

Organización, Legislación, Recursos y Financiación de la
Educación Especial

Tema 1. Implicaciones del marco legislativo actual en la educación especial y la atención a la diversidad

Índice

Esquema

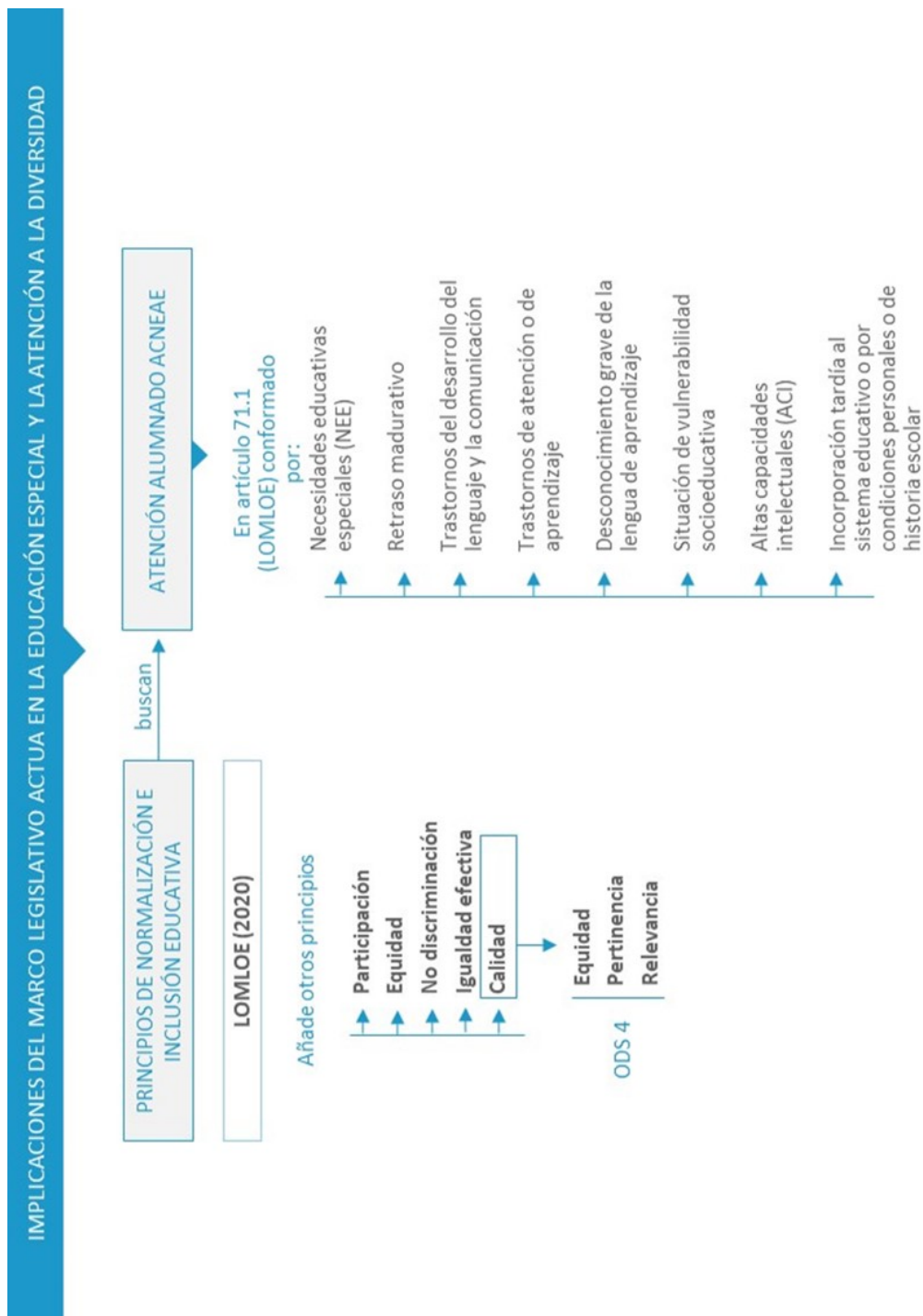
Ideas clave

- 1.1. Introducción y objetivos
- 1.2. Principios y derechos que guían el sistema educativo
- 1.3. Dimensiones de la calidad educativa
- 1.4. Modalidades y procedimientos de escolarización
- 1.5. Referencias bibliográficas

A fondo

- La escolarización del estudiantado con necesidades educativas especiales en España: un estudio longitudinal
- Declaración de Incheon y marco de acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4
- La Declaración Universal de los Derechos humanos
- Resolución 217 A (III)
- Educación, Gobierno Abierto y progreso: los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) en el ámbito educativo. Una visión crítica de la LOMLOE
- Nueva ley educativa

Test



1.1. Introducción y objetivos

Dada la diversidad de estudiantes presente en las aulas, debemos estar preparados como docentes para dar respuesta a sus **necesidades educativas**. Este desafío parte desde el conocimiento de los principios que funcionan como cimientos de todas las decisiones que se van a tomar a nivel legislativo, de centro, de aula y a nivel profesional, como de aquellos tratados y acuerdos internacionales que abogan por el **derecho a la educación y la calidad educativa**.

En este tema abordaremos **los principios** que guían la atención a la diversidad en el sistema y los **derechos humanos fundamentales**, específicamente el artículo 4 de la Agenda 2030 que alude al derecho a la calidad y las dimensiones que la conforman. Posteriormente, daremos a conocer **las modalidades y procedimientos de escolarización** disponibles para los estudiantes que conforman el grupo ACNEAE.

Teniendo en cuenta lo mencionado, los **objetivos** que se propone este tema son:

- ▶ Identificar los principios presentes en la legislación estatal y que rigen la atención a la diversidad en los centros educativos.
- ▶ Conocer los derechos humanos fundamentales.
- ▶ Analizar el derecho a la educación en el contexto internacional y nacional.
- ▶ Reconocer la calidad educativa como una característica del derecho a la educación.
- ▶ Diferenciar las diferentes modalidades de escolarización disponibles para los estudiantes con NEAE.

1.2. Principios y derechos que guían el sistema educativo

Antes de profundizar sobre los principios que sustentan la atención a la diversidad en el contexto educativo, debemos tener claro hacia qué perfiles de estudiantes se dirigen las diversas **medidas de ayuda y ajuste de la enseñanza** que llevaremos a cabo como docentes. Para ello, es necesario distinguir entre dos grupos de estudiantes que precisan atenciones de diferente tipo: estudiantado con necesidades específicas de apoyo educativo (**ACNEAE**) y estudiantado con necesidades educativas especiales (**ACNEE**). La Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (**LOMLOE**), específicamente en el título II, *Equidad en la educación*, da una **definición clara** de cada terminología.

En relación con el **grupo ACNEAE**, el artículo 71.2 (LOMLOE) menciona que está conformado por estudiantes que:

«(...) Requieren una atención distinta a la ordinaria, por presentar necesidades educativas especiales, por retraso madurativo, por trastornos del desarrollo del lenguaje y la comunicación, por trastornos de atención o de aprendizaje, por desconocimiento grave de la lengua de aprendizaje, por encontrarse en situación de vulnerabilidad socioeducativa, por sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo o por condiciones personales o de historia escolar, y que corresponde a las administraciones educativas asegurar los recursos necesarios para que los estudiantes y alumnas puedan alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales y, en todo caso, los objetivos establecidos con carácter general para todo el estudiantado» (Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, 2020, art. 71.2R).

Como podemos advertir, el grupo ACNEAE está conformado por estudiantes **ACNEE**, pero estos últimos, a diferencia de los demás perfiles, demandan ayudas más profundas o complejas (Figura 1). Esta aseveración queda expuesta en el artículo **73.1 (LOMLOE)**, donde se define al estudiantado con NEE como aquel que:

«(...) Afronta barreras que obstaculizan su acceso, presencia, participación y aprendizaje, derivadas por discapacidad, trastornos graves de conducta, de la comunicación y del lenguaje por un periodo de su escolarización o a lo largo de toda ella». Además, precisa “determinados apoyos y atenciones educativas específicas para la consecución de los objetivos de aprendizaje adecuados a su desarrollo» (Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, 2020, art. 71.3).

