuar de manera coordinada con los servicios especializados de orientación y con los centros de formación, innovación y recursos educativos (CEFIRE).

5. Los profesionales adscritos a los centros de educación especial podrán desarrollar tareas de atención directa al alumnado con necesidades educativas especiales escolarizado en los centros ordinarios de su zona de influencia, en las condiciones que la conselleria competente en materia de educación determine y sin perjuicio de la atención al alumnado escolarizado en el centro.

6. Los centros de educación especial establecerán los mecanismos de coordinación necesarios para el diseño, desarrollo y evaluación de los planes de actuación personalizados para el alumnado, que contarán con la participación del propio alumnado, siempre que sea posible, de las familias, del personal del centro, de los servicios especializados de orientación, de los servicios sociocomunitarios y otros agentes implicados en la respuesta educativa.

10.11 Extremadura

10.11.1 Estatuto de Autonomía

La Comunidad Autónoma de Extremadura incluyó inicialmente en su Estatuto de Autonomía (artículo 10.1.a de la Ley Orgánica 1/1983, de 25 de febrero, de Estatuto de Autonomía de Extremadura), la previsión de ejercer competencias en materia de educación, sin perjuicio del artículo 27 de la Constitución, de las leyes orgánicas que lo desarrollan, de las facultades que atribuye al Estado el artículo 149.1.30 de la Constitución y de la alta inspección. La asunción de esas competencias se podría producir a través de alguno de los procedimientos señalados en los apartados 1) y 2) del artículo 10.2 del mencionado estatuto.

Ley Orgánica 1/1983, de 25 de febrero, de Estatuto de Autonomía de Extremadura

Artículo diez.

1. La Comunidad Autónoma extremeña ejercerá también competencias en las siguientes materias, de acuerdo con lo establecido en el apartado 2 de este artículo:

a) La enseñanza en toda su extensión, niveles y grado, modalidades y especialidades, sin perjuicio de lo dispuesto en el artículo 27 de la Constitución y en las Leyes Orgánicas que, conforme al apartado 1 del artículo 81 de la misma, lo desarrollen, de las facultades que atribuye al Estado el número 30 del apartado 1 del artículo 149 de la Constitución y de la alta inspección, necesaria para su cumplimiento y garantía.

(...)

2. La asunción de las competencias previstas en el apartado anterior, así como de aquellas otras que, reguladas en este Estatuto estén incluidas en el ámbito del artículo 149 de la Constitución se realizará por uno de los siguientes procedimientos:

1) Transcurridos los cinco años a que se refiere el artículo 148.2, de la Constitución, previo acuerdo de la Asamblea de Extremadura, adoptado por mayoría absoluta y mediante Ley orgánica aprobada por las Cortes Generales, según lo previsto en el artículo 147. 3, de la Constitución.

2) A través de los procedimientos establecidos en los números 1 y 2 del artículo 150 de la Constitución, bien a iniciativa de la Asamblea de Extremadura, bien a propuesta del Gobierno de la Nación, del Senado o del Congreso de los Diputados.

Tanto en uno como en otro procedimiento, la Ley Orgánica señalará las competencias, que pasarán a ser ejercidas y los términos en que debe llevarse a cabo.

Las sucesivas reformas del Estatuto realizadas en 1994 (Ley Orgánica 8/1994, de 24 de marzo, de reforma del Estatuto de Autonomía de

Extremadura) y 1999 (Ley Orgánica 12/1999, de 6 de mayo, de reforma de la Ley Orgánica 1/1983, de 25 de febrero, de Estatuto de Autonomía de Extremadura), recogieron, en los artículos 13 y 12 de las respectivas leyes orgánicas de reforma estatutaria, la asunción de competencias de desarrollo legislativo y ejecución de la enseñanza en toda su extensión, niveles y grados, modalidades y especialidades. El artículo 12.4 de la ley de reforma de 1999 incluía, asimismo, la previsión de que las competencias de desarrollo legislativo en materia de educación se regularían por ley de la Asamblea de Extremadura, aprobada por mayoría absoluta de sus miembros.

Ley Orgánica 8/1994, de 24 de marzo, de reforma del Estatuto de Autonomía de Extremadura.

Artículo trece.

1. Corresponde a la Comunidad Autónoma la competencia de desarrollo legislativo y ejecución de la enseñanza en toda su extensión, niveles y grados, modalidades y especialidades, de acuerdo con lo dispuesto en el artículo 27 de la Constitución y leyes orgánicas que conforme al apartado 1 del artículo 81 de la misma lo desarrollen, y sin perjuicio de las facultades que atribuye al Estado el número 30 del apartado 1 del artículo 149, y de la Alta Inspección para su cumplimiento y garantía.

2. Para garantizar una prestación homogénea y eficaz del servicio público de la educación que permita corregir las desigualdades o desequilibrios que puedan producirse, la Comunidad Autónoma facilitará a la Administración del Estado la información que ésta le solicite sobre el funcionamiento del sistema educativo en sus aspectos cualitativos y cuantitativos y colaborará con la Administración del Estado en las actuaciones de seguimiento y evaluación del sistema educativo nacional.

Ley Orgánica 12/1999, de 6 de mayo, de reforma de la Ley Orgánica 1/1983, de 25 de febrero, de Estatuto de Autonomía de Extremadura.

Artículo doce.

1. *Corresponde a la Comunidad Autónoma la competencia de desarrollo legislativo y ejecución de la enseñanza en toda su extensión, niveles y grados, modalidades y especialidades, de acuerdo con lo dispuesto en el artículo 27 de la Constitución y Leyes Orgánicas que conforme al apartado 1 del artículo 81 de la misma lo desarrollen, y sin perjuicio de las facultades que atribuye al Estado el número 30 del apartado 1 del artículo 149, y de la Alta Inspección para su cumplimiento y garantía.*

2. *Para garantizar una prestación homogénea y eficaz del servicio público de la educación que permita corregir las desigualdades o desequilibrios que puedan producirse, la Comunidad Autónoma facilitará a la Administración del Estado la información que ésta le solicite sobre el funcionamiento del sistema educativo en sus aspectos cualitativos y cuantitativos y colaborará con la Administración del Estado en las actuaciones de seguimiento y evaluación del sistema educativo nacional.*

3. *Además de las competencias en materia de enseñanza y centros universitarios previstos en el apartado anterior y en relación con estos últimos la Comunidad Autónoma, dentro de su territorio, asumirá las competencias y desempeñará las funciones que puedan corresponderle en el marco de la legislación general o, en su caso, de las delegaciones que pudieran producirse, conforme al artículo 150.2 de la Constitución, fomentando en el ámbito universitario la investigación, especialmente referida a materias o aspectos peculiares de la Comunidad Autónoma.*

4. *Las competencias de desarrollo legislativo previstas en el presente artículo se regularán por ley de la Asamblea aprobada por mayoría absoluta de sus miembros.*

La forma y condiciones a las que debían ajustarse los traspasos de funciones y servicios de la Administración del Estado a la Comunidad Autónoma de Extremadura fueron establecidas por el Real Decreto 1957/1983, de 29 de junio, y por la disposición adicional tercera del Estatuto de Autonomía de Extremadura, añadida por Ley Orgánica

8/1994, de 24 de marzo, de reforma del Estatuto de Autonomía de Extremadura.

La asunción de competencias en materia de enseñanza no universitaria se realizó en virtud de los artículos 19 y 20 de la Ley Orgánica 9/1992, de 23 de diciembre, de transferencia de competencias a Comunidades Autónomas que accedieron a la autonomía por la vía del artículo 143 de la Constitución, y del Real Decreto 1801/1999, de 26 de noviembre, sobre traspaso de funciones y servicios de la Administración del Estado a la Comunidad Autónoma de Extremadura en materia de enseñanza no universitaria.

Tras la última reforma del Estatuto de Autonomía de Extremadura, llevada a cabo por Ley Orgánica 1/2011, de 28 de enero, de reforma del Estatuto de Autonomía de la Comunidad Autónoma de Extremadura, la asunción de competencias de desarrollo legislativo y gestión en materia de educación queda regulada el artículo 10.4 de la referida ley orgánica de reforma estatutaria.

Ley Orgánica 1/2011, de 28 de enero, de reforma del Estatuto de Autonomía de la Comunidad Autónoma de Extremadura

Artículo 10. Competencias de desarrollo normativo y ejecución.

1. La Comunidad Autónoma de Extremadura tiene competencias de desarrollo normativo y ejecución en las siguientes materias:

(...)

4. Educación y enseñanza en toda su extensión, niveles, grados, modalidades y especialidades. En particular, el régimen, organización y control de los centros educativos, del personal docente, de las materias de interés regional, de las actividades complementarias y de las becas con fondos propios.

(...)

2. En estas materias, corresponde a la Comunidad Autónoma desarrollar, ejecutar y, en su caso, complementar la normativa del

Estado, mediante la legislación propia de desarrollo, la potestad reglamentaria y la función ejecutiva.

El Estatuto de Autonomía de Extremadura incluye, asimismo, en su artículo 7.15, una referencia a la promoción de la autonomía, la igualdad de oportunidades y la integración social y laboral de las personas con discapacidad, y de la enseñanza y uso de la lengua de signos española, como principios rectores de la política pública en Extremadura.

Ley Orgánica 1/2011, de 28 de enero, de reforma del Estatuto de Autonomía de la Comunidad Autónoma de Extremadura

Artículo 7. Principios rectores de los poderes públicos extremeños.

Los poderes públicos regionales:

(...)

15. Promoverán la autonomía, la igualdad de oportunidades y la integración social y laboral de las personas con discapacidad, con especial atención a su aportación activa al conjunto de la sociedad, a la enseñanza y uso de la lengua de signos española y a la eliminación de las barreras físicas.

10.11.2 Ley 4/2011, de 7 de marzo, de Educación de Extremadura.

La Ley de Educación de Extremadura, tras establecer, en su artículo 2, que el modelo educativo extremeño se fundamenta, entre otros principios, en el respeto y reconocimiento de la diversidad en el marco de una escuela inclusiva, regula en su artículo 12 la atención a la diversidad del alumnado, y dedica el capítulo IV de su título segundo (artículos 21 a 30) al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo, entre el que se encuentra, además del alumnado con

necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad o trastornos graves de conducta, el alumnado con altas capacidades intelectuales, el alumnado de incorporación tardía al sistema educativo o escolarización discontinua, el alumnado procedente de grupos de riesgo de exclusión social y el alumnado con dificultad de asistencia regular a los centros educativos. Se transcriben a continuación el artículo 12 y los artículos 21 a 26.

Artículo 12. Atención a la diversidad.

1. A los efectos de la presente Ley, se entiende como atención a la diversidad el conjunto de actuaciones educativas dirigidas a favorecer el progreso educativo del alumnado, teniendo en cuenta sus diferentes capacidades, ritmos y estilos de aprendizaje, motivaciones e intereses, situaciones sociales y económicas, culturales, lingüísticas y de salud.

2. La atención a la diversidad del alumnado se organizará conforme a los principios de prevención, inclusión, normalización, superación de desigualdades, globalidad, coordinación y corresponsabilidad de todos los miembros de la comunidad educativa, potenciando la apertura del centro al entorno y el uso de las redes de recursos sociales de la comunidad.

3. Con carácter general, la atención educativa se realizará a través de las actuaciones pedagógicas ordinarias y habituales que tienen lugar en los centros educativos. No obstante, se podrán adoptar medidas específicas cuando así lo requieran las características y necesidades del alumnado.

4. Los centros educativos, en virtud de su autonomía pedagógica y de acuerdo con el principio de inclusión, podrán establecer programas, estrategias y actuaciones de tipo organizativo, de coordinación y curricular en el proceso de planificación o en el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

5. La atención a la diversidad exige proporcionar respuestas diferenciadas y ajustadas a las características de cada alumna o alumno y a sus necesidades educativas. Estará orientada a que todo el alumnado alcance las competencias básicas y los objetivos propuestos para cada etapa.

6. Las medidas de atención a la diversidad adoptadas por cada centro deberán estar incluidas en el Plan para la mejora del éxito educativo.

7. Las familias podrán participar en las decisiones relativas al proceso educativo de sus hijas e hijos, especialmente en las que atañen a la adopción de medidas de escolarización extraordinarias.

CAPÍTULO IV

Alumnado con necesidad específica de apoyo educativo

Artículo 21. Ámbito.

De acuerdo con la normativa básica, se considerará alumnado con necesidad específica de apoyo educativo a todo aquel que requiera, de manera temporal o permanente, una respuesta específica y diferenciada para alcanzar los objetivos establecidos con carácter general, para lo que dispondrá de los recursos necesarios.

Artículo 22. Garantía de igualdad efectiva.

La Administración educativa garantizará la igualdad efectiva de este alumnado en el acceso, la permanencia y el ejercicio de sus derechos e impedirá toda discriminación fundada en su condición. A tal fin el alumnado con necesidades educativas que requiera determinados apoyos y atenciones educativas específicas por padecer discapacidades físicas, psíquicas, sensoriales, o por manifestar graves trastornos de la personalidad o de conducta, o sobredotación intelectual, tendrá una atención personalizada, con arreglo al principio de normalización educativa y con la finalidad de conseguir su integración.

Artículo 23. Prevención, detección y atención temprana.