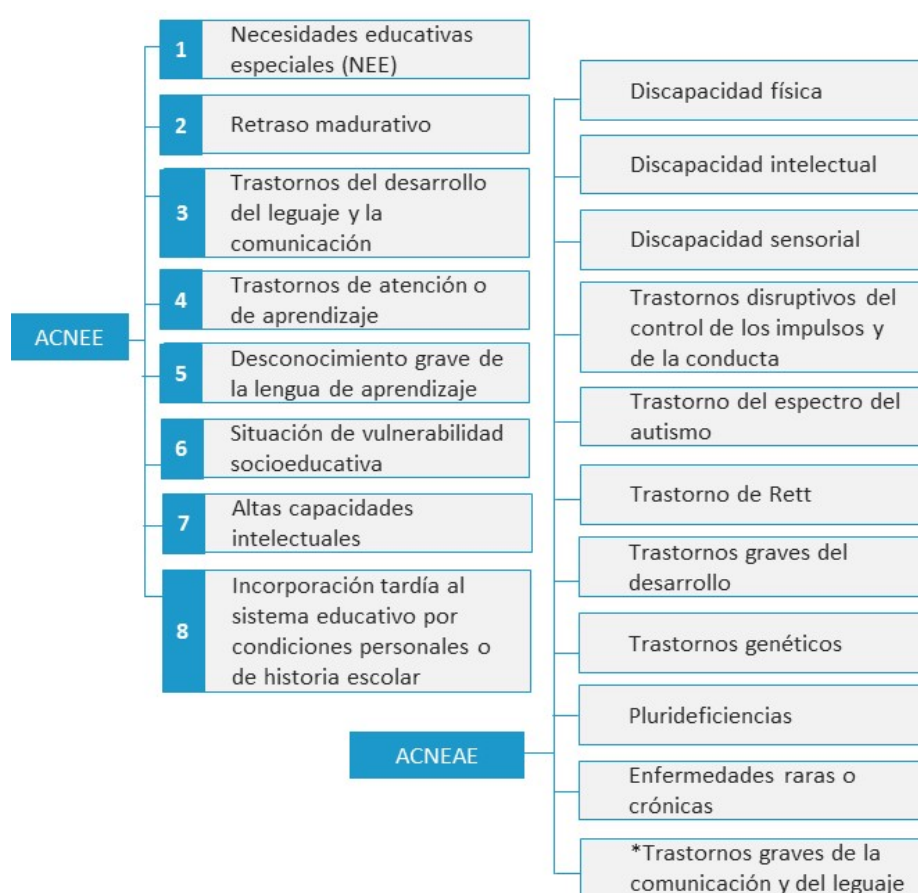


Figura 1. Perfiles de estudiantes por grupo ACNEAE y ACNEE. Fuente: basada en LOMLOE, 2020.

Cabe destacar que, desde la implantación de la Ley Orgánica (LOE) 2/2006, de 3 de mayo, de Educación hasta la publicación de la LOMLOE, los perfiles que conforman el grupo ACNEAE **han ido aumentando paulatinamente** (Figura 2) debido a la intención del Estado por personalizar aún más la atención educativa según las necesidades del estudiantado:

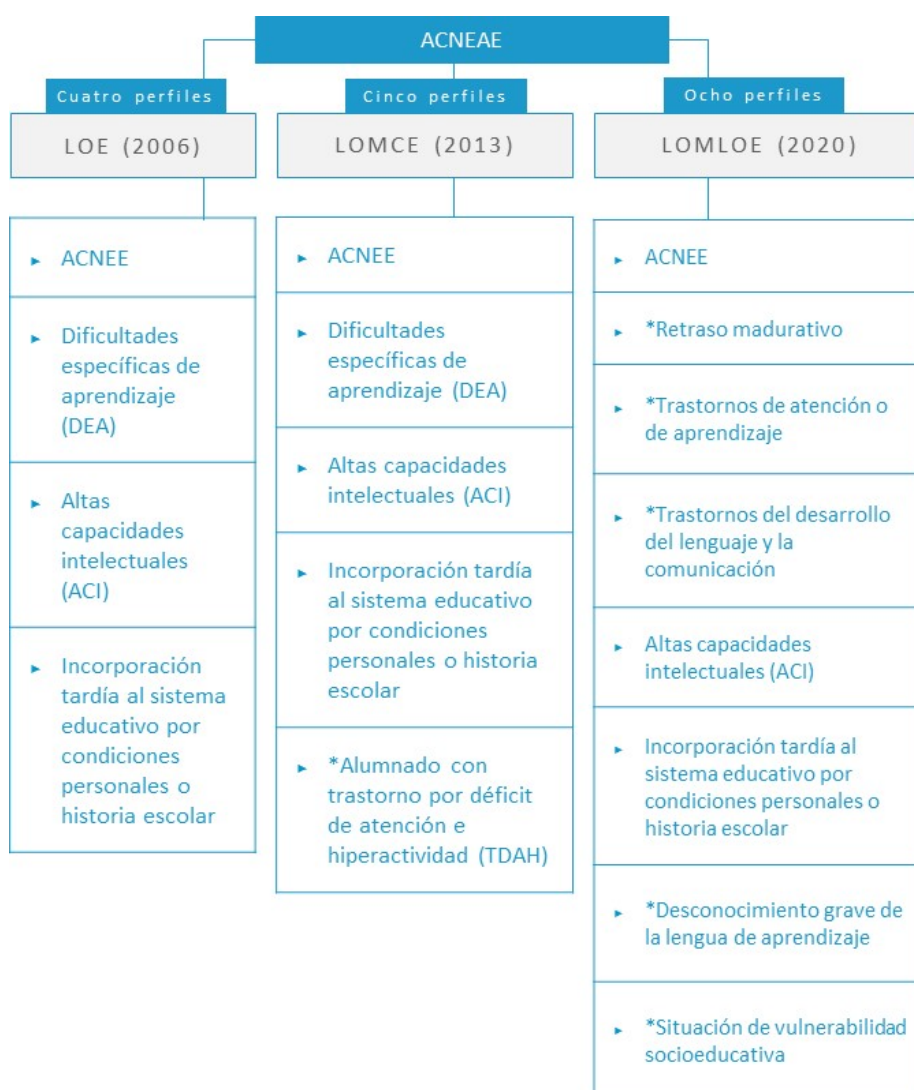


Figura 2. Perfiles ACNEAE en LOE (2006), LOMCE (2013) y LOMLOE (2020). Fuente: basado en LOE, 2006; LOMCE, 2013; LOMLOE, 2020.

Cabe mencionar, además, las **aportaciones que hace la LOMLOE (2020)** en relación con el estudiantado ACNEE, entre ellas:

- ▶ Foco en la **eliminación de barreras** que obstaculizan el derecho a la educación y no en su discapacidad. **Mayor participación** del estudiantado y las familias al momento de identificar y valorar las necesidades educativas.
- ▶ **Hincapié** en la detección precoz, la atención temprana y la educación inclusiva.
- ▶ Cambios en la **relación numérica** entre profesorado y estudiantado; esta podrá ser inferior a la establecida con carácter general.
- ▶ **Mayor responsabilidad** en todas las etapas por parte de las administraciones educativas al momento de proporcionar los recursos, apoyos necesarios y atenciones educativas específicas durante el curso escolar derivadas de la discapacidad.
- ▶ Posibilidad de **permanecer un año más** en la educación básica para conseguir, con ello, los objetivos educativos del nivel correspondiente, siempre y cuando sus circunstancias estén justificadas.
- ▶ **Prolongación de la ayuda** que las administraciones educativas prestan a los centros de educación especial para escolarizar estudiantes que requieran una atención más especializada. Estos centros educativos deben funcionar como centros de referencia y apoyo para los centros ordinarios.
- ▶ Compromiso por parte **del gobierno y las administraciones educativas** para que, en un plazo de diez años, los centros ordinarios posean los recursos necesarios para atender en las mejores condiciones al estudiantado con discapacidad.
- ▶ Las administraciones educativas podrán **incorporar la lengua de signos** española.

Para más información sobre los cambios que trae consigo la LOMLOE (2020) y el calendario de implantación de esta nueva ley educativa, te recomendamos visitar la página del Ministerio de Educación y Formación Profesional, recurso disponible en el apartado A Fondo.

A continuación, daremos a conocer una breve definición de **los principios** que rigen la atención a la diversidad en la legislación española.