1. La Administración educativa establecerá los procedimientos necesarios para prevenir, detectar e intervenir tempranamente en las necesidades educativas específicas del alumnado e iniciar su atención desde el mismo momento en que sean identificadas. Asimismo potenciará la atención al alumnado de los centros de educación infantil y primaria mediante los equipos y profesionales necesarios.

2. Los profesionales especializados en intervención psicopedagógica y social, en colaboración con el profesorado, tendrán la responsabilidad de definir y valorar las necesidades específicas de apoyo educativo, así como la de planificar una respuesta adecuada. La Junta de Extremadura regulará su participación en el proceso educativo y los mecanismos de colaboración con los del ámbito social y sanitario, así como con las asociaciones y demás entidades sin ánimo de lucro vinculadas a la atención de personas con discapacidad.

3. En el caso de alumnado no escolarizado, la detección de necesidades o identificación de las situaciones de riesgo será responsabilidad compartida de las familias y las Administraciones Públicas competentes. La Junta de Extremadura definirá los cauces y estrategias de colaboración y coordinación entre los distintos servicios para garantizar el diseño y puesta en práctica de respuestas globales y complementarias.

Artículo 24. Régimen de escolarización.

1. La escolarización del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo se regirá por los principios de inclusión, compensación, flexibilización y coordinación interadministrativa e interprofesional, y tendrá como fin proporcionar una respuesta integral ajustada a sus características en un entorno normalizado.

2. El alumnado con necesidades educativas específicas será escolarizado en función de sus características, integrándose en

grupos comunes, en aulas especializadas de centros ordinarios, en centros de educación especial o de forma combinada.

3. La Administración educativa fomentará la participación de las madres y los padres de este alumnado en el proceso de escolarización y se asegurará de que reciban información y asesoramiento sobre los procedimientos y ayudas puestos a su disposición.

4. Se procederá a una escolarización equilibrada del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo en todos los centros sostenidos con fondos públicos.

Artículo 25. Formación y medios adecuados.

1. Todos los centros que lo necesiten dispondrán de especialistas en pedagogía terapéutica y audición y lenguaje, o en su caso de unidades de apoyo, y de la colaboración y asesoramiento especializado de profesionales de orientación educativa.

2. Los centros sostenidos con fondos públicos que atiendan a población especialmente desfavorecida contarán con los recursos precisos.

3. En los planes de formación se incluirán programas y acciones relacionadas con la detección y atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo.

Artículo 26. Alumnado con necesidades educativas especiales.

1. De acuerdo con la normativa básica del Estado, se entiende por alumnado con necesidades educativas especiales el que requiera, por un periodo de su escolarización o a lo largo de toda ella, determinados apoyos o atenciones educativas específicas derivados de discapacidad o trastornos graves de conducta.

2. La escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales se llevará a cabo preferentemente en centros ordinarios. La escolarización en centros o unidades de educación especial se reservará para aquel alumnado de entre seis y veintiún años con

necesidades educativas extensas y permanentes cuyas posibilidades de aprendizaje requieran una reordenación global de las enseñanzas y una atención muy específica y especializada que no pueda realizarse en los centros ordinarios. La escolarización en los centros de educación especial del alumnado menor de seis años de edad se regulará reglamentariamente y tendrá carácter excepcional.

3. La escolarización en unidades y centros de educación especial deberá revisarse periódicamente y modificarse, cuando proceda, favoreciendo el acceso a un régimen de mayor normalización.

4. La Administración educativa podrá incorporar recursos específicos en los centros ordinarios y adoptar las medidas organizativas y curriculares que considere a fin de favorecer el proceso de socialización del alumnado con problemas de comunicación y relación.

5. Asimismo, garantizará las condiciones más favorables para la escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales adoptando las medidas de planificación necesarias. Con carácter excepcional y sólo en los casos en los que la especificidad de sus necesidades lo requiera, la escolarización de este alumnado podrá realizarse en centros ordinarios de escolarización preferente. Serán considerados como tales aquellos que previamente la Administración educativa haya determinado, teniendo en cuenta una adecuada distribución territorial, y haya dotado con los recursos humanos, técnicos y materiales precisos.

6. La Administración educativa facilitará el acceso y la permanencia en el sistema educativo del alumnado con necesidades educativas especiales, adaptando a sus circunstancias personales la forma de realización de las pruebas de acceso a las enseñanzas y para la obtención de titulaciones.

7. Los centros educativos, en el ámbito de su autonomía pedagógica, y respetando el principio de inclusión, desarrollarán

planes y programas específicos para la atención educativa al alumnado con necesidades educativas especiales.

8. La Administración educativa, en colaboración con el resto de las Administraciones Públicas, promoverá la integración social y laboral de este alumnado.

10.11.3 Decreto 228/2014, de 14 de octubre de 2014, por el que se regula la respuesta educativa a la diversidad del alumnado en la Comunidad Autónoma de Extremadura.

El Decreto 228/2014, que regula la respuesta educativa a la diversidad del alumnado de Extremadura, apuesta por el paradigma de la inclusión educativa para conseguir una educación de calidad, más justa y equitativa, estableciendo un marco regulador de la atención a la diversidad del alumnado con la finalidad de lograr el máximo desarrollo personal, social, profesional, intelectual y emocional de cada alumno, facilitándole la adquisición de las competencias y la consecución de los objetivos generales de cada etapa y facilitando su permanencia en el sistema educativo.

Este decreto regula el Plan de Atención a la Diversidad, un documento que, formando parte inseparable del Plan de Éxito Educativo, se incluye en la Programación General Anual de los centros sostenidos con fondos públicos a efectos de programación, seguimiento, evaluación y consiguiente toma de decisiones para cada curso escolar. El Plan de Atención a la Diversidad define y concreta el conjunto de actuaciones y medidas organizativas y curriculares que un centro educativo diseña y desarrolla para dar respuesta a la diversidad de necesidades educativas del alumnado que escolariza, en la búsqueda de que, en su conjunto, todos cuenten con los recursos disponibles para alcanzar el éxito y la excelencia en el marco de una escuela inclusiva que debe garantizar, desde la equidad, una respuesta a las necesidades de todos.

10.12 Galicia

10.12.1 Estatuto de Autonomía

Galicia asume competencias plenas en materia educativa en virtud de lo dispuesto en el artículo 31 de Ley Orgánica 1/1981, de 6 de abril, de Estatuto de Autonomía para Galicia:

Artículo treinta y uno. Es de la competencia plena de la Comunidad Autónoma gallega la regulación y administración de la enseñanza en toda su extensión, niveles y grados, modalidades y especialidades, en el ámbito de sus competencias, sin perjuicio de lo dispuesto en el artículo veintisiete de la Constitución y en las leyes orgánicas que, conforme al apartado primero del artículo ochenta y uno de la misma, lo desarrollen, de las facultades que atribuye al Estado el número treinta del apartado uno del artículo ciento cuarenta y nueve de la Constitución, y de la alta inspección necesaria para su cumplimiento y garantía.

10.12.2 Decreto 229/2011, de 07 de diciembre de 2011, por el que se regula la atención a la diversidad del alumnado de los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Galicia en los que se imparten las enseñanzas establecidas en la Ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación.

El Decreto 229/2011 tiene por objeto regular la atención a la diversidad del alumnado, con la finalidad de facilitar el desarrollo personal y social de cada alumno y su potencial de aprendizaje, facilitándoles la adquisición de las competencias y la consecución de los objetivos educativos establecidos para las distintas enseñanzas.

El decreto se estructura en nueve capítulos. En el primero se establecen el objeto del decreto, el ámbito de aplicación, el concepto

de atención a la diversidad y los principios generales que deben presidir esa atención. El segundo capítulo establece el marco de las actuaciones generales y de las medidas de atención a la diversidad, articuladas en el Plan General de Atención a la Diversidad de cada centro docente. El tercer capítulo establece los principios y las posibles modalidades de escolarización, priorizando la escolarización ordinaria frente a la que se realice en unidades o centros de educación especial. El cuarto capítulo se refiere a la promoción de la escolarización y de la formación de las personas, contemplando las circunstancias que requieren un tratamiento singularizado de esa escolarización, con la finalidad de que la formación permanente esté presente a lo largo de la vida de cada persona. El capítulo quinto, dedicado íntegramente al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo, aborda la conceptualización de este alumnado y los procedimientos para su identificación, evaluación e informes. El sexto capítulo está destinado a los recursos, tanto humanos como materiales y de equipamiento, con una clara referencia a la autonomía que los centros docentes tienen en su distribución y aprovechamiento. El séptimo capítulo trata de la participación y de la coordinación, y el octavo de la promoción de la formación del profesorado, de la innovación y de la mejora de la calidad educativa.

10.12.3 Protocolos de tratamiento educativo del alumnado

La Consellería de Cultura, Educación y Ordenación Universitaria de la Xunta de Galicia ha publicado una serie de protocolos de tratamiento educativo del alumnado con el fin de servir como herramienta para guiar la actuación de profesionales de la enseñanza y familias. Entre ellos cabe destacar el Protocolo de tratamiento educativo del alumnado con Trastorno del Espectro del Autismo, publicado en 2016, y el Protocolo para la atención educativa del alumnado con síndrome de Down y/o discapacidad intelectual, publicado en 2018.

El Protocolo de tratamiento educativo del alumnado con Trastorno del Espectro del Autismo (TEA) orienta la intervención educativa que se debe realizar por todas las personas que participan en la educación de

personas con TEA. A tal fin, se articula en diferentes epígrafes centrados en el concepto del TEA, la diagnosis del mismo, el tratamiento educativo del alumnado con este trastorno, y el proceso de seguimiento y evaluación. Incluye también un glosario de términos utilizados a lo largo del documento, referencias bibliográficas y tres anexos con textos que pueden servir de ayuda como indicadores del trastorno, con pruebas específicas de screening y con un esquema que sintetiza u orienta el recorrido que hace falta seguir ante la sospecha de un caso de TEA.

El Protocolo para la atención educativa del alumnado con síndrome de Down y/o con discapacidad intelectual es un amplio manual que recoge orientaciones específicas para conseguir una mejor atención en el proceso de escolarización y de aprendizaje de los niños que presentan esta característica. En él se establecen una serie de pautas específicas para la atención educativa a estos niños que abarca cuestiones como la organización interna del propio centro, orientaciones metodológicas y de aula, medidas curriculares, seguimiento del alumnado y orientaciones para las propias familias. El documento recoge asimismo una serie de orientaciones metodológicas sobre la comunicación en el aula; sobre la adaptación de los ritmos de trabajo en función de la especificidad de cada caso; sobre la presentación de los contenidos y materiales de aprendizaje en las distintas modalidades sensoriales (imágenes, gráficos, dibujos, pictogramas,...), y sobre las normas (responsabilidad en el cuidado de material, por ejemplo), entre otros.

Respecto a las medidas curriculares, se aboga por la interpretación flexible del currículo, con una programación en el aula que se adapte a las características del conjunto del estudiantado, y que cuente con los recursos y apoyos necesarios para la participación integral y efectiva del alumno con síndrome de Down y/o discapacidad intelectual en la dinámica de la clase. El protocolo incluye asimismo apartados específicos sobre la evaluación y el seguimiento del alumnado.

10.13 Madrid

10.13.1 Estatuto de Autonomía

La Comunidad de Madrid asume competencias de desarrollo legislativo y ejecución en materia de educación, en virtud de lo dispuesto en el artículo 29 de la Ley Orgánica 3/1983, de 25 de febrero, de Estatuto de Autonomía de la Comunidad de Madrid.

Artículo veintinueve.

1. Corresponde a la Comunidad Autónoma la competencia de desarrollo legislativo y ejecución de la enseñanza en toda su extensión, niveles y grados, modalidades y especialidades, de acuerdo con lo dispuesto en el artículo 27 de la Constitución y leyes orgánicas que conforme al apartado 1 del artículo 81 de la misma lo desarrollen, y sin perjuicio de las facultades que atribuye al Estado el número 30 del apartado 1 del artículo 149 y de la Alta Inspección para su cumplimiento y garantía.

2. Para garantizar una prestación homogénea y eficaz del servicio público de la educación que permita corregir las desigualdades o desequilibrios que puedan producirse, la Comunidad Autónoma facilitará a la Administración del Estado la información que ésta le solicite sobre el funcionamiento del sistema educativo en sus aspectos cualitativos y cuantitativos y colaborará con la Administración del Estado en las actuaciones de seguimiento y evaluación del sistema educativo nacional.

10.13.2 Medidas de atención a la diversidad

El sistema educativo madrileño contempla y dispone una serie de recursos y medidas de atención a la diversidad, que se despliegan en cada etapa educativa de acuerdo a las especificidades establecidas en los distintos objetivos curriculares de Educación Infantil y Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato.

10.13.2.1 Medidas de atención educativa

La Administración educativa tiene la responsabilidad de garantizar el derecho a la educación a toda la población escolar, en cualquier situación personal, poniendo en marcha medidas precisas para que cualquier alumno ejerza dicho derecho.

Los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEP) y los Departamentos de Orientación de los Institutos de Educación Secundaria, son los responsables de la identificación y valoración de las necesidades educativas especiales del alumnado, así como de la determinación de la propuesta más adecuada para su escolarización.

10.13.2.2 Escolarización

Los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica de Sector realizan la propuesta de escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales que se rige por los principios de normalización e inclusión.

La atención educativa al alumnado se llevará a cabo en función de las enseñanzas y desde un continuo de menor a mayor grado de especialización, a través de los centros docentes ordinarios, los centros ordinarios de escolarización preferente y los centros específicos de educación especial:

El centro ordinario conforma un contexto educativo en el que las necesidades de los alumnos pueden ser satisfechas mediante la práctica educativa y los recursos habituales del centro, desde una planificación de apoyos ordinarios de Pedagogía Terapéutica y Audición y Lenguaje. En los centros ordinarios se ofrecen enseñanzas correspondientes a las etapas de Educación Infantil, Primaria y Secundaria Obligatoria.

El centro de escolarización preferente utiliza el contexto de centro ordinario para facilitar a los alumnos con Discapacidad Auditiva, Discapacidad Motora y Trastornos Generalizados del Desarrollo poder seguir el currículo ordinario, desde una oferta de recursos específicos y desde una planificación de apoyos extensos y generalizados, armonizando la mejora de la atención educativa con la rentabilización

de recursos especializados que no se pueden implantar en todos aquellos municipios de la región donde un alumno lo necesite.

Las unidades y los centros de Educación Especial ofertan enseñanzas dirigidas a alumnos con necesidades educativas especiales que no pueden ser satisfechas, dentro del marco general de atención a la diversidad de los centros ordinarios, al requerir apoyo generalizado y significativo en todas las áreas de su desarrollo. Ofrecen las adaptaciones necesarias para cursar las enseñanzas correspondientes a las etapas de Educación Infantil, Primaria y Secundaria Obligatoria, así como programas de Transición a la vida adulta, a partir de los 16 años y Formación Profesional adaptada.

10.13.2.3 Atención a la diversidad en Educación Infantil y Primaria

En estas etapas se pondrá especial énfasis en la atención a la diversidad del alumnado, en la atención individualizada, en la prevención de las dificultades de aprendizaje y en la puesta en práctica de mecanismos de refuerzo tan pronto como se detecten estas dificultades.

La intervención educativa debe contemplar como principio la diversidad del alumnado, entendiendo que de este modo se garantiza su desarrollo a la vez que una atención personalizada en función de las necesidades de cada uno:

- o *Alumnado con Necesidades Educativas Especiales.* Se establecerán medidas curriculares y organizativas y adaptaciones significativas de los elementos del currículo para alumnado con necesidades educativas especiales, teniendo en cuenta los diferentes ritmos de aprendizaje del alumnado, promoviendo la autonomía y el trabajo en equipo.
- o *Alumnado con Altas Capacidades Intelectuales.* Se adoptarán las medidas oportunas para identificar al alumnado con altas capacidades intelectuales y valorar de forma temprana sus necesidades. Del mismo modo, se desarrollarán planes de actuación y programas de

enriquecimiento curricular adecuados a dichas necesidades que le permitan desarrollar al máximo sus capacidades.

- o *Alumnado de incorporación tardía al sistema educativo.* La escolarización de alumnado que se incorpora de manera tardía al sistema educativo se realizará atendiendo a sus circunstancias, conocimientos, edad e historial académica. Se adoptarán las medidas de refuerzo necesarias que faciliten su integración escolar y la recuperación de su desfase. Si se superara tal desfase se incorporarán al curso correspondiente a su edad.

Los equipos docentes diseñarán y aplicarán las medidas organizativas y curriculares para atender la diversidad del alumnado. La Comisión de Coordinación Pedagógica elaborará la propuesta de criterios y procedimientos para realizar las adaptaciones curriculares adecuadas al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo.

La atención a la diversidad en la Educación Infantil está contemplada en el artículo 2.3 del Decreto 17/2008, de 6 de marzo, del Consejo de Gobierno, por el que se desarrollan para la Comunidad de Madrid las enseñanzas de la Educación Infantil.

Artículo 2. Principios generales

3. La acción educativa en esta etapa procurará la integración de las distintas experiencias y aprendizajes del alumnado y le proporcionará estímulos que potencien su curiosidad natural y sus deseos de aprender. Se pondrá especial énfasis en la atención a la diversidad de los alumnos, en la atención individualizada, en la prevención de las dificultades de aprendizaje y en la puesta en marcha de mecanismos de refuerzo tan pronto como se detecten estas dificultades. La Consejería de Educación establecerá las medidas necesarias para atender a todos los alumnos y, en particular, a los que presenten necesidades específicas de apoyo educativo.

La atención a la diversidad en la Educación Primaria está regulada en el artículo 17 del Decreto 89/2014, de 24 de julio, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el Currículo de la Educación Primaria.

Artículo 17 .- Atención a la diversidad

1. La intervención educativa en esta etapa debe facilitar el aprendizaje de todos los alumnos que requieran una atención educativa diferente a la ordinaria por presentar necesidades educativas especiales por discapacidad, por dificultades específicas de aprendizaje (entre ellas la dislexia), por presentar Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), por sus altas capacidades intelectuales, por su incorporación tardía al sistema educativo, o por condiciones personales o de historia escolar. Corresponde a la Consejería con competencias en materia de educación adoptar las medidas necesarias para identificar a los alumnos con dificultades específicas de aprendizaje y valorar de forma temprana sus necesidades.

2. La Consejería con competencias en materia de educación regulará los aspectos enumerados en el apartado 1 de este artículo y establecerá las medidas oportunas para que todos los alumnos alcancen el adecuado nivel en las competencias del currículo, así como los objetivos establecidos con carácter general para la Educación Primaria.

En desarrollo del Decreto 17/2008 se ha dictado la Orden 1493/2015, de 22 de mayo, de la Consejería de Educación, Juventud y Deporte, por la que se regula la evaluación y la promoción de los alumnos con necesidad específica de apoyo educativo, que cursen segundo ciclo de Educación Infantil, Educación Primaria y Enseñanza Básica Obligatoria, así como la flexibilización de la duración de las enseñanzas de los alumnos con altas capacidades intelectuales en la Comunidad de Madrid. Esta orden regula, en su capítulo primero, la evaluación y respuesta educativa a alumnos con necesidades educativas especiales y con altas capacidades intelectuales que cursen segundo ciclo de Educación Infantil, Educación Primaria y Enseñanza Básica Obligatoria,

Capítulo I

Evaluación y respuesta educativa a alumnos con necesidades educativas especiales y con altas capacidades intelectuales

Artículo 1.- Objeto y ámbito

1. *La presente Orden tiene por objeto regular la evaluación de los alumnos con necesidad específica de apoyo educativo. Principalmente, se refiere a aquellos que requieren, por un período de su escolarización o a lo largo de toda ella, determinados apoyos y atenciones educativas específicas derivadas de discapacidad así como a los alumnos con altas capacidades intelectuales.*

2. *Esta Orden será de aplicación en los centros docentes, tanto públicos como privados que, con la debida autorización, impartan segundo ciclo de Educación Infantil, Educación Primaria y Enseñanza Básica Obligatoria, ya sea en centros ordinarios, centros de Educación Especial o aulas de Educación Especial en centros ordinarios de la Comunidad de Madrid.*

Artículo 2.- Carácter de la evaluación

1. *La evaluación de los aprendizajes de los alumnos con necesidad específica de apoyo educativo será continua y global y tendrá en cuenta su progreso en el conjunto de las áreas del currículo. En todo caso, tendrá carácter informativo, formativo y orientador del proceso de aprendizaje.*

2. *La evaluación será realizada por el equipo docente, integrado por todos los maestros que atienden a cada alumno, coordinados por el maestro tutor del grupo al que pertenece.*

Artículo 3 . -Detección temprana y atención educativa

1. *La identificación inicial de las necesidades específicas de apoyo educativo del alumno será realizada por el maestro tutor y por el equipo docente del mismo.*

2. *Los centros arbitrarán las medidas organizativas y curriculares necesarias para garantizar la adecuada atención educativa a las necesidades de estos alumnos tan pronto como estas sean detectadas.*

3. Los padres o tutores legales de los alumnos serán informados previamente a su aplicación, de las medidas organizativas y curriculares y de los recursos que se adopten para su atención.

Artículo 4.- Evaluación psicopedagógica

1. La evaluación psicopedagógica es el proceso de recogida, análisis y valoración de la información relevante referida al alumno y a su contexto familiar y escolar necesaria para determinar si un alumno tiene necesidades educativas especiales, si precisa adaptación curricular de acceso o significativa, de enriquecimiento, ampliación curricular o flexibilización del período de escolarización y para tomar las decisiones relativas a su escolarización y promoción. Dicha evaluación psicopedagógica será revisada al final de cada etapa y, a petición del centro, al finalizar el tercer curso de Educación Primaria. Las conclusiones derivadas de la información obtenida se recogerán en un informe psicopedagógico cuyo modelo se establece en el Anexo I.

2. El responsable de la realización de la evaluación psicopedagógica será, en todo caso, un profesor de la especialidad orientación educativa del equipo de orientación educativa y psicopedagógica, el orientador del centro de educación especial o quien asuma las funciones de orientación educativa.

Artículo 5.- Adaptaciones curriculares significativas de los alumnos con necesidades educativas especiales

1. Las adaptaciones curriculares significativas se consideran una medida de carácter excepcional. Se realizarán, previa evaluación psicopedagógica, en el segundo ciclo de Educación Infantil, en Educación Primaria y en Enseñanza Básica Obligatoria, e irán dirigidas a los alumnos que presentan necesidades educativas especiales.

2. Una adaptación curricular será significativa cuando la modificación de los elementos del currículo afecte al grado de consecución de los objetivos, los contenidos, los criterios de evaluación y, en su caso, los estándares de aprendizaje evaluables. Estas adaptaciones se realizarán buscando el máximo desarrollo posible de las capacidades

personales, y la consecución de los objetivos establecidos con carácter general para todos los alumnos.

3. Cada maestro elaborará y desarrollará la adaptación curricular significativa correspondiente al área o ámbito que imparta con el apoyo del resto de profesionales que prestan atención al alumno, teniendo en cuenta la evaluación psicopedagógica y las indicaciones del orientador del centro.

4. El equipo de orientación educativa y psicopedagógica, el orientador del centro de educación especial o quien asuma las funciones de orientación educativa realizará o, en su caso, actualizará la evaluación psicopedagógica del alumno, con la participación de todos los profesionales implicados en la atención al mismo. Esta evaluación psicopedagógica recogerá la información referida al alumno y a su contexto familiar y escolar que resulte relevante para ajustar la respuesta educativa a sus necesidades. Será imprescindible para determinar si un alumno tiene necesidades educativas especiales, para la toma de decisiones relativas a su escolarización y como base para la elaboración de adaptaciones curriculares significativas.

5. Las familias colaborarán en el proceso de evaluación psicopedagógica de sus hijos y facilitarán los datos relevantes que les solicite el centro.

6. El Documento Individual de Adaptación Curricular (DIAC) contendrá los datos de identificación del alumno, la adaptación significativa del currículo y las propuestas que se hayan realizado para facilitar su acceso a dicho currículo, las medidas de apoyo y los criterios de promoción. Dicho documento se adjuntará, en todo caso, al expediente académico del alumno.

Artículo 6.- Adaptaciones curriculares de enriquecimiento y/o ampliación curricular para alumnos con altas capacidades intelectuales

1. Para la atención a alumnos con altas capacidades se establecen las siguientes medidas:

a) El enriquecimiento curricular supone la realización de ajustes del currículo ordinario en algunos contenidos específicos de las áreas.

Consiste en un aprendizaje interdisciplinar de mayor profundidad y extensión que el habitual.

b) La ampliación curricular supone la modificación de los objetivos, contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables en relación con el curso, o el ciclo en el caso de Educación Infantil, que al alumno con altas capacidades intelectuales le corresponde por edad. Estas adaptaciones implican la adquisición de objetivos y contenidos de cursos superiores.

2. Este tipo de adaptaciones de ampliación y/o enriquecimiento deben llevarse a cabo cuando se valore que el alumno, en relación con el currículo que le corresponde por edad, presenta un rendimiento excepcional en un número determinado de áreas o un rendimiento global excepcional y continuado.

3. Las adaptaciones curriculares de ampliación y/o enriquecimiento de una o varias áreas del currículo se podrán realizar dentro del grupo de referencia del alumno o mediante la asistencia al curso inmediatamente superior al que realiza en ese momento.

Artículo 7.- Flexibilización de la duración de las enseñanzas

La medida excepcional de flexibilización de la duración de las enseñanzas de Educación Infantil y de Educación Primaria para los alumnos con altas capacidades intelectuales se atenderá a lo dispuesto en el capítulo II de esta Orden.

Artículo 8.- Evaluación

1. La evaluación del aprendizaje de los alumnos con necesidad específica de apoyo educativo se efectuará de acuerdo con lo dispuesto en los Decretos que establecen los currículos, así como en las normas que se concretan en sus respectivas Órdenes de evaluación en la Comunidad de Madrid.

2. Los recursos materiales y personales, los tiempos y, en su caso, los apoyos necesarios para asegurar la correcta evaluación de los alumnos, se adecuarán teniendo en cuenta las adaptaciones curriculares significativas o de enriquecimiento y/o ampliación curricular que se hubieran establecido en el centro.