Principio de normalización e inclusión educativa

Hoy en día, podemos ver reflejada la normalización cuando, por ejemplo, un niño con discapacidad intelectual puede participar de una actividad planificada para toda la clase gracias a una **enseñanza ajustada** por parte del profesor (método), quien hace uso de pictogramas (medio) para explicar la consigna atendiendo a las necesidades de todos sus estudiantes. Esta misma situación podríamos extrapolarla a una **actividad cotidiana**, cuando el mismo niño es capaz de entrar a una frutería y no a una floristería mediante la observación de un pictograma (medio), el cual ha sido pegado en la entrada de la tienda como una iniciativa de la ciudad para hacer de cada espacio un lugar mucho más accesible (método).

En resumen, tanto un niño con discapacidad intelectual como aquel que no la posee cuentan con las mismas oportunidades para participar en igualdad de condiciones, de situaciones propias del contexto educativo como de la vida cotidiana gracias a los medios y métodos puestos a su disposición.

En España, el punto de inflexión que nos acerca al principio de normalización lo encontramos en la Ley General de Educación de 1970. En ella se plantea por vez primera el enfoque de **integrar la educación de los estudiantes con necesidades**

especiales en la educación del resto del estudiantado, lo que permite dar un gran salto en la mejora de sus condiciones educativas. Posteriormente, la Constitución Española de 1978 inicia una nueva **perspectiva teórica y práctica** en la política de la educación especial con la mención, en varios de sus artículos, del respeto a la diversidad y la consideración igualitaria de todos los españoles ante la ley. Destaca, en este aspecto, el **artículo 49**, el cual manifiesta de forma más específica que:

«Los poderes públicos realizarán una política de previsión, tratamiento, rehabilitación e integración de los disminuidos físicos, sensoriales y psíquicos. A ellos se les prestará la atención especializada que requieran y se les amparará especialmente para el disfrute de los derechos que este Título otorga a todos los ciudadanos» (Constitución Española, art. 49).

Por otra parte, también en 1978, se introduce el **principio de normalización en el contexto educativo**, reflejado a través de la implantación de la integración educativa en los centros escolares y la conformación del Instituto Nacional de Educación Especial. Lo que se pretendía con ambas iniciativas era **anar centros ordinarios con centros específicos** para evitar con ello la segregación y permitir que los estudiantes con necesidades educativas tuviesen las **mismas oportunidades** en cuanto a la adaptación de la enseñanza a sus circunstancias personales (Rodríguez et al., 2015).

Cabe mencionar que, cuando el concepto de normalización se trasladó al plano educativo, hablamos de integración escolar.

La **integración escolar** supuso una auténtica revolución en las prácticas educativas habituales, así como en la concepción y el diseño de los servicios educativos. El antiguo modelo de atención a estudiantes, según las necesidades que presentaban, dio paso a un **nuevo concepto de educación especial** y de la población a la que iba **dirigida**.

Merece resaltar, además, la influencia que ha tenido la **publicación del Informe Warnock (1978)**, el cual marcó la aparición de una nueva concepción de la educación especial. Esta deja de enfocarse en la planificación de una serie de acciones de rehabilitación o instrucción a partir de un diagnóstico para centrarse en la **provisión de medios y recursos** (materiales, personales y organizativos) puestos al servicio de estudiantes que tienen alguna dificultad adicional para alcanzar los objetivos y metas educativas. Desde entonces, en el Reino Unido estos estudiantes fueron contemplados como estudiantes **con necesidades educativas especiales**.

Posteriormente, en el ámbito legislativo, es la Ley 13/1982, de 7 de abril, de Integración Social de los Minusválidos (**LISMI, 1982**) la que, inspirada en la Constitución Española de 1978, hace suyos los principios de **normalización e integración**, que, sumados a los principios de **sectorización e individualización** de la enseñanza, conforman los **principios básicos** para llevar a cabo la **integración** educativa en el sistema educativo español (Arnáiz, 2003).

De esta manera, poco a poco vamos viendo que, legislativamente hablando, los poderes públicos van tomando mayor responsabilidad en cuanto a la **promoción de la integración de las personas con discapacidad** en el ámbito educativo, sugiriendo una modalidad de escolarización en centros de educación especial solo en los casos en que el estudiante requiera atenciones más especializadas.

En la actualidad, la **LOMLOE (2020)**, añade en su preámbulo otros principios:

«La escolarización del estudiantado deberá estar regida por los principios de inclusión y participación, calidad, equidad, no discriminación e igualdad efectiva en el acceso y permanencia en el sistema educativo y accesibilidad universal para todo el estudiantado»
(Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, 2020).

En lo que se refiere a la equidad educativa, la **LOMLOE** (tanto su preámbulo como en el segundo capítulo del título II) establece qué acciones son necesarias para poner en marcha con las personas, grupos, entornos sociales y ámbitos en situación

de **vulnerabilidad socioeducativa y cultural**. De esta manera, lo que se pretende es **disminuir** los obstáculos que dificultan el acceso a la educación y la posibilidad de participar y aprender en un contexto más **inclusivo e igualitario** en cuanto a oportunidades. Asimismo, también se dan a conocer nuevas formas de proceder en cuanto a la admisión del estudiantado. De este modo, se recalca que todos los centros, tanto públicos como privados y concertados, así como las administraciones educativas, **deben garantizar**:

- ▶ El derecho a la educación.
- ▶ El acceso a condiciones de igualdad.
- ▶ La no discriminación.
- ▶ La libertad de elección de centro por parte de padres, madres o tutores legales.
- ▶ Una adecuada y equilibrada distribución entre los centros escolares del estudiantado con necesidad específica de apoyo educativo.
- ▶ Evitar la segregación del estudiantado por razones socioeconómicas o de otra naturaleza.

Una vez abordados los principios de normalización e inclusión educativa como **pilares básicos** de la atención a la diversidad, además de otros principios integrados recientemente en la LOMLOE (2020), presentaremos el **derecho a la educación** y las **dimensiones de la calidad educativa** para tener en cuenta cuando se determinan las modalidades y procedimientos de escolarización.

Derecho a la educación

Los **derechos fundamentales** que deben ser protegidos mundialmente quedan recogidos en la **Declaración Universal de los Derechos Humanos (DUDH)**, texto que marca un hito histórico a nivel internacional y que fue proclamado por la Asamblea General de las Naciones Unidas en París el 10 de diciembre de 1948.

La DUDH consta de un preámbulo y treinta artículos. Destaca, para los objetivos de esta asignatura, **el artículo 26** sobre el derecho a la Educación:

«1. Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos.»

»2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.»

»3. Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos» (Organización de las Naciones Unidas, 1948).

El derecho a la educación, promulgado a nivel internacional a través de la DUDH y a nivel nacional por medio de la constitución española y las diferentes leyes educativas que le suceden, **no debe reducirse únicamente a la escolarización**. El derecho a la educación implica mucho más que el acceso a la escuela o el aumento de las matrículas en los centros escolares. El derecho a la educación debe **asegurar una educación de calidad** que ayude a **prevenir la exclusión social**.

1.3. Dimensiones de la calidad educativa

Según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco, 2005, 2007), la calidad educativa consta de **tres dimensiones elementales**: equidad, pertinencia y relevancia.

La primera dimensión de la calidad educativa es **la equidad**, que no se relaciona solamente con el acceso a recursos para poder aprender en el aula, sino también con el hecho de **garantizar aprendizajes fundamentales o básicos** para todo el estudiantado, lo que les permitirá transformar positivamente sus vidas a través del reconocimiento de sus capacidades y talentos y la construcción de una sociedad mejor (Unesco, 2000).

En cuanto a **la pertinencia** como segunda dimensión de la calidad educativa, esta se vincula al conjunto de adaptaciones de las diversificaciones de las prácticas escolares para poder **favorecer el acceso a la educación** según sus intereses, necesidades y condiciones personales y sociales.

Por último, **la relevancia**, en cuanto tercera dimensión de la calidad educativa, se asocia a la selección de aquellos aprendizajes que sean **significativos y auténticos** para los estudiantes, que logren conectar con su realidad e intereses personales. Asimismo, la relevancia busca comprometer al estudiantado en un **aprendizaje activo**, hacerle partícipe de actividades que fomenten la reflexión y la puesta en práctica de capacidades, valores, habilidades y conocimientos cada vez más profundos y específicos (Pérez Gómez, 2006; Rubio y Ros, 2018).

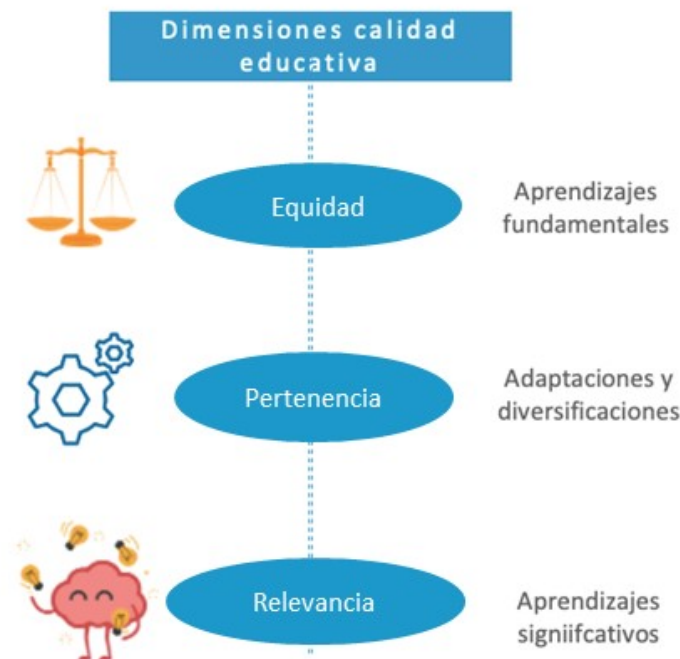


Figura 3. Dimensiones de la calidad educativa. Fuente: basado en la Unesco, 2005 y 2007.

A continuación, el siguiente caso intenta **ejemplificar las tres dimensiones** de la calidad educativa:

Karim es un estudiante de tercero de primaria. Ha llegado hace pocos meses de Marruecos, no habla español. Proviene de una familia en situación de inmigración y de escasos recursos, con riesgo de marginación. El centro educativo donde está escolarizado le está ofreciendo apoyo idiomático; asimismo, está tratando de incluir al estudiante y su familia a la comunidad educativa mediante la programación de actividades de ocio con el resto de los estudiantes y sus familias. A Karim se le están realizando adaptaciones curriculares no significativas y significativas (**pertinencia**). Además, mediante actividades con uso de metodologías activas, específicamente basadas en proyectos, solución de problemas y gamificación, se está tratando que adquiera aprendizajes y competencias esenciales al igual que sus compañeros

(**equidad**), lo más parecidas posibles a la realidad que le rodea para que pueda darle valor a lo que aprende y pueda extrapolar esos conocimientos a otras situaciones de la vida diaria (**relevancia**).

Prosiguiendo con el **análisis de la calidad educativa** como característica fundamental del derecho a la educación, vale la pena resaltar cómo es integrada dentro de los diecisiete objetivos de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible; en específico, en el objetivo 4, también denominado ODS 4-Educación 2030 (Unesco, 2015), el cual aboga por «garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos» (Unesco, 2015).

El **marco de acción** para la realización del objetivo del desarrollo sostenible 4 queda plasmado en un documento de la Asamblea General de las Naciones Unidas titulado *Declaración de Incheon y Marco de acción para la realización del objetivo del desarrollo sostenible 4* (Unesco, 2015). Este marco de acción nace de **diversos acuerdos internacionales**, tales como el artículo 26 de la DUDH, la Convención sobre los Derechos del Niño, la Convención de los derechos de las personas con discapacidad de las Naciones Unidas, etc.

Entre las **metas** que se propone el ODS 4-Educación 2030 destacamos aquellas que nos compete directamente en nuestra labor como docentes de educación infantil y educación primaria:

4.1.	De aquí a 2030, velar por que todas las niñas y todos los niños terminen los ciclos de la enseñanza primaria y secundaria, que ha de ser gratuita, equitativa y de calidad , y producir resultados escolares pertinentes y eficaces.
4.2.	De aquí a 2030, velar por que todas las niñas y todos los niños tengan acceso a servicios de atención y desarrollo en la primera infancia y a una enseñanza preescolar de calidad , a fin de que estén preparados para la enseñanza primaria
4.3.	De aquí a 2030, asegurar el acceso en condiciones de igualdad para todos los hombres y las mujeres a una formación técnica, profesional y superior de calidad, incluida la enseñanza universitaria.
4.4.	De aquí a 2030, aumentar sustancialmente el número de jóvenes y adultos que tienen las competencias necesarias, en particular técnicas y profesionales, para acceder al empleo, el trabajo decente y el emprendimiento.
4.5.	De aquí a 2030, eliminar las disparidades de género en la educación y garantizar el acceso en condiciones de igualdad de las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad , los pueblos indígenas y los niños en situaciones de vulnerabilidad, a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional.
4.6.	De aquí a 2030, garantizar que todos los jóvenes y al menos una proporción sustancial de los adultos, tanto hombres como mujeres, tengan competencias de lectura, escritura y aritmética.
4.7.	De aquí a 2030, garantizar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible , entre otras cosas mediante la educación para el desarrollo sostenible y la adopción de estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad entre los géneros, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y de la contribución de la cultura al desarrollo sostenible, entre otros medios.
4.a.	4.a. Construir y adecuar instalaciones escolares que respondan a las necesidades de los niños y las personas discapacitadas y tengan en cuenta las cuestiones de género, y que ofrezcan entornos de aprendizaje seguros, no violentos, inclusivos y eficaces para todos.
4.b.	De aquí a 2020, aumentar sustancialmente a nivel mundial el número de becas disponibles para los países en desarrollo, en particular los países menos adelantados, los pequeños Estados insulares en desarrollo y los países de África, para que sus estudiantes puedan matricularse en programas de estudios superiores, incluidos programas de formación profesional y programas técnicos, científicos, de ingeniería y de tecnología de la información y las comunicaciones, en países desarrollados y otros países en desarrollo.
4.c.	De aquí a 2030, aumentar sustancialmente la oferta de maestros calificados , entre otras cosas mediante la cooperación internacional para la formación de docentes en los países en desarrollo, especialmente los países menos adelantados y los pequeños Estados insulares en desarrollo.

Tabla 1. Metas ODS 4 y Educación 2030. Fuente: basado en la Unesco, 2015.

Como podemos apreciar en la Tabla 1, las metas propuestas por el ODS 4-Educación 2030 pretenden **aumentar la calidad educativa desde la primera infancia**, abogando nuevamente por una educación no solamente gratuita, sino también equitativa y de calidad.

Asimismo, se manifiesta una preocupación por **fortalecer la igualdad de las personas más vulnerables** o que corren riesgo de marginación, entre ellas, las que

poseen algún tipo de discapacidad. Es más, se propone que los centros escolares lleven a cabo las medidas organizativas pertinentes para que los estudiantes con diversidad funcional puedan educarse en un **contexto de aprendizaje inclusivo y efectivo** para todos los miembros de la comunidad educativa, lo que propicia la valoración de la diversidad. Para el logro de estas metas se afirma que es fundamental que los profesores estén **adecuadamente formados y calificados**.

En la actual LOMLOE (2020) podemos observar la **intención de adaptar el sistema educativo español** a los objetivos fijados por la Unión Europea y la UNESCO para la década de 2020 y 2030. Sobre todo, se hace **énfasis en algunas de las metas** del ODS 4-Educación 2030 vistos previamente, tales como la mejora de la educación desde la etapa infantil hasta la formación profesional, la prevención del abandono escolar, el desarrollo de competencias, la diversidad cultural, la educación inclusiva y la formación docente.

En la **disposición adicional quinta** de la LOMLOE (2020), sobre las prioridades en los programas de cooperación territorial, se afirma lo siguiente:

«A fin de alcanzar las metas del objetivo 4 de la Agenda 2030, el Gobierno, en colaboración con las Administraciones educativas, promoverá durante el periodo de implantación de esta Ley los programas de cooperación territorial como línea estratégica de actuación, con especial atención a mejorar los niveles de escolarización accesible y asequible en el primer ciclo de educación infantil y en formación profesional, así como para promover el desarrollo de las competencias, la educación inclusiva, la prevención y reducción del abandono temprano de la educación y la formación, el plurilingüismo, el fortalecimiento de la escuela rural e insular y el desarrollo profesional docente» (Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, 2020).