3. La evaluación de las áreas con adaptación curricular significativa o de enriquecimiento y/o ampliación curricular tomará como referencia, según lo establecido en las correspondientes órdenes de evaluación de cada etapa educativa, los elementos curriculares establecidos en su adaptación. Su elaboración será responsabilidad compartida del maestro que la imparte y de los maestros de apoyo.

4. Los resultados de la evaluación de las áreas o ámbitos que hayan sido objeto de adaptación curricular significativa se expresarán en los mismos términos y utilizarán las mismas escalas que se establecen en la normativa que regula la evaluación de cada una de las etapas educativas excepto en la Enseñanza Básica Obligatoria, en la que las calificaciones tendrán carácter cualitativo, constará en ellas la referencia a la etapa o etapas a las que corresponden y se consignarán en los siguientes términos: C (conseguido), EP (en proceso) y NC (no conseguido).

5. La información obtenida durante el proceso de evaluación servirá de referencia para introducir modificaciones en las medidas de atención adoptadas y para ajustarlas a las necesidades detectadas.

Artículo 9.- Consignación en los documentos oficiales de evaluación de las adaptaciones curriculares significativas y medidas de enriquecimiento y/o ampliación curricular

1. En el segundo ciclo de la Educación Infantil y en la Educación Primaria y en la Educación Básica Obligatoria la información relativa a las adaptaciones curriculares significativas y de enriquecimiento y ampliación curricular se consignará en los documentos oficiales de evaluación tal como se recoge en el Anexo II.

2. Los documentos oficiales en los que se consignarán las cuestiones relativas al proceso de evaluación de los alumnos con necesidad específica de apoyo educativo serán los establecidos en la Orden 3622/2014, de 3 de diciembre, y la Orden 680/2009, de 19 de febrero, que regulan, respectivamente, la evaluación y los documentos de aplicación de la Educación Primaria y de la Educación Infantil en la Comunidad de Madrid y en las adaptaciones de dichos documentos que

normativamente se establezcan para los alumnos que cursen Educación Básica Obligatoria.

Artículo 10.- Coordinación, asesoramiento y supervisión

1. La jefatura de estudios en los centros públicos, o quien asuma sus funciones en los centros privados, coordinará el desarrollo del proceso de organización de la atención a los alumnos con adaptaciones curriculares significativas y de las medidas de enriquecimiento y/o ampliación curricular de los alumnos con altas capacidades, con el visto bueno del Director del centro.

2. El Servicio de Inspección Educativa asesorará y supervisará dicho proceso.

Artículo 11.- Promoción de los alumnos con necesidades educativas especiales e información a las familias

1. La decisión de promoción se atenderá a lo que regula la normativa vigente y tomará como referente los elementos establecidos en las correspondientes adaptaciones curriculares.

2. Los maestros tutores informarán por escrito a los padres o tutores legales de los alumnos, al menos trimestralmente, de los resultados de la evaluación de las áreas o ámbitos según las enseñanzas. En el caso del segundo ciclo de la Educación Infantil y de la Educación Primaria, la información sobre los resultados de la evaluación del alumno incluirá el nivel al que corresponde su adaptación curricular, las medidas de apoyo adoptadas y, en su caso, la decisión de promoción.

Artículo 12.- Permanencia de los alumnos con necesidades educativas especiales en el segundo ciclo de Educación Infantil

1. La Dirección de Área Territorial correspondiente podrá autorizar, con carácter excepcional, la permanencia de los alumnos con necesidades educativas especiales un año más en el segundo ciclo de Educación Infantil, siempre que no hayan agotado esta vía en el primer ciclo y se considere beneficioso para alcanzar los objetivos de la etapa así como para su aprendizaje y su integración social y educativa.

2. El Director del centro en que se encuentre escolarizado el alumno solicitará la permanencia de un año más en la etapa de Educación Infantil a la Dirección de Área Territorial en el último trimestre del curso escolar. La solicitud irá acompañada de la siguiente documentación:

a) Informe psicopedagógico actualizado (Anexo I).

b) Informe motivado del tutor y del equipo docente (Anexo III).

c) Conformidad de los padres o tutores legales con la propuesta (Anexo IV).

3. El titular de la Dirección de Área Territorial resolverá la autorización, previo informe del Servicio de Inspección Educativa (Anexo V), trasladando la decisión al centro docente antes de la finalización de las actividades lectivas del correspondiente curso escolar en el que se solicita.

Artículo 13.- Permanencia de los alumnos con necesidades educativas especiales en la Educación Primaria

1. Sin perjuicio de la permanencia durante un curso más en la etapa, la escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales en Educación Primaria podrá prolongarse un año más siempre que ello favorezca su aprendizaje y su integración social y educativa.

2. La decisión de prolongar la escolarización un segundo año más deberá tomarse de manera excepcional y siempre al finalizar la etapa. En consecuencia, esta decisión únicamente podrá adoptarse una vez que el alumno ya haya cursado sexto curso, ya haya permanecido un año más en alguno de los cursos de la etapa, y siempre que esta medida favorezca su aprendizaje y su integración social y educativa, tal como se recoge en el apartado 1 de este artículo. La permanencia de un año más en Educación Infantil no impedirá la adopción de estas medidas.

3. Los alumnos con necesidades educativas especiales no podrán repetir el mismo curso de la etapa una segunda vez. De manera excepcional, podrán repetir una segunda vez en sexto curso si no han repetido en cursos anteriores. La decisión será tomada por consenso del equipo docente del alumno. Para ello se tendrá en cuenta sus informes

de evaluación psicopedagógica y se tomará especialmente en consideración la información y el criterio del maestro tutor.

4. El Director del centro en que se encuentre escolarizado el alumno solicitará la permanencia de un segundo año más en la etapa de Educación Primaria a la que se refieren los apartados 2 y 3 del presente artículo, a la Dirección de Área Territorial en el último trimestre del correspondiente año académico e informará de tal decisión a la familia del alumno.

5. La solicitud deberá ir acompañada de la siguiente documentación:

a) Breve informe del equipo docente que atiende al alumno, exponiendo los motivos por los que la permanencia es beneficiosa para su aprendizaje y su integración.

b) Justificante de haber informado a las familias.

6. El titular de la Dirección de Área Territorial resolverá la autorización de permanencia en la etapa, previo informe del Servicio de Inspección Educativa (Anexo V), trasladando la decisión al centro docente antes de la finalización de las actividades lectivas del correspondiente curso escolar en el que se solicita.

Artículo 14.- Permanencia de los alumnos con necesidades educativas especiales en la Enseñanza Básica Obligatoria

Los alumnos escolarizados en centros de Educación Especial y en aulas de Educación Especial en centros ordinarios tendrán reconocidas automáticamente las mismas prórrogas de escolaridad que las establecidas en la enseñanza ordinaria. La permanencia un año más en el mismo ciclo o curso se realizará siempre a la finalización del mismo.

10.13.2.4 Atención a la diversidad en educación Secundaria Obligatoria

Las medidas de atención a la diversidad en esta etapa están orientadas a responder a las necesidades concretas del alumnado y a la consecución de los objetivos de la Educación Secundaria Obligatoria.

Los centros elaborarán sus propuestas pedagógicas teniendo en cuenta la atención a la diversidad y el acceso de todo el alumnado a la educación común. Además, arbitrarán métodos que tengan en cuenta los diferentes ritmos de aprendizaje.

Se promoverá el desarrollo de las medidas adecuadas para la atención del alumnado que presente dificultades específicas de aprendizaje o integración en el ámbito escolar, alumnado con altas capacidades intelectuales y alumnado con discapacidad.

- o *Alumnado con Necesidades Educativas Especiales:* Se fomentarán la calidad, equidad e inclusión educativa de las personas con discapacidad, la igualdad de oportunidades y no discriminación por razón de discapacidad, medidas de flexibilización y alternativas metodológicas, adaptaciones curriculares, accesibilidad universal, diseño universal, atención a la diversidad y todas aquellas medidas que sean necesarias para conseguir que el alumnado con discapacidad pueda acceder a una educación de calidad en igualdad de oportunidades.
- o *Alumnado con Altas Capacidades Intelectuales:* Se contempla la adopción de las medidas necesarias para identificar al alumnado con altas capacidades intelectuales y valorar de forma temprana sus necesidades. Se promoverán planes de actuación, así como programas de enriquecimiento curricular adecuados a dichas necesidades, que permitan al alumnado desarrollar al máximo sus capacidades.
- o *Programa Mejora Aprendizaje y Rendimiento (PMAR):* Estos programas se desarrollarán a partir del 2º curso de la Educación Secundaria Obligatoria. En ellos se usará una metodología específica a través de la organización de contenidos, actividades prácticas y de materias diferentes a las establecidas con carácter general, teniendo como finalidad que el alumnado que se somete a estos programas

realice el cuarto curso por la vía ordinaria y obtenga el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria.

- o *Alumnado de incorporación tardía al sistema educativo:* La escolarización del alumnado que se incorpora de manera tardía al sistema educativo se realizará atendiendo a sus circunstancias, conocimientos, edad e historial académico. En los casos en los que se presenten graves carencias en el castellano o la lengua oficial el alumnado recibirá una atención específica que, en cualquier caso, se realizará de manera simultánea a su escolarización en los grupos ordinarios.

La atención a la diversidad en la Educación Secundaria Obligatoria está regulada en los artículos 15 a 19 del Decreto 48/2015, de 14 de mayo, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria.

Artículo 15 .- Proceso de aprendizaje y atención individualizada

1. La Consejería con competencias en materia de educación establecerá las medidas oportunas para que todos los alumnos alcancen el adecuado nivel en las competencias del currículo, así como los objetivos establecidos con carácter general para la Educación Secundaria Obligatoria; promoverá las medidas necesarias para que la tutoría personal de los alumnos y la orientación educativa, psicopedagógica y profesional, constituyan un elemento fundamental en la ordenación de esta etapa, y regulará las medidas para la atención de aquellos alumnos que manifiesten dificultades específicas de aprendizaje o de integración en la actividad ordinaria de los centros, los alumnos de alta capacidad intelectual y de los alumnos con discapacidad.

2. Los centros arbitrarán métodos que tengan en cuenta los diferentes ritmos de aprendizaje, favorezcan la capacidad de aprender por sí mismos y promuevan el trabajo en equipo.

3. En esta etapa se prestará una atención especial a la adquisición y el desarrollo de las competencias y se fomentará la

correcta expresión oral y escrita y el uso de las matemáticas. A fin de promover el hábito de la lectura, se dedicará un tiempo a la misma en la práctica docente de todas las materias.

Artículo 16 .- Alumnos con necesidad específica de atención educativa.

1. La intervención educativa en esta etapa debe facilitar el aprendizaje de todos los alumnos que requieran una atención educativa diferente de la ordinaria por presentar necesidades educativas especiales, por dificultades específicas de aprendizaje (entre ellas la dislexia), por presentar Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), por sus altas capacidades intelectuales, por su incorporación tardía al sistema educativo, o por condiciones personales o de historia escolar. Corresponde a la Consejería con competencias en materia de educación adoptar las medidas necesarias para identificar a estos alumnos y valorar de forma temprana sus necesidades.

2. La escolarización de los alumnos que presentan dificultades específicas de aprendizaje se regirá por los principios de normalización e inclusión y asegurará su no discriminación y la igualdad efectiva en el acceso y permanencia en el sistema educativo.

3. Las adaptaciones significativas de los elementos del currículo que sean necesarias para atender a los alumnos con necesidades educativas especiales se harán de acuerdo con lo que la Consejería con competencias en materia de educación determine. La evaluación continua y la promoción tomarán como referente los elementos fijados en dichas adaptaciones. En cualquier caso los alumnos con adaptaciones curriculares significativas deberán superar la evaluación final para poder obtener el título correspondiente.

La escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales en centros ordinarios podrá prolongarse un año más, sin menoscabo de lo dispuesto en el artículo 28.5 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, según el cual el alumno podrá repetir el mismo

curso una sola vez y dos veces como máximo dentro de la etapa. Cuando esta segunda repetición deba producirse en tercero o cuarto curso, se prolongará un año el límite de edad al que se refiere el apartado 2 del artículo 4 de dicha ley. Excepcionalmente, un alumno podrá repetir una segunda vez en cuarto curso si no ha repetido en los cursos anteriores de la etapa.

4. En relación con los alumnos de altas capacidades, la Consejería con competencias en materia de educación adoptará planes de actuación, así como programas de enriquecimiento curricular adecuados a dichas necesidades, que permitan a los alumnos desarrollar al máximo sus capacidades.

La escolarización de los alumnos con altas capacidades intelectuales, identificados como tales según el procedimiento y en los términos que establezca la Consejería con competencias en materia de educación, se podrá flexibilizar en los términos que determine la normativa vigente; dicha flexibilización podrá incluir tanto la impartición de contenidos y adquisición de competencias propios de cursos superiores como la ampliación de contenidos y competencias del curso corriente, así como otras medidas.

Artículo 17 .- Atención a la diversidad y la organización flexible de las enseñanzas

1. La Consejería con competencias en materia de educación regulará las medidas de atención a la diversidad que permitan a los centros, en el ejercicio de su autonomía, una organización flexible de las enseñanzas.

2. Entre las medidas indicadas en el apartado anterior se contemplarán las adaptaciones del currículo, la integración de materias en ámbitos, los agrupamientos flexibles, el apoyo en grupos ordinarios, los desdoblamientos de grupos, la oferta de materias específicas, los programas de mejora del aprendizaje y del rendimiento, otros programas de atención personalizada para los alumnos con necesidad específica de apoyo educativo y programas de atención a los alumnos de alto rendimiento académico.

A estos efectos, los centros tendrán autonomía para organizar los grupos y las materias de manera flexible y para adoptar las medidas de atención a la diversidad más adecuadas a las características de sus alumnos y que permitan el mejor aprovechamiento de los recursos de que disponga. Las medidas de atención a la diversidad que adopte cada centro formarán parte de su proyecto educativo, de conformidad con lo que establece el artículo 121.2 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

Artículo 18 .- Alumnos que se incorporan de forma tardía al sistema educativo

La escolarización de los alumnos que se incorporan de forma tardía al sistema educativo a los que se refiere el artículo 78 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, se realizará atendiendo a sus circunstancias, conocimientos, edad e historial académico.

Cuando presenten graves carencias en la lengua castellana recibirán una atención específica que será, en todo caso, simultánea a su escolarización en los grupos ordinarios, con los que compartirán el mayor tiempo posible del horario semanal.

Quienes presenten un desfase en su nivel de competencia curricular de más de dos años podrán ser escolarizados en el curso inferior al que les correspondería por edad. Para estos alumnos se adoptarán las medidas de refuerzo necesarias que faciliten su integración escolar y la recuperación de su desfase y le permitan continuar con aprovechamiento sus estudios. En el caso de superar dicho desfase, se incorporarán al curso correspondiente a su edad.

Artículo 19 .- Programas de mejora del aprendizaje y del rendimiento

1. Los programas de mejora del aprendizaje y del rendimiento se desarrollarán a partir de 2º. curso de la Educación Secundaria Obligatoria.

En dichos programas se utilizará una metodología específica a través de la organización de contenidos, actividades prácticas y, en

su caso, de materias diferente a la establecida con carácter general, con la finalidad de que los alumnos puedan cursar el cuarto curso por la vía ordinaria y obtengan el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria.

2. Estos programas irán dirigidos preferentemente a aquellos alumnos que presenten dificultades relevantes de aprendizaje no imputables a falta de estudio o esfuerzo.

El equipo docente podrá proponer a los padres o tutores legales la incorporación a un programa de mejora del aprendizaje y del rendimiento de aquellos alumnos que hayan repetido al menos un curso en cualquier etapa, y que una vez cursado el primer curso de Educación Secundaria Obligatoria no estén en condiciones de promocionar al segundo curso o que, una vez finalizado segundo curso no estén en condiciones de promocionar a tercero. El programa se desarrollará a lo largo de los cursos segundo y tercero en el primer supuesto, o solo en tercer curso en el segundo supuesto.

Aquellos alumnos que, habiendo cursado tercer curso de Educación Secundaria Obligatoria, no estén en condiciones de promocionar al cuarto curso podrán incorporarse excepcionalmente a un programa de mejora del aprendizaje y del rendimiento para repetir tercer curso.

En todo caso, su incorporación requerirá la evaluación tanto académica como psicopedagógica y, en su caso, la intervención de la Administración educativa en los términos que establezca la Consejería con competencias en materia de educación, y se realizará una vez oídos los propios alumnos y sus padres o tutores legales.

3. La Consejería con competencias en materia de educación organizará estos programas por materias diferentes a las establecidas con carácter general en tres ámbitos específicos, compuestos por los siguientes elementos formativos:

- o *Ámbito de carácter lingüístico y social, que incluirá al menos las materias troncales Lengua Castellana y Literatura y Geografía e Historia.*
- o *Ámbito de carácter científico y matemático, que incluirá al menos las materias troncales Biología y Geología, Física y Química, y Matemáticas.*
- o *Ámbito de lenguas extranjeras.*

Se crearán grupos específicos para los alumnos que sigan estos programas, los cuales tendrán, además, un grupo de referencia con el que cursarán las materias no pertenecientes al bloque de asignaturas troncales.

4. Cada programa deberá especificar la metodología, la organización de los contenidos y de las materias y las actividades prácticas que garanticen el logro de los objetivos de la etapa y la adquisición de las competencias que permitan a los alumnos promocionar a cuarto curso al finalizar el programa y obtener el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria.

Además, se potenciará la acción tutorial como recurso educativo que pueda contribuir de una manera especial a subsanar las dificultades de aprendizaje y a atender las necesidades educativas de los alumnos.

5. La evaluación de los alumnos que cursen un programa de mejora del aprendizaje y del rendimiento tendrá como referente fundamental las competencias y los objetivos de la Educación Secundaria Obligatoria, así como los criterios de evaluación y los estándares de aprendizaje evaluables.

6. La Consejería con competencias en materia de educación garantizará a los alumnos con discapacidad que participen en estos programas la disposición de los recursos de apoyo que, con carácter general, se prevean para estos alumnos en el sistema educativo español.

En desarrollo del Decreto 48/2015 se han dictado, entre otras, la Orden 2398/2016, de 22 de julio, de la Consejería de Educación, Juventud y Deporte de la Comunidad de Madrid, por la que se regulan determinados aspectos de organización, funcionamiento y evaluación en la Educación Secundaria Obligatoria, que dedica su capítulo tercero (artículos a 14) a regular las medidas de atención a la diversidad en esta etapa, y la Orden 3295/2016, de 10 de octubre, de la Consejería de Educación, Juventud y Deporte, se regulan para la Comunidad de Madrid los Programas de Mejora del Aprendizaje y del Rendimiento en la Educación Secundaria Obligatoria.

Se transcribe a continuación el capítulo tercero de la Orden 2398/2016, de 22 de julio, que desarrolla las medidas de atención a la diversidad en la Educación Secundaria Obligatoria.

Capítulo III

Atención a la diversidad

Artículo 8 .- Atención a la diversidad

1. Las medidas de atención a la diversidad previstas en el artículo 17 del Decreto 48/2015, de 14 de mayo, estarán orientadas a responder a las necesidades educativas concretas del alumnado y al logro de los objetivos, así como a la adquisición de las competencias de la Educación Secundaria Obligatoria, y no podrán, en ningún caso, suponer una discriminación que les impida alcanzar dichos objetivos y competencias y la titulación correspondiente. Dichas medidas también prestarán atención a los alumnos con mayores aptitudes y motivación.

En todos los casos, las medidas de atención a la diversidad tendrán como objetivo desarrollar al máximo las capacidades de los alumnos.

2. Los centros tendrán autonomía para organizar los grupos y las materias de manera flexible y para adoptar las medidas de atención a la diversidad más adecuadas a las características de sus alumnos y que permitan el mejor aprovechamiento de los recursos de que dispongan. Las medidas de atención a la diversidad que adopte

cada centro de acuerdo con lo previsto en esta orden formarán parte del plan de atención a la diversidad incluido dentro de su Proyecto educativo.

Artículo 9.- Medidas de apoyo ordinario

1. Las medidas de apoyo ordinario tendrán carácter organizativo y metodológico, y serán establecidas por los centros en función de su alumnado y de los recursos disponibles.

2. Irán dirigidas a los alumnos de los cursos primero, segundo y tercero que presenten dificultades de aprendizaje en los aspectos básicos e instrumentales del currículo o que no hayan desarrollado convenientemente los hábitos de trabajo y estudio. Dichas medidas deberán permitir la obtención de los hábitos y conocimientos no adquiridos.

3. Las medidas de apoyo ordinario serán:

a) Refuerzo individual en el grupo ordinario a cargo del profesor de la materia correspondiente.

b) Agrupamientos flexibles que permitan el refuerzo colectivo a un grupo de alumnos, lo que supondrá la adopción de medidas organizativas por parte de los centros, que dispondrán los horarios de las clases de las materias de carácter instrumental, Lengua Castellana y Literatura y Matemáticas, de modo que puedan desdoblarse en esas clases, originando, en horario simultáneo, un grupo ordinario y un grupo de refuerzo a partir de un grupo ordinario; o bien dos grupos ordinarios y uno de refuerzo a partir de dos grupos ordinarios. El grupo de refuerzo tendrá quince alumnos como máximo. Aquellos alumnos integrados en un grupo de refuerzo, una vez superados los problemas de aprendizaje que motivaron su inclusión en el mismo, se reincorporarán al grupo ordinario correspondiente. Esta medida se podrá adoptar en los cursos primero y segundo, y, con carácter excepcional, en tercero.

c) Los centros podrán agrupar las materias del primer curso de la Educación Secundaria Obligatoria en ámbitos de conocimiento, con el fin de facilitar el tránsito del alumnado entre la Educación

Primaria y dicho primer curso de la Educación Secundaria Obligatoria; este tipo de agrupación deberá respetar los contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables de todas las materias que se agrupan, así como el horario asignado al conjunto de ellas. Esta agrupación tendrá efectos en la organización de las enseñanzas pero no así en las decisiones asociadas a la evaluación y promoción. La adopción de esta medida no condiciona a todos los grupos del nivel, ni tampoco obliga a agrupar todas las materias en ámbitos. La constitución de estos agrupamientos requerirá autorización de la correspondiente Dirección de Área Territorial previo informe favorable del Servicio de Inspección Educativa, debiendo constar la adopción de dicha medida y su justificación en el Plan de Atención a la Diversidad. Cada ámbito de conocimiento será impartido por un profesor de la especialidad correspondiente a alguna de las materias que integran dicho ámbito, correspondiendo al Director del centro su asignación.

d) Estudios dirigidos.

4. Los alumnos a los que irán dirigidas las medidas anteriores serán aquellos que se encuentren en alguna de las siguientes situaciones:

a) Haber accedido al primer curso de la Educación Secundaria Obligatoria desde la Educación Primaria tras haber agotado el año de repetición previsto para dicha etapa educativa, y con desfase significativo o con carencias significativas en las materias instrumentales.

b) Haber promocionado, tras repetir el curso precedente, sin reunir los requisitos de promoción.

c) Tener dificultades de aprendizaje, en particular cuando deben permanecer un año más en el curso.

d) Incorporarse tardíamente al sistema educativo español con carencias significativas de conocimientos instrumentales.

La decisión sobre la aplicación de estas medidas a un alumno se tomará por el equipo docente asesorado por el orientador.

Artículo 10 .- Medidas de apoyo específico para el alumnado con necesidades educativas especiales

1. A fin de atender al alumnado con necesidades educativas especiales, los centros podrán establecer, cuando sea necesario, los procedimientos oportunos para realizar adaptaciones significativas de los elementos del currículo que, en todo caso, requerirán la evaluación psicopedagógica previa del estudiante, que será realizada por el Departamento de Orientación o quienes reúnan las condiciones para ejercer funciones de orientación educativa en los centros privados.

2. Dichas adaptaciones se realizarán buscando el máximo desarrollo posible de las competencias. Los centros establecerán las medidas más adecuadas para que las condiciones de realización de las evaluaciones se adecuen a las necesidades de este alumnado, adaptando, siempre que sea necesario, los instrumentos de evaluación, los tiempos y los apoyos de acuerdo con las adaptaciones curriculares que, en su caso, se hayan establecido.

3. La evaluación continua y la promoción de estos alumnos tomarán como referente los elementos fijados en dichas adaptaciones. En cualquier caso, los alumnos con adaptaciones curriculares significativas deberán superar la evaluación final para poder obtener el título correspondiente.

4. La escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales en centros ordinarios podrá prolongarse un año más, sin menoscabo de lo dispuesto en el artículo 28.5 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, según el cual, el alumno podrá repetir el mismo curso una sola vez y dos veces como máximo dentro de la etapa. Cuando esta segunda repetición deba producirse en tercero o cuarto curso, se prolongará un año el límite de edad al que se refiere el apartado 2 del artículo 4 de dicha Ley. Excepcionalmente, un alumno podrá repetir una segunda vez en cuarto curso si no ha repetido en los cursos anteriores de la etapa.

Artículo 11 .- Medidas de apoyo específico para el alumnado con altas capacidades intelectuales

1. Corresponde a los Departamentos de Orientación o a quienes reúnan las condiciones para ejercer funciones de orientación educativa en los centros privados adoptar las medidas necesarias para identificar al alumnado con altas capacidades intelectuales y valorar de forma temprana sus necesidades. Se tendrá en consideración el ritmo y estilo de aprendizaje del alumnado que presenta altas capacidades intelectuales y del alumnado especialmente motivado por el aprendizaje.

2. A tal fin, los centros docentes podrán adoptar medidas organizativas específicas, así como programas de enriquecimiento y/o ampliación curricular adecuados a dichas necesidades que permitan a dicho alumnado desarrollar al máximo sus capacidades.

3. En el caso de que las medidas a las que se refieren los párrafos anteriores resulten insuficientes, la escolarización de los alumnos con altas capacidades intelectuales se podrá flexibilizar en los términos que determine la normativa vigente.

Artículo 12 .- Medidas de apoyo específico para el alumnado que se incorpora tardíamente al sistema educativo

1. La escolarización del alumnado al que se refiere el artículo 78 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, que se incorpora tardíamente al sistema educativo, se realizará atendiendo a sus circunstancias, a sus conocimientos y a su edad e historial académico.

2. Cuando los alumnos presenten graves carencias en la lengua española, se incorporarán a un Aula de enlace, de acuerdo con la normativa en vigor, donde recibirán una atención específica. Esta atención será, en todo caso, simultánea a su escolarización en los grupos ordinarios, con los que compartirán el mayor tiempo posible del horario semanal.