Más adelante, en la **disposición adicional sexta** sobre la educación para el desarrollo sostenible y para la ciudadanía mundial, se hace nuevamente **énfasis a la formación del profesorado**, indicándose lo siguiente:

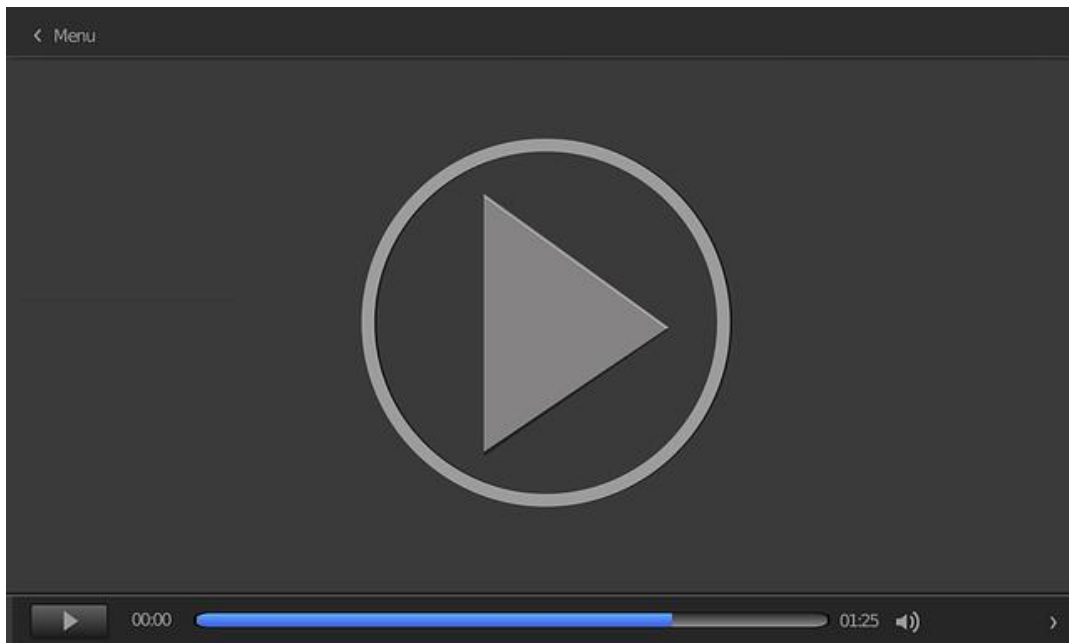
«Tal como se establece en el cuarto Objetivo de Desarrollo Sostenible y en la Agenda 2030, la educación para el desarrollo sostenible y para la ciudadanía mundial se tendrá en cuenta en los procesos de formación del profesorado y en el acceso a la función docente. De acuerdo con lo anterior, para el año 2022 los conocimientos, habilidades y actitudes relativos a la educación para el desarrollo sostenible y para la ciudadanía mundial habrán sido incorporados al sistema de acceso a la función docente. Asimismo, en 2025 todo el personal docente deberá haber recibido cualificación en las metas establecidas en la Agenda 2030» (Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, 2020).

Ahora bien, como profesionales de la educación, cuando hablamos de calidad educativa debemos tener presente la existencia de **factores externos y factores internos** a los centros educativos que pueden repercutir en el descenso de la calidad educativa. Entre los **factores externos** encontramos la situación socioeconómica de las familias, la pobreza, el nivel cultural y otras circunstancias que son difíciles de solventar a corto plazo. Sin embargo, existen **factores internos** que se relacionan con elementos del ámbito escolar, los cuales, en algún sentido, se pueden manejar o que pueden ser intervenidos en pos de la mejora de la calidad educativa.

Según algunos autores (Braslavski, 2004; Rubio y Ros, 2018), estos **factores internos** se refieren principalmente al **currículo** (implementación del currículo en los diferentes niveles educativos, diversidad y calidad de la didáctica concretada en el aula) y el **profesorado** (profesionalidad y ética de los docentes, liderazgo de los directivos y administrativos, y trabajo en equipo).

Por esta razón, es fundamental, que el currículo sea **flexible** y pueda adaptarse a las necesidades del estudiantado y que continuamente estemos formándonos como docentes, actualizándonos para ayudar a nuestros estudiantes a afrontar problemáticas propias de una **sociedad en continua evolución**, entre ellas, los avances tecnológicos, la migración, el aumento del desempleo, el cambio climático y la creciente desigualdad y amenaza a la paz y la seguridad (Unesco, 2015).

En el siguiente video, *Hitos normativos en el tratamiento de la diversidad*, tienes disponible un resumen de los principales hitos normativos que han hecho posible la atención a la diversidad en España.



01.01. Hitos normativos en el tratamiento de la diversidad

Accede al vídeo:

<https://unir.cloud.panopto.eu/Panopto/Pages/Embed.aspx?id=c0044db6-f030-43a6-bfc0-b1a300e51bd7>

1.4. Modalidades y procedimientos de escolarización

Como se viene explicando, internacionalmente han surgido iniciativas para concretar una educación más inclusiva, igualitaria y de calidad. Una de ellas queda reflejada en el **objetivo 4 de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030**, aprobada por la Asamblea General de Naciones Unidas el año 2015. Surge, de esta manera, el compromiso de eliminar los obstáculos, la desigualdad y la segregación en las aulas de los centros educativos, ayudando a los estudiantes, sobre todo aquellos que corren riesgo de exclusión (estudiantes con NEE integrados en centros ordinarios), **a tener más presencia, a participar y a acceder** a una educación de calidad (Ainscow et al., 2016; Arnaiz, 2019).

Tal como manifiestan algunos autores (Muntaner et al., 2016), uno de los criterios para saber si un aula es realmente inclusiva consiste en el hecho de confirmar si efectivamente los estudiantes con necesidades educativas tienen la **oportunidad de participar** de las actividades y situaciones de aprendizaje, ser escuchados y acceder a las mismas actividades que sus compañeros. En este sentido, **un aula inclusiva** es aquella que asegura las oportunidades para que todos los estudiantes, independientemente de sus circunstancias personales, puedan alcanzar una **educación de calidad**.

Es por tales razones que las diferentes modalidades de escolarización cobran gran relevancia, ya que se convierten en el **parámetro para medir la inclusión o exclusión** de los estudiantes con necesidades educativas.

A continuación, comenzaremos dando a conocer las **modalidades de escolarización para el estudiantado ACNEAE**, para finalmente exponer la situación actual de la inclusión educativa en el sistema educativo español.

Escolarización del estudiantado ACNEAE

Antes de dar a conocer las modalidades de escolarización presentes en los centros ordinarios, debemos recalcar que **la escolarización** de un estudiante va a **depender de la complejidad o grado de dificultad que posea**, según sus necesidades, su trastorno o discapacidad. No podemos ser reduccionistas y decidir cuál es el tipo de modalidad de escolarización más adecuado para el estudiante según su diagnóstico, siempre debemos tener en cuenta el contenido del informe psicopedagógico, pero, además, las particularidades propias de cada estudiante, tales como sus intereses, contexto, dificultades, necesidades y experiencias previas.

Así, **por ejemplo**, es posible encontrar estudiantes con trastornos del espectro autista (TEA) escolarizados en un aula ordinaria con mayores o menores apoyos por parte de especialistas, pero también podríamos observar la escolarización de estos estudiantes en un aula de educación especial integrada en un centro ordinario. Asimismo, si las necesidades son **realmente complejas**, con el requerimiento de adaptaciones en muchas áreas del aprendizaje y el apoyo continuo de especialistas, es probable que la escolarización más adecuada para estos estudiantes sea un centro específico de educación especial.

Con esta idea clara, comentaremos, a continuación, las **modalidades de escolarización** para el estudiantado con ACNEAE en los centros ordinarios.

Modalidades de escolarización para centros ordinarios

En cuanto a las **modalidades de escolarización**, los centros ordinarios pueden escolarizar a estudiantes que requieran adaptaciones en el currículum cuando estos puedan alcanzar un grado de inclusión en el grupo escolar y tengan satisfechas sus necesidades educativas a través de las medidas de atención a la diversidad que establezca el centro.

Cada comunidad autónoma legisla la manera en que se va a plasmar la escolarización de los estudiantes con ACNEAE; por esta razón, podemos encontrar

diferentes denominaciones para referirse a cada tipo de modalidad. A continuación, y a modo general, se explicarán las modalidades de escolarización que hay actualmente en los centros ordinarios, independientemente de los decretos autonómicos que se promulguen.

En grupo ordinario a tiempo completo

Cuando la escolarización tiene lugar en un grupo ordinario a tiempo completo, el estudiantado **sigue el currículo de referencia de su grupo-clase**, aunque pueden recibir adaptaciones de acceso al currículo como ayudas técnicas u otras medidas de atención a la diversidad (refuerzo educativo, adaptaciones curriculares poco significativas, trabajo en grupos flexibles, etc.). Los equipos educativos **organizan el apoyo educativo específico** para este estudiantado, a cargo del mismo profesorado que imparte las distintas áreas o materias curriculares, de los maestros y maestras de Pedagogía Terapéutica y de Audición y Lenguaje o por todos de forma coordinada.