3. Quienes presenten un desfase en su nivel de competencia curricular de más de dos años podrán ser escolarizados en el curso inferior al que les correspondería por edad. Para este alumnado, los centros docentes adoptarán, para cada alumno, las medidas de

refuerzo necesarias que faciliten su integración escolar y la recuperación de su desfase, y le permitan continuar con aprovechamiento sus estudios. En el caso de que el equipo docente considere que el alumno ha superado dicho desfase, podrá decidir su incorporación al curso correspondiente a su edad.

Artículo 13 .- Medidas de apoyo específico para el alumnado con dislexia, dificultades específicas de aprendizaje (DEA), o por presentar Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH)

1. La detección inicial de la dislexia, otras DEA o TDAH podrá producirse tanto en el centro educativo como en el ámbito familiar. En este último caso, la familia deberá aportar al centro el dictamen emitido por un facultativo colegiado.

2. Una vez realizada la detección inicial de las dificultades, el orientador o quienes reúnan las condiciones para ejercer funciones de orientación educativa en los centros privados, junto con el equipo docente del alumno, determinará el tipo de medidas referidas a la evaluación que se aplicará al alumno. Todo ello quedará plasmado en un informe que deberá estar firmado por el orientador y por el tutor del grupo, y deberá contar con el visto bueno del jefe de estudios del centro. El informe, cuyo modelo será establecido por la Dirección General competente en materia de ordenación académica, se adjuntará al expediente académico del alumno custodiado en el centro, en el que se extenderán las oportunas diligencias.

3. La aplicación de las medidas recogidas en el informe del tutor tendrá un período de validez limitado al año académico para el que ha sido emitido, procediéndose a su actualización al comienzo de cada curso escolar.

4. Las medidas aplicables a los alumnos con dislexia, otras DEA o TDAH en los exámenes y otros instrumentos de evaluación podrán ser: Adaptación de tiempos, adaptación del modelo de examen, adaptación de los instrumentos de evaluación, y facilidades tanto técnicas como materiales como de adaptación de espacios.

Artículo 14 .- Programas de mejora del aprendizaje y del rendimiento

Los programas de mejora del aprendizaje y del rendimiento se registrarán por la normativa específica que dicte la Consejería con competencias en materia de educación.

10.13.2.5 Atención a la diversidad en Bachillerato

De acuerdo con el artículo 17.3 del Decreto 52/2015, de 21 de mayo, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo del Bachillerato, en la organización de los estudios de esta etapa, se prestará especial atención al alumnado que presente necesidades específicas de apoyo educativo. Se establecerán las condiciones de accesibilidad y diseño universal y los recursos de apoyo que favorezcan el acceso al currículo del alumnado con necesidades educativas especiales.

Los alumnos que tengan necesidades educativas especiales podrán cursar el conjunto de materias fragmentándolo en bloques anuales.

Quienes sufran problemas graves de audición, visión o motricidad podrán beneficiarse de fórmulas de exención parcial en determinadas materias, con una propuesta específica de contenidos, metodología, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables.

Se establecerán medidas de apoyo específico para el alumnado con dislexia, dificultades específicas de aprendizaje (DEA), o que presenten Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), fundamentalmente relativas a la práctica de la evaluación, en cuanto a adaptación de tiempos, espacios, instrumentos, técnicas, materiales y modelos de examen.

Por su parte, con los alumnos de altas capacidades intelectuales o especialmente motivado para el aprendizaje se podrán adoptar medidas organizativas específicas y programas de enriquecimiento y/o ampliación curricular, incluyendo la flexibilidad en la escolarización en los términos que determine la normativa vigente.

En desarrollo del Decreto 52/2015 se ha dictado la Orden 582/2016, de 17 de agosto, de la Consejería de Educación, Juventud y Deporte de la Comunidad de Madrid, por la que se regulan determinados aspectos de organización, funcionamiento y evaluación en el Bachillerato. Esta orden regula, en su capítulo tercero (artículos 11 a 15), las medidas de atención a la diversidad en esta etapa.

Capítulo III. Atención a la diversidad

Artículo 11 .- Atención a la diversidad

Los alumnos que requieran una atención educativa diferente a la ordinaria, por presentar necesidades educativas especiales, dificultades específicas de aprendizaje, Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), o por sus altas capacidades intelectuales recibirán las medidas de apoyo que favorezcan su acceso al currículo y aseguren su correcta evaluación.

Artículo 12 .- Medidas de apoyo para el alumnado con necesidades educativas especiales

Los alumnos con necesidades educativas especiales podrán, previa autorización de la Dirección de Área Territorial correspondiente, cursar el conjunto de materias de cada uno de los cursos del Bachillerato fragmentándolo en bloques anuales, con una permanencia máxima en la etapa en régimen escolarizado ordinario de seis años. Los directores de los centros tramitarán, antes de la formalización de la matrícula, la solicitud de fragmentación, acompañada de una evaluación psicopedagógica, en la que se expondrán las necesidades educativas especiales del alumno, y de un informe emitido por el equipo educativo, coordinado por el profesor tutor, con la propuesta razonada de la organización de las materias que serán cursadas cada año. La Dirección de Área Territorial resolverá, a la vista de dichos documentos y en función del correspondiente informe emitido por el servicio de inspección educativa. La fragmentación en bloques de las materias que componen el currículo de los cursos del Bachillerato se hará constar en los documentos de evaluación del alumno y, asimismo, se

adjuntará al expediente académico una copia de la resolución por la que se autoriza dicha fragmentación.

La evaluación de estos alumnos se regirá por lo establecido con carácter general en la presente Orden.

Artículo 13 .- Medidas de apoyo para el alumnado con problemas graves de audición, visión o motricidad

Para los alumnos con problemas graves de audición, visión o motricidad, cuando circunstancias excepcionales y debidamente acreditadas así lo aconsejen, podrá acordarse por la Dirección General con competencias en la ordenación académica de las enseñanzas de Bachillerato la exención parcial en determinadas materias del Bachillerato. Los directores de los centros en los que estos alumnos se encuentren escolarizados tramitarán la solicitud de exención parcial, acompañada en todo caso de la evaluación psicopedagógica, que analizará las dificultades del alumno en relación con cada faceta del aprendizaje de la materia, y la propuesta con los contenidos que deberán ser trabajados, metodología, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables. La Dirección de Área Territorial, a la vista del correspondiente informe del servicio de inspección educativa, en el que se tendrá en cuenta la trayectoria seguida por el alumno en la materia para la que se solicita la exención parcial, elevará la propuesta acerca de la procedencia de esa medida a la citada Dirección General, que resolverá sobre lo solicitado. La exención parcial se hará constar en los documentos de evaluación del alumno junto con la calificación obtenida, y, asimismo, se adjuntará al expediente académico una copia de la resolución por la que se autoriza dicha exención parcial.

Artículo 14 .- Medidas de apoyo para el alumnado con altas capacidades intelectuales

Corresponde a los Departamentos de Orientación, o a quienes reúnan las condiciones para ejercer funciones de orientación educativa en los centros privados, adoptar las medidas necesarias para identificar al alumnado con altas capacidades intelectuales y

valorar de forma temprana sus necesidades. Se tendrá en consideración el ritmo y estilo de aprendizaje del alumnado que presenta altas capacidades intelectuales. A tal fin, los centros docentes podrán adoptar medidas organizativas específicas así como programas de enriquecimiento y/o ampliación curricular adecuados a dichas necesidades que permitan a dicho alumnado desarrollar al máximo sus capacidades. En el caso de que las medidas a las que se refieren los párrafos anteriores resulten insuficientes, la escolarización de los alumnos con altas capacidades intelectuales se podrá flexibilizar en los términos que determine la normativa vigente.

Asimismo, se prestará atención al alumnado especialmente motivado por el aprendizaje para el que también se podrán adoptar medidas organizativas específicas y programas de enriquecimiento y/o ampliación curricular, que le permita desarrollar al máximo sus capacidades.

Artículo 15 .- Medidas de apoyo específico para el alumnado con dislexia, dificultades específicas de aprendizaje (DEA), o por presentar Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH)

1. La detección inicial de la dislexia, otras DEA o TDAH podrá producirse tanto en el centro educativo como en el ámbito familiar. En este último caso, la familia deberá aportar al centro el dictamen emitido por un facultativo colegiado.

2. Una vez realizada la detección inicial de las dificultades, el orientador o quienes reúnan las condiciones para ejercer funciones de orientación educativa en los centros privados, junto con el equipo de profesores del alumno, determinará el tipo de medidas referidas a la evaluación que se aplicará al alumno. Todo ello quedará plasmado en un informe que deberá estar firmado por el orientador y por el tutor del grupo, y deberá contar con el visto bueno del Jefe de Estudios del centro. El informe, cuyo modelo será establecido por la Dirección General competente en materia de ordenación académica, se adjuntará al expediente académico del

alumno custodiado en el centro, en el que se extenderán las oportunas diligencias.

3. La aplicación de las medidas recogidas en el informe del tutor tendrá un período de validez limitado al año académico para el que ha sido emitido, procediéndose a su actualización al comienzo de cada curso escolar.

4. Las medidas aplicables a los alumnos con dislexia, otras DEA o TDAH en los exámenes y otros instrumentos de evaluación podrán ser: adaptación de tiempos, adaptación del modelo de examen, adaptación de los instrumentos de evaluación, y facilidades técnicas y materiales, así como de adaptación de espacios.

10.13.3 Programa para la escolarización preferente de alumnado con necesidades educativas especiales derivadas de Trastornos Generalizados del Desarrollo

Esta iniciativa, que se puso en marcha en el curso 2001/02, ha sido desarrollada en Escuelas Infantiles, centros públicos de Educación Infantil y Primaria, Institutos de Enseñanza Secundaria y en centros concertados de Educación Infantil, Primaria y Secundaria.

Estos programas se crean para aportar, dentro de un contexto de enseñanza ordinaria, una respuesta educativa a las necesidades de un perfil concreto de alumnado con Trastornos Generalizados del Desarrollo (TGD), a través de la elaboración de un modelo de apoyo y programaciones específicas. Los apoyos deben de ser extensos, especializados y relacionados con el desarrollo de la autonomía personal, de habilidades comunicativo-lingüísticas, de competencias de relación e interacción social y de preparación para el aprendizaje escolar. Los objetivos educativos señalados anteriormente, que tienen como referencia el currículo ordinario, se desarrollan a través de una metodología que facilite al alumno el acceso a la información, basada en:

- Distribución del espacio por rincones de trabajo.

- Utilización de claves visuales.
- Uso de sistemas alternativos de comunicación para aquellos alumnos que no han desarrollado el lenguaje oral, como método de interacción con su entorno.

Este apoyo se imparte en un espacio educativo estable o aula de apoyo. En esta propuesta educativa el alumno comparte otra parte de su tiempo en el grupo ordinario o de referencia en el que está matriculado, participando en aquellas actividades en las que se puede integrar, tanto a nivel social como a nivel académico, con el resto de sus compañeros. En términos generales, se busca que el alumno permanezca en el aula ordinaria de referencia entre un tercio y dos tercios del tiempo lectivo semanal, y que el resto del tiempo esté en el aula de apoyo.

Los centros de escolarización preferente para alumnos con necesidades educativas asociadas a Trastornos Generalizados del Desarrollo cuentan, para los apoyos extensos y especializados, con dos recursos personales extraordinarios: Maestro de la especialidad en Pedagogía Terapéutica y/o Audición y Lenguaje y Técnico especialista III-E o Integrador Social, que colaboran con el tutor del aula de referencia del alumno con TGD en la determinación de líneas comunes de intervención y en su integración dentro de la dinámica del centro. Además, el centro dispone de una dotación económica complementaria para el acondicionamiento y mantenimiento del aula de apoyo, en relación al mobiliario, material informático, material didáctico, etc.

10.14 Murcia

10.14.1 Estatuto de Autonomía

Murcia asume competencias de desarrollo legislativo y gestión en materia de educación, en virtud de lo dispuesto en el artículo 16 de la

Ley Orgánica 4/1982, de 9 de junio, de Estatuto de Autonomía para la Región de Murcia.

Artículo dieciséis.

1. Corresponde a la Comunidad Autónoma la competencia de desarrollo legislativo y ejecución de la enseñanza en toda su extensión, niveles y grados, modalidades y especialidades, de acuerdo con lo dispuesto en el artículo 27 de la Constitución y leyes orgánicas que conforme al apartado 1 del artículo 81 de la misma lo desarrollen, y sin perjuicio de las facultades que atribuye al Estado el número 30 del apartado 1 del artículo 149 y de la alta inspección para su cumplimiento y garantía.

2. Para garantizar una prestación homogénea y eficaz del servicio público de la educación que permita corregir las desigualdades o desequilibrios que puedan producirse, la Comunidad Autónoma facilitará a la Administración del Estado la información que ésta le solicite sobre el funcionamiento del sistema educativo en sus aspectos cualitativos y cuantitativos, y colaborará con la Administración del Estado en las actuaciones de seguimiento y evaluación del sistema educativo nacional.