Para complementar la acción del equipo, se cuenta con la **colaboración del profesional** de la orientación del Equipo de Orientación Educativa o del Departamento de Orientación, según los casos, y del profesorado especializado del centro, así como de los monitores o monitoras y educadores o educadoras de Educación Especial en el caso de que el estudiantado demande ayuda en tareas de asistencia, cuidados y supervisión o de que tenga especiales requerimientos en movilidad o desplazamientos, ayudas técnicas, alimentación, control de esfínteres, etc.

Para **ejemplificar dicha escolarización**, podríamos mencionar el caso de un estudiante con discapacidad motriz, el cual puede requerir de una maestra de pedagogía terapéutica (PT) que le ayude en el aula ordinaria a utilizar una tableta u ordenador para poder realizar ejercicios de matemáticas (medida ordinaria de acceso a materiales y recursos).

Asimismo, a este estudiante se le pueden realizar **adaptaciones curriculares no significativas** referidas a la modificación que debe hacer la profesora metodológicamente en el aula para que pueda participar de las actividades y lograr los objetivos educativos.

En grupo ordinario con apoyos en períodos variables

Cuando la escolarización se lleva a cabo en un grupo ordinario con apoyos en períodos variables, el estudiantado, si bien requiere una atención personalizada específica, puede participar en mayor o menor medida en las actividades de su grupo ordinario. Dicho **grado de participación** varía en función de las necesidades educativas que el estudiantado presente, de sus competencias, de las adaptaciones curriculares y de los medios personales y materiales que precise. Además, el estudiante cursa un currículo que toma como referencia **el proyecto curricular y la programación de aula** del grupo de referencia, adaptado con el grado de significatividad que precise.

La **atención educativa** que se realiza en el aula ordinaria supone la planificación y desarrollo de actividades comunes **adaptadas** con respecto a las planificadas con carácter general para el grupo-clase. Dichas actualizaciones las realiza **el profesorado** que imparte las áreas en las que se integra el estudiantado con necesidades educativas.

La intervención sobre los aspectos más específicos de la **adaptación curricular individualizada** se realiza en el aula de apoyo ubicada en el mismo centro ordinario, mediante, por ejemplo, programas de enriquecimiento cognitivo o de reeducación logopédica. Los apoyos son llevados a cabo por parte del **profesorado especialista**, que, en este caso, serían los de pedagogía terapéutica (PT) o los de audición y lenguaje (AyL). Eso sí, sin menoscabar la importancia y conveniencia de que dichos apoyos se realicen, siempre que la situación lo propicie, **dentro** del aula ordinaria.

Estas aulas de apoyo pretenden **incluir al estudiantado ACNEAE en su propia sala de clases**, en el centro y en todos los contextos en los que se desenvuelve.

Además, cuentan con **recursos, materiales y metodologías propias** que se adaptan a las circunstancias de cada estudiante con la finalidad de ayudarlo a lograr los objetivos educativos.

Ofreciendo un ejemplo concreto, nombraremos el caso de una **alumna con dislexia**, a la cual se le realizan adaptaciones curriculares significativas en algunas asignaturas y que participa, a su vez, de agrupamientos flexibles. Además, se dirige al aula de apoyo (algunas horas a la semana) para realizar ejercicios planificados por el maestro de AyL y así mejorar la competencia lectora.

Modalidades de escolarización para ACNEE

Tal como afirma el artículo 74 de la LOMLOE (2020), «la escolarización del estudiantado con NEE en unidades o centros de educación especial, que podrá extenderse hasta los veintiún años, se llevará a cabo siempre y cuando sus necesidades no puedan ser atendidas en el marco de las medidas de atención a la diversidad de los centros ordinarios». En este sentido, podemos observar **tres tipos de modalidades de escolarización**; los explicaremos a continuación.

Aula o unidad de educación especial integrada en un centro ordinario

Cuando el estudiantado requiera una **adaptación significativa y en grado extremo** de los ámbitos o áreas del currículo oficial, la escolarización tiene lugar en un aula de educación especial ubicada en centros ordinarios.

La adaptación curricular, en este caso, tomará como referente el **conjunto de capacidades enunciadas en los objetivos de la enseñanza básica**, especialmente con la fomentación del conocimiento de sí mismos, la adquisición de la autonomía

personal, el conocimiento y participación en el medio físico y social, así como el desarrollo de la comunicación y el lenguaje.

Cuando las características del estudiantado y las posibilidades lo permitan, dichos estudiantes estarán incluidos en **grupos ordinarios** en aquellas áreas o materias en las que tengan mayores posibilidades de relacionarse con el resto del grupo, realizarán actividades compartidas de tipo deportivo, artístico, complementario o lúdico-recreativo o formarán parte de las actividades generales del centro. La **docencia directa**, la **atención educativa especializada** y la **tutoría de este estudiantado** recaerán sobre los maestros y maestras especializados en pedagogía terapéutica o en audición y lenguaje que atiendan el aula específica de educación especial.

Un ejemplo de esta modalidad de escolarización quedaría reflejado en el caso de una alumna con **discapacidad intelectual** que cursa el primer ciclo de educación básica obligatoria en un aula de educación especial, ubicada en un centro ordinario. Sus compañeros, al igual que ella, poseen NEE, pero algunos días a la semana se reúnen en la asignatura de educación física con estudiantes de un aula ordinaria para participar de actividades deportivas y lúdicas, favoreciendo con ello la inclusión educativa y la sensibilización hacia la diversidad.

Escolarización combinada

Por otra parte, cuando hablamos de escolarización combinada, el estudiante va alternando su educación en un **centro ordinario** y en un **centro de educación especial**, lo que la hace una modalidad momentánea y modificable que puede cambiar según las necesidades del estudiantado. Cobra importancia la **coordinación y comunicación entre ambos centros educativos** y los profesionales que atienden al estudiante u alumna (tutores, especialistas, maestro PT, maestro AyL, orientador y

las familias), con la finalidad de poder establecer un **plan de trabajo en equipo**, hacer seguimiento y ayudar al estudiantado a lograr las competencias u objetivos propuestos.

Cuando el caso lo requiera, pueden **trasladarse profesionales** de los centros de educación especial a los centros ordinarios para apoyar la labor de los tutores mediante formación y búsqueda de estrategias que puedan favorecer la inclusión educativa.

Asimismo, con el objetivo de poder establecer un puente de contacto entre ambos centros educativos, se pueden **programar actividades extraescolares** de ocio o deportivas donde participen estudiantes, profesorado y familias de centros ordinarios como de centros de educación especial. Con ello, se pretende también sensibilizar, respetar y normalizar la diversidad en las aulas y en la sociedad.

Un caso para ejemplificar esta modalidad de escolarización podría ser el de un **estudiante con parálisis cerebral** que asiste tres días a la semana a un centro de educación especial, con el objetivo de recibir asistencia especializada por parte del fisioterapeuta, maestro de AyL y maestro de PT. Por otro lado, acude dos veces a la semana a un centro ordinario para beneficiarse a nivel cognitivo, social, emocional y afectivo de las interacciones que se dan en un entorno diferente, con estudiantes de su misma edad.

Centro de educación especial

En cuanto a la escolarización en un centro de educación especial, esta será la mejor alternativa para aquellos estudiantes que no han podido **satisfacer sus necesidades** ni lograr su **inclusión educativa** en un centro ordinario. Por lo tanto, se escolarizarán en esta modalidad aquellos estudiantes con **NEE graves y permanentes** que precisen de una **atención personalizada**, así como de recursos

materiales y humanos especializados. La meta de esta modalidad de escolarización es que el estudiantado alcance los objetivos generales del nivel educativo que le corresponde.

En esta modalidad de escolarización, podríamos encontrar, por ejemplo, estudiantes con discapacidad intelectual grave, estudiantes con trastorno del espectro autista o estudiantes con plurideficiencias que no han podido beneficiarse de las medidas de atención a la diversidad llevadas a cabo en un centro ordinario. La mayoría del tiempo necesitan de un especialista que **atienda de forma personalizada** sus necesidades educativas.