10.14.2 Decreto nº 359/2009, de 30 de octubre, por el que se establece y regula la respuesta educativa a la diversidad del alumnado en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia

El objeto de este Decreto es establecer y regular la respuesta educativa a la diversidad del alumnado bajo los principios de calidad y equidad educativas, desarrollando un marco normativo propio de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, adecuado a las condiciones socioculturales de la región y a la idiosincrasia del alumnado, estableciendo y regulando el catálogo de medidas de atención a la diversidad, los aspectos relativos a la orientación educativa, la planificación de los recursos y la organización de las actuaciones.

La atención a la diversidad es entendida en este Decreto como un principio que debe regir toda la enseñanza, con el objetivo de proporcionar a todo el alumnado una educación adecuada a sus características y necesidades. En la etapa de educación primaria se pone el énfasis en la atención a la diversidad del alumnado y en la prevención de las dificultades de aprendizaje, actuando tan pronto como se detecten. Del mismo modo, en la educación secundaria obligatoria se combina el principio de una educación común con la atención a la diversidad del alumnado, permitiendo a los centros la adopción de las medidas organizativas y curriculares que resulten más adecuadas a las características de su alumnado, de manera flexible y en uso de su autonomía pedagógica.

El Decreto 359/2009 se estructura en nueve capítulos, una disposición adicional, una disposición transitoria, una disposición derogatoria y una disposición final.

El Capítulo I establece los principios y fines que orientan la atención a la diversidad del alumnado, sobre los cuales ha de sustentarse la respuesta educativa, fundamentados en la búsqueda continua de formas de responder a la diversidad del alumnado, en la participación de todos los agentes y sectores de la comunidad educativa y en el fomento y desarrollo de buenas prácticas en los centros escolares. Se contempla la realización del Plan de Atención a la Diversidad en los centros docentes públicos y privados concertados con objeto de recoger las medidas organizativas y curriculares adoptadas para dar respuesta al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo.

El Capítulo II está dedicado a las medidas de atención a la diversidad orientadas a responder a las necesidades educativas concretas del alumnado y a la consecución en el mayor grado posible de las competencias básicas y objetivos establecidos para las distintas etapas educativas. Se establecen, en primer lugar, las actuaciones generales para la atención a la diversidad del alumnado destinadas a garantizar una educación común de calidad para todos los alumnos y alumnas, asegurando su acceso y permanencia en el sistema educativo, para abordar después las medidas de apoyo ordinario, definidas como

estrategias organizativas y metodológicas que facilitan la adecuación de los elementos prescriptivos del currículo al contexto sociocultural de los centros educativos y a las características del alumnado con objeto de proporcionar una atención individualizada en el proceso de enseñanza y aprendizaje. También se abordan las medidas de apoyo específico, para ofrecer al alumnado que presenta necesidad específica de apoyo una respuesta educativa adecuada a sus necesidades. Por último, se establecen los programas de diversificación curricular y de cualificación profesional inicial, al objeto de que el alumnado pueda alcanzar el máximo desarrollo de sus capacidades personales, y obtener el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria.

El Capítulo III aborda la respuesta educativa al alumnado que presenta necesidades específicas de apoyo educativo. La primera sección de este capítulo, dedicada al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo, pone especial énfasis en la identificación, evaluación y seguimiento de dichas necesidades educativas desde los principios de normalización e inclusión educativas, regulando la respuesta educativa que precisan los alumnos y alumnas que presentan necesidades educativas especiales, dificultades específicas de aprendizaje, altas capacidades intelectuales o integración tardía en el sistema educativo español. La sección segunda, dedicada a la escolarización del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, regida por el principio de distribución equilibrada entre los centros públicos y los centros privados concertados, la garantía del derecho a la educación, el acceso en condiciones de igualdad y la libertad de elección de centro de los padres o tutores legales. Se regula asimismo en este capítulo la escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales, con altas capacidades intelectuales y con integración tardía en el sistema educativo español.

El Capítulo IV, dedicado a la compensación de las desigualdades en educación, regula la respuesta educativa al alumnado que por condiciones y circunstancias personales (procedencia de un medio social desfavorecido, hospitalización o convalecencia prolongada en domicilio, medidas judiciales de reforma y promoción juvenil, medidas de protección y tutela, escolarización irregular, absentismo y riesgo de

abandono escolar) requieren una actuación educativa compensatoria para garantizar su acceso y permanencia en el sistema educativo. La educación compensatoria e intercultural ha de garantizar el máximo desarrollo personal, intelectual, social y emocional de este alumnado, así como la consecución de los objetivos y competencias básicas establecidas para las distintas etapas educativas.

El Capítulo V trata de los centros de educación especial, concebidos como entornos educativamente significativos para este alumnado, así como de la planificación de sus enseñanzas. También se regulan las aulas abiertas especializadas en centros ordinarios, que se constituyen como unidades de educación especial que ofrecen a este alumnado un entorno abierto y normalizado.

El Capítulo VI aborda la orientación educativa como uno de los principios y fines de la educación, como medio necesario para el logro de una formación personalizada que propicia una educación integral en conocimientos, destrezas y valores y que además favorece y mejora la calidad de la enseñanza para todo el alumnado.

A fin de dar una adecuada respuesta educativa, el Capítulo VII regula los recursos personales y materiales con que la administración educativa dotará a los centros sostenidos con fondos públicos, determinando entre los recursos personales los de carácter general y los de carácter específico. Especial mención adquiere la dotación del equipamiento didáctico y los medios técnicos necesarios, así como la eliminación de barreras arquitectónicas. También se aborda, como línea prioritaria, la formación permanente de los profesionales de la educación relacionados con la atención al alumnado que presenta necesidades específicas de apoyo educativo, formación en centros educativos, a los equipos docentes y equipos directivos, la promoción de proyectos de innovación e investigación educativa, el impulso de buenas prácticas en los centros educativos de la Región de Murcia y la publicación de materiales impresos y en soporte digital que favorezcan la atención educativa de este alumnado.

El Capítulo VIII establece los cauces de participación de las familias en los procesos educativos del alumnado con necesidades específicas

de apoyo, así como su colaboración en la respuesta y medidas educativas adoptadas en cada caso. Este capítulo aborda asimismo la coordinación con las distintas administraciones públicas e instituciones y organismos públicos y privados de nivel estatal, autonómico o local con la finalidad de mejorar la respuesta educativa a la diversidad del alumnado.

Por último, el Capítulo IX trata de la evaluación del catálogo de medidas de atención a la diversidad reguladas en este Decreto, así como su adecuación a las características que presenta el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo.

10.15 Navarra

10.15.1 Estatuto de Autonomía

Navarra asume competencias plenas en materia educativa en virtud de lo dispuesto en el artículo 47 de la Ley Orgánica 13/1982, de 10 de agosto, de reintegración y mejoramiento del Régimen Foral de Navarra.

Artículo cuarenta y siete

Es de la competencia plena de Navarra la regulación y administración de la enseñanza en toda su extensión, niveles y grados, modalidades y especialidades, sin perjuicio de lo establecido en los preceptos constitucionales sobre esta materia, de las Leyes Orgánicas que los desarrollen y de las competencias del Estado en lo que se refiere a la regulación de las condiciones de obtención, expedición y homologación de títulos académicos y profesionales y de la alta inspección del Estado para su cumplimiento y garantía.

10.15.2 Medidas de atención a la diversidad en Navarra

El Decreto Foral 24/2007, de 19 de marzo, por el que se establece el currículo de las enseñanzas de Educación Primaria en la Comunidad Foral de Navarra, recoge en su Artículo 14 que el desarrollo educativo de todos

los alumnos se ha de compatibilizar con la atención personalizada de las necesidades de cada uno, y en especial de los que presentan necesidades específicas, mediante medidas curriculares y organizativas.

Por otra parte, el Decreto Foral 25/2007, de 19 de marzo, por el que se establece el currículo de las enseñanzas de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Foral de Navarra, recoge en su Artículo 2.4, como principio general, que la etapa se organizará de acuerdo con los principios de atención común y de atención a la diversidad del alumnado, en su artículo 13 regula la atención a la diversidad, que debe compatibilizar el desarrollo educativo de todos con la atención personalizada de las necesidades de cada uno, disponiendo que el Departamento de Educación establecerá las medidas curriculares y organizativas para atender a todo el alumnado, y en particular al que presente necesidades específicas de apoyo educativo, y en su artículo 14 regula los programas de diversificación curricular. En esta etapa para facilitar la integración social, educativa y laboral del alumnado que no ha obtenido el título de Graduado en Secundaria, se organizarán programas específicos de cualificación profesional inicial o especial (artículo 15).

Artículo 2. Principios generales.

3. La Educación Secundaria Obligatoria se organiza de acuerdo con los principios de educación común y de atención a la diversidad del alumnado.

Artículo 13. Atención a la diversidad.

1. La intervención educativa debe contemplar la atención a la diversidad del alumnado, compatibilizando el desarrollo educativo de todos con la atención personalizada de las necesidades de cada uno.

2. El Departamento de Educación establecerá las medidas curriculares y organizativas para atender a todo el alumnado y, en particular, al que presente necesidades educativas específicas.

Artículo 14. Programas de diversificación curricular.

1. El Departamento de Educación establecerá el marco para que los centros puedan organizar Programas de diversificación curricular destinados al alumnado que, tras la oportuna evaluación, precise de una organización de los contenidos, actividades prácticas y materias del currículo diferente a la establecida con carácter general y de una metodología específica para alcanzar los objetivos y competencias básicas de la etapa y el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria.

2. El alumnado podrá participar en dichos programas desde tercer curso de Educación Secundaria Obligatoria. Asimismo podrán hacerlo quienes, una vez cursado segundo, no estén en condiciones de promocionar a tercero y hayan repetido ya una vez en la etapa. En todo caso su incorporación requerirá la evaluación tanto académica como psicopedagógica y la intervención del Departamento de Educación en los términos que éste establezca, y se realizará una vez oído el propio alumno y su familia.

3. El Departamento de Educación establecerá el currículo de estos programas, las condiciones de incorporación del alumnado así como los procedimientos y criterios de evaluación, promoción y obtención del Título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria.

Artículo 15. Programas de cualificación profesional inicial.

1. El Departamento de Educación organizará y, en su caso, autorizará programas de cualificación profesional inicial con el fin de favorecer la inserción social, educativa y laboral de los jóvenes mayores de dieciséis años, cumplidos antes del 31 de diciembre del año del inicio del programa, que no hayan obtenido el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria.

2. Excepcionalmente, y con el acuerdo de alumnos y familias, dicha edad podrá reducirse a quince años para aquellos que una vez cursado segundo, no estén en condiciones de promocionar a tercero y hayan repetido ya una vez en la etapa. En todo caso su incorporación requerirá la evaluación tanto académica como psicopedagógica y la intervención del Departamento de

Educación en los términos que éste establezca, y el compromiso por parte del alumno de cursar los módulos a los que hace referencia el artículo 30.3.c) de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación .

3. Los Programas de cualificación profesional inicial deberán responder a un perfil profesional correspondiente a un Nivel 1 del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales.

4. El Departamento de Educación establecerá las características, el currículo, evaluación, acreditación y, si procede, titulación de dichos programas.

En desarrollo del Decreto Foral 25/2007 se ha dictado la Orden Foral 93/2008, de 13 de junio, por la que se regula la atención a la diversidad en los centros educativos de educación infantil y primaria y educación secundaria de la Comunidad Foral de Navarra. Esta orden establece y regula las medidas de atención a la diversidad aplicables, los criterios y modalidades de escolarización, para ajustar el proceso de enseñanza aprendizaje a todo el alumnado con el objetivo de lograr el mayor grado de desarrollo personal, educativo y social.

10.16 País Vasco

10.16.1 Estatuto de Autonomía

El País Vasco asume competencias plenas en materia educativa en virtud de lo dispuesto en el artículo 16 de la Ley Orgánica 3/1979, de 18 de diciembre, de Estatuto de Autonomía para el País Vasco:

Artículo 16. En aplicación de lo dispuesto en la Disposición adicional primera de la Constitución, es de la competencia de la Comunidad Autónoma del País Vasco la enseñanza en toda su extensión, niveles y grados, modalidades y especialidades, sin perjuicio del artículo 27 de la Constitución y Leyes Orgánicas que lo desarrollen, de las facultades que atribuye al Estado el artículo 149 1.30ª de la misma y de la alta inspección necesaria para su cumplimiento y garantía.

10.16.2 Medidas de respuesta a la diversidad

Las medidas de respuesta educativa a la diversidad en el País Vasco han sido reguladas, para las diferentes etapas educativas, en los decretos que establecen el currículo para esa etapa y regulan su implantación, a saber, el Decreto 237/2015, de 22 de diciembre, por el que se establece el currículo de Educación Infantil y se implanta en la Comunidad Autónoma del País Vasco y el Decreto 236/2015, de 22 de diciembre, por el que se establece el currículo de Educación Básica y se implanta en la Comunidad Autónoma del País Vasco.

10.16.2.1 Medidas de respuesta a la diversidad en la Educación Infantil

El Decreto 237/2015, de 22 de diciembre, dedica su capítulo quinto a la atención a la diversidad del alumnado y al papel que corresponde a la tutoría y la orientación educativa en el sistema educativo. La regulación de la atención a la diversidad (artículo 23) está centrada en el concepto de inclusión, que hace referencia al modo en que la sociedad y el sistema educativo, desde la Educación Infantil, deben responder a la diversidad. El decreto apuesta por la escuela inclusiva, entendida como aquella escuela que garantiza que todos los niños y niñas tengan acceso a una educación de calidad con igualdad de oportunidades, justa y equitativa para todos y para todas. Para ello, la escuela inclusiva tiene que ofrecer a todos sus alumnos y alumnas las oportunidades educativas y las ayudas necesarias que precisan para su progreso personal, académico y social. Se trata de construir un contexto, adaptándolo a las personas, en el que las diferencias sean atendidas y en el que se garanticen los apoyos y las ayudas específicas que requieran los grupos o personas más vulnerables. La educación inclusiva tiene presentes todas las expresiones de la diversidad en sus aulas: diversidad lingüística, diversidad cultural, de capacidades, de orientación sexual, de género y de medios socioeconómicos.

Artículo 23.- Medidas de respuesta a la diversidad.

1.- *La intervención educativa debe reconocer y respetar la diversidad del alumnado y asegurar, una atención personalizada orientada al desarrollo máximo de las competencias básicas de todo el alumnado.*

2.- *Las medidas de atención a la diversidad deben dar respuesta a las necesidades educativas del alumnado en un entorno normalizado e inclusivo, teniendo en cuenta sus intereses, motivaciones y capacidades para el aprendizaje y deberán suponer, en todos los casos, una vía que les permita alcanzar el nivel de competencia establecido en el perfil de salida del alumnado de la Educación Infantil.*

3.- *Los centros educativos establecerán mecanismos para la detección temprana del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo o motivadas por diferentes ritmos de desarrollo, ya que este alumnado requiere una respuesta educativa personalizada por presentar:*

- *Necesidades educativas especiales derivadas de una discapacidad o de trastornos graves de conducta.*
- *Dificultades de aprendizaje.*
- *Altas capacidades intelectuales.*
- *Incorporación tardía al sistema educativo.*
- *Condiciones personales o de historia escolar.*
- *Situaciones de desigualdad social.*
- *Trastornos por Déficit de Atención e Hiperactividad.*

Tras la detección de las necesidades educativas del alumnado, se establecerán las medidas curriculares y organizativas oportunas que aseguren el adecuado progreso de todo el alumnado.

4.- *Entre las medidas de respuesta a la diversidad podrán establecerse: la disposición de profesorado de las especialidades correspondientes y de profesionales cualificados, la actuación conjunta de dos docentes en el aula, la tutoría personalizada, cambios metodológicos para enriquecer y diversificar las*

interacciones en el aula, los desdoblamientos de grupo para trabajar competencias comunicativas, los planes de trabajo personalizado, el enriquecimiento curricular, las adaptaciones significativas o de ampliación del currículo, el retraso del inicio de la escolarización obligatoria o la flexibilización del periodo de escolarización.

5.- En la respuesta al alumnado con necesidades educativas especiales, escolarizado en la Educación Infantil, podrán establecerse adaptaciones que se aparten significativamente de los contenidos y criterios de evaluación del currículo. Todas las adaptaciones se realizarán buscando el máximo desarrollo posible de las competencias básicas y quedarán recogidas en el plan de trabajo personalizado del alumno o alumna. La evaluación y la promoción tomarán como referente los criterios de evaluación fijados en las mismas.

6.- La escolarización del alumnado con altas capacidades intelectuales podrá flexibilizarse, para adaptarse a su ritmo de aprendizaje, de forma que pueda reducirse la duración de la etapa siempre que se prevea que dicha reducción es lo más adecuado para el desarrollo de su equilibrio personal y su socialización. Las propuestas de intervención con este alumnado se recogerán en un plan de trabajo personalizado que, regido por los principios de normalización e inclusión, asegure la atención integral del alumno o alumna.

10.16.2.2 Medidas de respuesta a la diversidad en la Educación Básica

El Decreto 236/2015, de 22 de diciembre dedica su capítulo sexto a la atención a la diversidad del alumnado y al papel que corresponde a la tutoría y la orientación educativa en el sistema educativo. La regulación de las medidas de respuesta a la diversidad (artículo 37) se fundamenta en el concepto de escuela inclusiva, que teniendo presentes todas las expresiones de la diversidad en las aulas (lingüística, cultural, de capacidades, de orientación sexual, de género y de medios socioeconómicos) ha de ofrecer a todos sus alumnos y alumnas las oportunidades educativas y las ayudas necesarias que precisan para su

progreso académico y personal, para el logro de los objetivos previstos para la Educación Básica. Para ello, se regulan las medidas dirigidas a construir un contexto, adaptándolo a las personas, en el que las diferencias sean atendidas y en el que se garanticen los apoyos y las ayudas específicas que requieran los grupos o personas más vulnerables.

Artículo 37 Medidas de respuesta a la diversidad.

La intervención educativa debe reconocer y respetar la diversidad del alumnado y asegurar, en los casos que así lo requieran, una atención personalizada orientada al desarrollo máximo de las competencias básicas de todo el alumnado.

Las medidas de respuesta a la diversidad deben atender a las necesidades educativas del alumnado que las precise en un entorno normalizado e inclusivo, teniendo en cuenta sus intereses, motivaciones y capacidades para el aprendizaje y deberán suponer, en cualquier caso, una vía que les permita alcanzar los objetivos de la Educación Básica y la titulación correspondiente.

Los centros educativos establecerán mecanismos para la detección temprana del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, ya que este alumnado requiere una respuesta educativa personalizada por presentar alguna de las siguientes condiciones:

- Necesidades educativas especiales derivadas de una discapacidad o de trastornos graves de conducta.*
- Dificultades de aprendizaje.*
- Altas capacidades intelectuales.*
- Incorporación tardía al sistema educativo.*
- Condiciones personales o de historia escolar.*
- Situaciones de desigualdad social.*
- Trastornos por Déficit de Atención e Hiperactividad.*

Tras la detección de las necesidades educativas del alumnado, se establecerán las medidas curriculares y organizativas oportunas que aseguren el adecuado progreso de todo el alumnado.

Entre las medidas de respuesta a la diversidad podrán establecerse en ambas etapas de la Educación Básica: la disposición de profesorado de las especialidades correspondientes y de profesionales cualificados, la actuación conjunta de dos docentes en el aula, la tutoría personalizada, cambios metodológicos para enriquecer y diversificar las interacciones en el aula, los desdoblamientos de grupo, los apoyos fuera del horario lectivo, los planes de trabajo personalizado, el enriquecimiento curricular, las adaptaciones significativas o de ampliación del currículo, el retraso o adelanto del inicio de la escolarización obligatoria o la flexibilización del periodo de escolarización.

Además, en Educación Secundaria Obligatoria se podrán contemplar: la integración de materias en ámbitos, la oferta de materias y de itinerarios, los programas de mejora del aprendizaje y del rendimiento, los programas de escolarización complementaria, y otros programas de respuesta personalizada para el alumnado con necesidad específica de apoyo educativo.

En la respuesta al alumnado con necesidades educativas especiales podrán establecerse adaptaciones que se aparten significativamente de los contenidos y criterios de evaluación del currículo. Dichas adaptaciones se realizarán buscando el máximo desarrollo posible de las competencias básicas y quedarán recogidas en el plan de trabajo personalizado del alumno o alumna. La evaluación y la promoción tomarán como referente los criterios de evaluación fijados en las mismas.

La escolarización del alumnado con altas capacidades intelectuales podrá flexibilizarse, para adaptarse a su ritmo de aprendizaje, de forma que pueda anticiparse su incorporación a la etapa o reducirse la duración de la misma, cuando se prevea que es lo más adecuado para el desarrollo de su equilibrio personal y su socialización. Las propuestas de intervención con este alumnado se

recogerán en un plan de trabajo personalizado que, regido por los principios de normalización e inclusión, asegure la atención integral del alumno o alumna.

10.17 La Rioja

10.17.1 Estatuto de Autonomía

La Rioja asume competencias de desarrollo legislativo y gestión en materia de educación, en virtud de lo dispuesto en el artículo 10 de la Ley Orgánica 3/1982, de 9 de junio, de Estatuto de Autonomía de La Rioja.

Artículo diez.

Uno. Corresponde a la Comunidad Autónoma la competencia de desarrollo legislativo y ejecución de la enseñanza en toda su extensión, niveles y grados, modalidades y especialidades, de acuerdo con lo dispuesto en el artículo 27 de la Constitución y leyes orgánicas que conforme al apartado 1 del artículo 81 de la misma lo desarrollen y sin perjuicio de las facultades que atribuye al Estado el número 30 del apartado 1 del artículo 149 y de la alta inspección para su cumplimiento y garantía.

Dos. Para garantizar una prestación homogénea y eficaz del servicio público de la educación que permita corregir las desigualdades o desequilibrios que puedan producirse, la Comunidad Autónoma facilitará a la Administración del Estado la información que ésta le solicite sobre el funcionamiento del sistema educativo en sus aspectos cualitativos y cuantitativos y colaborará con la Administración del Estado en las actuaciones de seguimiento y evaluación del sistema educativo nacional.

10.17.2 Medidas de atención a la diversidad

La normativa autonómica de atención educativa a la diversidad está recogida, fundamentalmente, en la Orden 6/2014, de 6 de junio, de

la Consejería de Educación, Cultura y Turismo por la que se regula el procedimiento de elaboración del Plan de Atención a la Diversidad en los centros docentes sostenidos con fondos públicos de la Comunidad Autónoma de La Rioja, y en la Orden EDU/53/2018, de 31 de julio, por la que se regula la Evaluación Psicopedagógica en los centros sostenidos con fondos públicos de La Rioja.

Otras disposiciones que regulan aspectos específicos de la atención a la diversidad en La Rioja son las siguientes:

- o Resolución de 17 de julio de 2018, de la Dirección General de Educación, por la que se dictan instrucciones para el establecimiento y funcionamiento de las aulas especializadas para el alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a Trastorno de Espectro Autista ("AULAS TEA") escolarizado en Segundo Ciclo de Educación Infantil y en Educación Primaria y en Educación Secundaria Obligatoria en centros sostenidos con fondos públicos de la Comunidad Autónoma de La Rioja.
- o Resolución de 17 de julio de 2018, de la Dirección General de Educación, por la que se dictan instrucciones para establecer medidas de intervención educativa para el alumnado escolarizado en Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria, Educación Básica Obligatoria de la modalidad de Educación Especial y en Programas de Transición a la Vida Adulta con necesidades educativas especiales asociadas a graves trastornos de personalidad mediante aulas terapéutico-educativas.
- o Resolución de 17 de julio de 2018, de la Dirección General de Educación, por la que se dictan instrucciones para la aplicación de medidas de intervención educativa para el alumnado escolarizado en Educación Secundaria Obligatoria con desajuste académico y conducta disruptiva, mediante el proyecto de intervención socioeducativa "Aulas Retorno".

- o Resolución de 18 de julio de 2018, de la Dirección General de Educación por la que se dictan instrucciones para la aplicación del Programa de Currículo Adaptado - PROCUA impartido en la etapa de la Educación Secundaria Obligatoria en centros sostenidos con fondos públicos de la Comunidad Autónoma de La Rioja.
- o Resolución de la Dirección General de Educación por la que se dictan Instrucciones que establecen el proceso de escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales y alumnos con necesidad específica de apoyo educativo por condiciones personales asociadas a patología clínica grave en los centros docentes sostenidos con fondos públicos de la Comunidad Autónoma de La Rioja durante el curso 2018-19.

10.18 Ceuta y Melilla

10.18.1 Estatutos de Autonomía

Los Estatutos de Autonomía de Ceuta y Melilla, aprobados respectivamente por la Leyes Orgánicas 1/1995 y 2/1995, de 13 de marzo, incluyen en su artículo 23 una referencia a la capacidad de propuesta, por parte de las ciudades de Ceuta y Melilla, de las peculiaridades docentes a impartir en los centros de enseñanza atendiendo a las necesidades que estimen prioritarias para sus respectivas comunidades.

Ley Orgánica 1/1995, de 13 de marzo, de Estatuto de Autonomía de Ceuta

Artículo 23.

En el marco de la programación general de la enseñanza, la ciudad de Ceuta propondrá a la Administración del Estado las peculiaridades docentes a impartir en los centros, atendiendo a las necesidades que se estimen prioritarias para la comunidad ceutí.

Ley Orgánica 2/1995, de 13 de marzo, de Estatuto de Autonomía de Melilla.

Artículo 23.

En el marco de la programación general de la enseñanza, la ciudad de Melilla propondrá a la Administración del Estado las peculiaridades docentes a impartir en los centros, atendiendo a las necesidades que se estimen prioritarias para la comunidad melillense.

10.18.2 Medidas de atención a la diversidad

Las principales disposiciones que regulan las medidas de atención educativa a la diversidad en Ceuta y Melilla son las siguientes:

- o La Orden EDU/849/2010, de 18 de marzo, por la que se regula la ordenación de la educación del alumnado con necesidad de apoyo educativo y se regulan los servicios de orientación educativa en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación, en las ciudades de Ceuta y Melilla.
- o La Orden ECD/563/2016, de 18 de abril, por la que se modifica la Orden EDU/849/2010, de 18 de marzo, por la que se regula la ordenación de la educación del alumnado con necesidad de apoyo educativo y se regulan los servicios de orientación educativa en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación, en las ciudades de Ceuta y Melilla.