A continuación, la Figura 4 ofrece un **resumen de las modalidades de escolarización** disponibles para el estudiantado ACNEAE en el sistema educativo español:

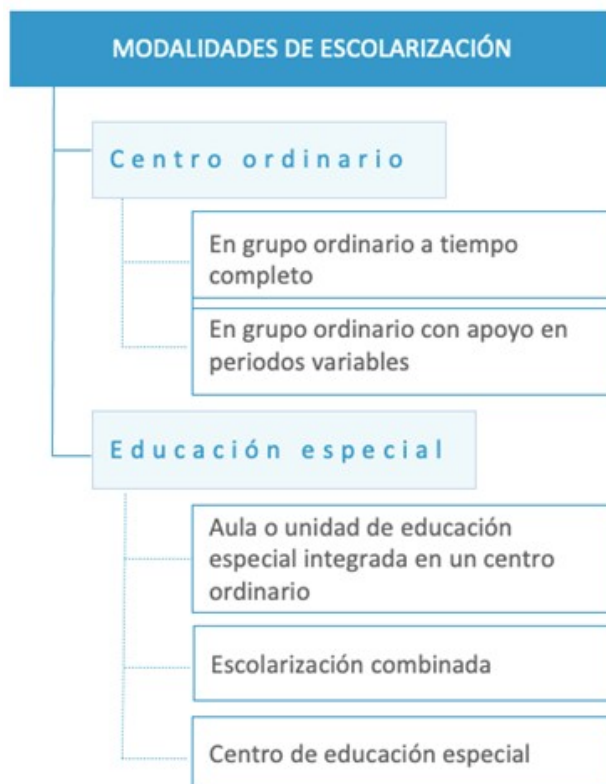


Figura 4. Modalidades de escolarización para el estudiantado ACNEAE en el sistema educativo español.

Fuente: elaboración propia.

Con la terminación del abordaje de las modalidades de escolarización, merece la pena recordar que, según los principios de la LOMLOE (2020), la escolarización del estudiantado debe regirse por el **principio de normalización e inclusión**, lo que asegura la participación, no discriminación, igualdad, calidad y equidad educativa.

Sin embargo, algunos estudios constatan la **discrepancia** entre lo que pretende la **legislación y la efectiva práctica** que vemos en las aulas (Arroyo y Berzosa, 2018; Martín-Lagos, 2018).

Es más, en el año 2017, un comité de las Naciones Unidas **sobre los derechos de las personas con discapacidad** inició una investigación a raíz de las denuncias referidas a las violaciones al derecho a la educación inclusiva y de calidad, que, a

pesar de las últimas reformas educativas que se han llevado a cabo, siguen segregando y excluyendo de la educación (sobre todo a estudiantes con discapacidad intelectual y discapacidades múltiples) en base a un diagnóstico médico, siendo que es **el mismo sistema educativo el que debe adaptarse** a las necesidades de este estudiantado.

Por el contrario, cuando el sistema educativo no se ajusta a las circunstancias particulares de cada estudiante, esta situación va **en contra del derecho** que tiene este a una **educación inclusiva**, lo que conlleva a que los estudiantes con ACNEE tengan que escolarizarse en aulas de educación especial integradas en centros ordinarios o en centros de educación especial.

Con la finalidad de analizar la atención a la diversidad en el sistema español, vale la pena mencionar los resultados de un **estudio longitudinal** sobre la escolarización del estudiantado con necesidades educativas especiales en España (Alcaraz-García y Arnaiz-Sánchez, 2019). Este constata que el 83,2 % del estudiantado con NEE está escolarizado en un aula ordinaria, lo que lleva a observar una **tendencia a la progresión** de un 5,9 %.

A continuación, en la Tabla 2 se detalla el porcentaje del estudiantado con NEE **escolarizado en centros ordinarios**, aunque no se especifican los resultados según las diferentes modalidades de escolarización que se pueden dar en estos emplazamientos (a tiempo completo, en períodos variables o en aula o unidad de educación especial):

NEE	2011-2012 (%)	2016-2017 (%)	TV (%)
Pluridiscapacidad	35,5 %	41,7 %	17,46 %
Trastorno del espectro autista	68,2 %	75,8 %	11,14 %
Trastorno grave de conducta	93,8 %	96,9 %	3,30 %
Discapacidad auditiva	92,1 %	94,4 %	2,50 %
Discapacidad motora	84,9 %	85,3 %	0,47 %
Discapacidad visual	96,5 %	96,0 %	-0,52 %
Discapacidad intelectual	79,3 %	77,6 %	-2,14 %

Tabla 2. Estudiantado con NEE escolarizado en emplazamientos ordinarios por discapacidad y tasa de variación (tv) desde curso 2011-2012 hasta 2016-2017. Fuente: basado en Alcaraz-García y Arnaiz-Sánchez, 2019, y el MEFP.

En cuanto a los estudiantes con NEE escolarizados en los centros de educación especial, el estudio constata una tendencia al crecimiento del 24,29 % en los últimos diez años. Por lo demás, los estudiantes más afectados con esta tendencia son aquellos que poseen **pluridiscapacidad, discapacidad intelectual y trastorno del espectro autista**, los cuales se han visto obligados a escolarizarse en centros de educación especial.

En la Figura 5 podemos apreciar el **incremento del estudiantado escolarizado en centros de educación especial** desde el año 2006 al año 2017.

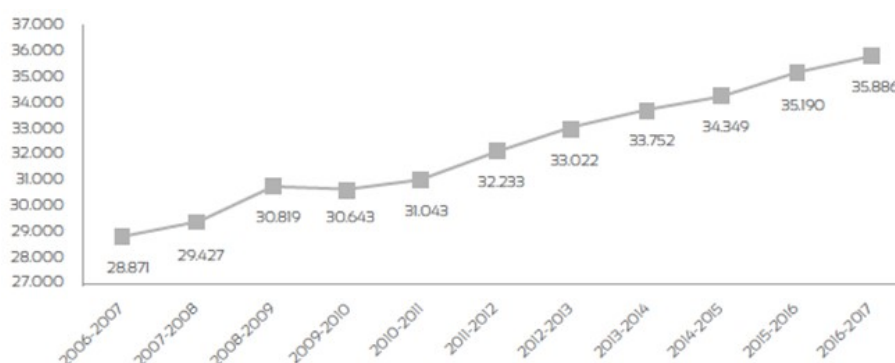


Figura 5. Evolución del estudiantado escolarizado en unidades de educación especial en España. Fuente: basado en Alcaraz-García y Arnaiz-Sánchez, 2019, y el MEFP.

Con la consideración de las críticas que se han hecho al sistema educativo español a nivel internacional y sus dificultades a la hora de atender la diversidad, la LOMLOE (2020) constituye una vía e intento del gobierno para **promover la inclusión educativa** de todo el estudiantado, dejando de centrarse en el diagnóstico para poner atención a los obstáculos que **dificultan el derecho a la educación**, evitando con ello la **segregación y discriminación** denunciada por el Comité de las Naciones Unidas sobre los derechos de las personas con discapacidad (2017). Tal desafío queda reflejado en la disposición adicional cuarta de la LOMLOE (2020) que trata sobre la evolución de la escolarización del estudiantado con necesidades educativas especiales:

«Las Administraciones educativas velarán por que las decisiones de escolarización garanticen la respuesta más adecuada a las necesidades específicas de cada estudiante o alumna, de acuerdo con el procedimiento que se recoge en el artículo 74 de la LOMLOE (2020). 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 estudiantado con discapacidad. Las Administraciones educativas continuarán prestando el apoyo necesario a los centros de educación especial para que estos, además de escolarizar a los estudiantes y alumnas que requieran una atención muy especializada, desempeñen la función de centros de referencia y apoyo para los centros ordinarios» (Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, 2020).

Ya al fin de la exposición de las modalidades de escolarización en los centros de educación especial, teniendo en cuenta la **intención de promover la inclusión educativa** en las aulas ordinarias, es muy importante que estemos preparados como docentes para atender adecuadamente la diversidad de nuestro estudiantado **según el nivel de enseñanza**.

1.5. Referencias bibliográficas

Ainscow, M., Beresford, J., Harris, A., Hopkins, D., Southworth, G. y West, M. (2016). *Creating the conditions for school improvement: a handbook of staff development activities*. Routledge.

Alcaraz-García, S. y Arnaiz-Sánchez, P. (2019). La escolarización del estudiantado con necesidades educativas especiales en España: un estudio longitudinal. *Revista Colombiana de Educación*, 78, 299–320.

Arnáiz, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Aljibe.

Arnáiz, P. (2019). *La educación inclusiva en el siglo XXI. Avances y desafíos. Lección magistral, apertura de curso 2018–2019*. Universidad de Murcia.

Arroyo, M. J. y Berzosa, I. (2018). Atención educativa al estudiantado inmigrante: en busca del consenso. *Revista de Educación*, 379, 192–239.

Cabrerizo, J., Rubio, M. J. y Castillo, S. (2007). *Programación por competencias. Formación y práctica*. Pearson.

Constitución Española. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 311, de 29 de diciembre de 1978, 29313–29424. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1978-31229>

Jiménez Martínez, F. y Vilà Suñé, M. (1999). *De educación especial a educación en la diversidad*. Aljibe.

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 340, de 30 de diciembre de 2020, 122868–122953. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>

Martín-Lagos, M. D. (2018). Educación y desigualdad: una metasíntesis tras el 50 aniversario del Informe Coleman. *Revista de Educación*, 380, 186–209.

Ministerio de educación y formación profesional. (2021). *Principales novedades de la LOMLOE*.

<https://educagob.educacionyfp.gob.es/gl/lomloe/principales-novedades.html>.

Muntaner, J. J., Rosselló, M. R. y De la Iglesia, B. (2016). Buenas prácticas en educación inclusiva. *Educatio Siglo XXI*, 34(1), 31–50.

<http://dx.doi.org/10.6018/j/252521>.

Organización de las Naciones Unidas. (1948). *Declaración universal de derechos humanos*. ONU.

<https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>

Organización de las Naciones Unidas. (1959). *Declaración de los derechos del niño*.

O N U . <https://documents-dds-ny.un.org/doc/RESOLUTION/GEN/NR0/145/78/IMG/NR014578.pdf?OpenElement>

Organización de las de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y el Deporte, Unesco. (2015). *Declaración de Incheon y marco de acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4*. Unesco.

https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa

Pérez Gómez, A. (2006). A favor de la escuela educativa en la sociedad de la información y de la perplejidad. En J. Gimeno (Comp.), *La reforma necesaria: entre la política educativa y la práctica escolar*. Morata.

Rubio, J. G. y Garrido, A. R. (2018). El currículo básico como referente del derecho a una educación de calidad. *Edetania. Estudios y propuestas socioeducativos*, 53, 153–167.

Unesco. (2000). *Informe final Foro Mundial sobre la Educación Dakar*. París: Ediciones Unesco. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000121117_spa.

Rodríguez, R. M., Conde-Jiménez, J. y Palacio, L. S. (2015). Políticas de educación Inclusiva. El caso de España y Colombia. En J. Casanova. (Ed.), *Escuela inclusiva apoyada en TIC* (pp. 15–41). Aljibe.

Tribunal Constitucional, Sentencia 5/1981, de 13 de febrero de 1981. *Boletín del Estado*, núm. 47, de 24 de febrero de 1981.

La escolarización del estudiantado con necesidades educativas especiales en España: un estudio longitudinal

Alcaraz García, S. y Arnaiz-Sánchez, P. (2020). The Schooling of Students with Special Educational Needs in Spain: A Longitudinal Study. *Revista Colombiana de Educación*, 78, 299–320. <https://doi.org/10.17227/rce.num78-10357>

En este estudio se da a conocer el panorama general de las diferentes modalidades de escolarización para el estudiantado ACNEE en España, con el análisis de los índices de inclusión educativa y de segregación a nivel nacional y en las diferentes comunidades autónomas.

Declaración de Incheon y marco de acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y el Deporte, Unesco. (2015). *Declaración de Incheon y marco de acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4*. Unesco. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa.

En el presente documento se ofrece un conjunto de actuaciones, establecidas por diversos representantes gubernamentales a nivel internacional, para lograr, antes del año 2030, el cuarto objetivo del desarrollo sostenible relacionado con la inclusión, equidad y calidad educativa.

La Declaración Universal de los Derechos humanos

Organización de las Naciones Unidas. (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. ONU. <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>

Esta página oficial de la ONU te permitirá conocer el contexto histórico en que se elaboró la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Además, podrás acceder a la redacción original de cada uno de los derechos.

Resolución 217 A (III)

Organización de las Naciones Unidas. (1948). *Resolución 217 A (III)*. ONU.
[https://undocs.org/Home/Mobile?
FinalSymbol=A%2FRES%2F217\(III\)&Language=S&DeviceType=Desktop](https://undocs.org/Home/Mobile?FinalSymbol=A%2FRES%2F217(III)&Language=S&DeviceType=Desktop)

Esta página web te permite acceder a la Resolución 217 A (III), documento oficial que aprobó la Declaración Universal de los Derechos Humanos el 10 de diciembre de 1948.

Educación, Gobierno Abierto y progreso: los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) en el ámbito educativo. Una visión crítica de la LOMLOE

Montero, M. D. (2021). Educación, Gobierno Abierto y progreso: los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) en el ámbito educativo. Una visión crítica de la LOMLOE. *revista de educación y derecho*, (23), 1-26. <https://revistes.ub.edu/index.php/RED/article/view/34443>

Este artículo te permitirá conocer las actuaciones que está llevando a cabo el gobierno de España en el marco de la LOMLOE para el logro de las metas del ODS 4-Educación 2030 visto en este tema.

Nueva ley educativa

Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes. (s. f.). *LOMLOE. Ley de Educación*. Portal del Sistema Educativo español.
<https://educagob.educacionfpydeportes.gob.es/lomloe/ley.html>

Para más información sobre los cambios que trae consigo la LOMLOE (2020) y el calendario de implantación de esta nueva ley educativa, te recomendamos visitar la página del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

1. Corresponden a características del estudiantado con ACNEE:
 - A. Forman parte del grupo ACNEAE.
 - B. Conformado por estudiantado con DEA.
 - C. Siempre requieren atención específica de especialistas, pero de manera temporal.
 - D. Asociado a trastornos graves de conducta.

2. La LOMLOE (2020):
 - A. Agrega tres perfiles ACNEAE.
 - B. Otorga mayor responsabilidad por parte de las administraciones educativas al momento de proporcionar los recursos, apoyos necesarios y atenciones educativas específicas.
 - C. Autoriza a las administraciones educativas a utilizar la lengua de signos española.
 - D. Todas las anteriores.

3. Un estudiante con discapacidad intelectual podría ser escolarizado en:
 - A. Un centro EE.
 - B. Un Centro EE o de modalidad combinada.
 - C. La modalidad de escolarización va a depender de las necesidades educativas del estudiante.
 - D. Ninguna de las anteriores.

4. En un centro EE:
 - A. Podemos encontrar estudiantes con plurideficiencias.
 - B. Está escolarizado el estudiantado con TDAH.
 - C. Se tienen como objetivos específicos los del nivel educativo.
 - D. Todas las anteriores.

5. La modalidad de escolarización con apoyos variables:
 - A. Es una opción de escolarización ofrecida en los centros ordinarios.
 - B. Es una opción de escolarización de la educación especial.
 - C. Trabaja solo los objetivos generales de la educación básica.
 - D. Todas las anteriores.

6. La obligatoriedad de la educación:
 - A. Es promulgada en La DUDH.
 - B. Es divulgada en la Convención sobre los derechos del niño.
 - C. No se aplica para las personas con discapacidad.
 - D. A y B son correctas.

7. El derecho a la educación:
 - A. Implica solo la escolarización del estudiantado.
 - B. Persigue la calidad educativa.
 - C. Contempla dos dimensiones de calidad educativa: no discriminación y justicia.
 - D. Ninguna de las anteriores.

8. Algunas Metas del ODS 4-Educación 2030 son:
 - A. La dotación de TIC en los centros educativos.
 - B. El aumento de maestros calificados en países en desarrollo.
 - C. La Igualdad de las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad.
 - D. B y C son correctas.

9. La LOMLOE (2020):

- A. Adopta las metas del objetivo 4 de la Agenda 2030.
- B. Tiene como debilidad el quedar al margen de las metas de la ODS 4.
- C. Deja pendiente el abordaje de la formación del profesorado para el logro de los objetivos de la Agenda 2030.
- D. Ninguna de las anteriores.

10. La pertinencia, como dimensión de calidad educativa:

- A. Se relaciona con garantizar aprendizajes fundamentales.
- B. Integra las adaptaciones en las prácticas escolares para favorecer la atención a la diversidad.
- C. Involucra la selección de aprendizajes significativos.
- D. Todas son correctas.